



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO:
CONTEXTO, MULTIDIMENSIONALIDADE E PISTAS
PARA AÇÃO**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação Social e Intervenção Comunitária**

Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento

Orientadora

Professora Doutora Lia Pappámikail

Abril, 2016

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO
COMUNITÁRIA

Dissertação de Mestrado

*Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio:
contexto, multidimensionalidade e pistas para ação*

Soraya Cortizo Quintanilha do Nascimento

Orientadora: Professora Doutora Lia Pappámikail

Santarém, 22 de abril 2016

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, Ed. Paz e Terra, 1987

Dedicatória:

A Irley (esposo), Igor (filho), Bruna (filha) e Arthur (filho), pelo amor, carinho, paciência, motivação e apoio em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, a meu esposo Irley Carlos pela paciência e companheirismo sempre.

Aos meus filhos Igor, Bruna e Arthur por entenderem minhas ausências durante o tempo destinado a este trabalho.

À minha mãe pelo apoio dado, cuidando dos meus filhos nas minhas ausências.

À minha orientadora, Professora Doutora Lia Pappámikail que me orientou durante mais de seis meses de batalha. Obrigada por toda a atenção e conhecimento que me proporcionou nesse período.

À minha eterna companheira de trabalho e minha sincera amiga Mírian Emilia, pelo apoio e ajuda. Sempre a terei em minhas lembranças por mais que possamos nos separar mesmo que por momentos.

À minha amiga Sílvia, pela receptividade e contribuições.

À amiga Ana Crisitna, Assistente Social do *campus*, pelo apoio e pelas informações prestadas.

À minha amiga Rubia, parceira de trabalho, pelas palavras amigas nas horas de desânimo e generosidade.

Ao colega de trabalho e mestrado, Stênio Germano Pontes, pelas contribuições na coleta de dados, imprescindíveis para realização do estudo.

Ao Professor Doutor Paulo Dias pelo seu respeitável trabalho e pelas contribuições ao logo dessa jornada.

À Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva, Coordenadora Geral de Políticas de Qualificação, por seu exemplo e apoio. Chegar até aqui, só foi possível com sua dedicação e determinação.

Aos estudantes participantes da pesquisa que permitiram a relalização do trabalho, mostrando questões tão relevantes e às vezes ignoradas.

ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

CDAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CESAS	Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFB	Instituto Federal de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PADTC	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico
PAE	Política de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDA	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROASPEP	Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RET	Regulamento do Ensino Técnico
SEMTEC	Secretária de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UEP	Unidade de Ensino e Produção

Resumo

NASCIMENTO, Soraya Cortizo Quintanilha. A evasão escolar no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: contexto, multidimensionalidade e pistas para ação. Dissertação, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém, 2016.

A presente dissertação apresenta os resultados do estudo dos fatores da evasão escolar do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no período de 2012 e 2014, no Instituto Federal de Brasília, *Campus* Planaltina. Foram considerados evadidos os alunos que abandonaram ou solicitaram transferência. O desenho metodológico combinou análise documental, questionários semiestruturados aplicados aos alunos que permanecem na escola e entrevistas semi-diretivas com uma amostra de alunos evadidos. A partir da análise, percebeu-se que a evasão é um problema complexo e multidimensional e suas causas, muitas vezes, são concorrentes e não exclusivas. Sendo assim, decorre da somatória de vários fatores e não necessariamente um especificadamente. Foram percebidos fatores extraescolares, de ordem social, cultural e econômica, que muitas vezes se conectaram aos fatores intraescolares tais como a atuação de gestão, professores, a infraestrutura, o ambiente escolar e o currículo. Assim, para melhor compreensão do objeto, foi identificado um conjunto de eixos analíticos em torno dos quais se orientou a análise: acesso e ingresso ao curso; curso e estrutura curricular; ambiente escolar; o papel do docente; infraestrutura residencial e apoio dado aos estudantes residentes e, por último, insucesso e evasão escolar. Os resultados obtidos na pesquisa apontam para necessidade de políticas públicas e institucionais que reconheçam as especificidades deste nível educacional, bem como, programas de intervenção específicos no *campus* que, visando a permanência e sucesso escolar, operem numa lógica a montante e juzante dos problemas identificados que se articulam, em grande medida com contexto socioeconômico e cultural desses alunos.

Palavras chaves: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio; Evasão escolar; Fatores Extraescolares; Fatores Intraescolares.

Abstract

NASCIMENTO, Soraya Cortizo Quintanilha. The school supply in the Technical course in Agricultural Integrated to High School: context, multidimensionality and clues to the action. Dissertation, Master's Degree in Social Education and Community Intervention, Polytechnic Institute of Santarem, 2016.

The present dissertation exhibit the results of the study of factors of school dropout in the Technical Course in Agricultural Integrated to High School, between 2012 and 2014, at the Brasilia Federal Institute, *Campus* Planaltina. It was considered a dropout, a student who abandoned or requested a transfer. The methodologic design combined documents analysis, semi-structured questionnaires applied to the students that remained at school and semi structured interviews with a sample of evaded students. From the analysis, dropout emerges as a complex and multidimensional problem and the reasons ar, many times, common and not exclusive. Therefore, it arises from a sum of several factors and not necessarily one specifically. It was noticed the role of external factors to school, social, cultural and economic order, that often connects to internal factors to school such as governing bodies performance, teachers, infrastructure, the school environment and curriculum. Therefore, to a better comprehension of the object a number of analytical axes were identified around which the analysis develops: access and ingress to the course; course and curriculum structure; school environment; teaching practice; residential infrastructure and support given to resident students and, finally, failure and school dropout. The obtained results in the research point to the need for public and institutional policies that recognize the specificities of this educational level and specific intervention programs within the campus that aim to favour permanence and school success, operating before and after the identified problems that are linked with socioeconomic and cultural context of these students.

Key words: Technical Course Integrated to High School; School dropout; External Factors to the School; Internal Factors to the School.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO: PISTAS TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DE UM FENÔMENO COMPLEXO	19
1.1 BREVE ARRAZOADO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL	19
1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESPECIFICIDADES DE UMA OFERTA FORMATIVA	26
1.3 DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR NO NÍVEL MÉDIO.....	29
2 - OBJETO E METODOLOGIA	37
2.1 OBJETO	37
2.2 METODOLOGIA	37
2.2.1 Delineamento da pesquisa.....	38
2.3 ETAPAS DA PESQUISA	44
2.4 UNIVERSO E AMOSTRA	44
2.5 COLETA DE DADOS	44
3 - EVASÃO NO CAMPUS PLANALTINA: CONTRIBUTOS EMPÍRICOS PARA A COMPREENSÃO DE UM FENÔMENO COMPLEXO	46
3.1 ACESSO E INGRESSO	48
3.2 CURSO E ESTRUTURA CURRICULAR.....	54
3.3 O AMBIENTE ESCOLAR.....	65
3.3.1 Programas de assistência ao aluno: das intenções à efetivação	73
3.4 O PAPEL DO DOCENTE.....	78
3.4.1 Formação docente	79
3.4.2 Metodologia docente	84
3.4.3 Relação professor e aluno	87
3.5 INFRAESTRUTURA RESIDENCIAL E APOIO AOS ESTUDANTES RESIDENTES.....	89
3.6 INSUCESSO E EVASÃO ESCOLAR	97

4 - CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120
Anexo 1: Questionário semi-estruturado	120
Anexo 2: Fotos dos alojamentos	122
Anexo 3: Portaria da Comissão de Estudo Sobre Evasão Escolar do <i>Campus</i> Planaltina	125
Anexo 4: Da distribuição das vagas e titulação exigida	126
Anexo 5: Lei de diretrizes e bases da educação nacional	127
Anexo 6: Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília - IFB	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	60
Figura 2 - Banheiro do alojamento.....	94
Figura 3 - Paredes do quarto	94
Figura 4 - Quarto	94
Figura 5- Área de serviço - I.....	96
Figura 6 - Área de serviço II	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Qual o principal motivo de não frequentar escola ou creche?	33
Tabela 2 - Motivos da evasão	34
Tabela 3 - Composição por motivos por falta de interesse intrínseco	34
Tabela 4 - Dimensões e definições	42
Tabela 5 - Frequência e percentual dos respondentes	43
Tabela 6 - Motivos da evasão levantados nas entrevistas.....	47
Tabela 7 - Matriz curricular.....	61
Tabela 8 - Grade horária do 1 ° ano	62
Tabela 9 - Grade horária do 2 ° ano	63
Tabela 10 - Grade horária do 3 ° ano	64
Tabela 11 - Formação dos docentes.....	80
Tabela 12 - Qualificação dos docentes.....	80
Tabela 13 - Detalhamento do Ensino Médio.....	100
Tabela 14 – Número de alunos por ano/série	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da Relação dos Alunos Concluintes/Matriculados no IFB ...	35
Gráfico 2 - Taxa de Rendimento por etapa escolar	100

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação profissional ganhou destaque nos últimos anos nos projetos institucionais e, principalmente, governamentais. De acordo com o Censo de Educação Básica 2014, o número de alunos matriculados no ensino profissionalizante registou um crescimento de 38,4% em relação a 2011.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, inclui o ensino médio na educação básica, tendo como uma das finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. A educação profissional também é incluída na LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020), tem vinte metas, sendo quatro ligadas, especificadamente, à educação profissional. A meta 11 propõe precisamente “Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”.

Além disso, no Brasil há diversos projetos, programas e ações voltados para capacitação para o trabalho por meio de cursos profissionalizantes: Programa Brasil Profissionalizado¹, Rede Certific², Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM³, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA⁴, Projeto Soldado-

¹ Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrada à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

² Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC.

³ O PROJOVEM, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

cidadão⁵, Programa Mulheres Mil⁶, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Prego – PRONATEC⁷.

Todavia, mesmo com essa diversidade de programas, projetos e ações, observa-se uma evasão considerável nos cursos profissionalizantes. A evasão, sabe-se, é um fenômeno complexo que envolve fatores pessoais, sociais e institucionais, que resultam na saída provisória ou definitiva do aluno do sistema de ensino. É um problema que, por esse motivo, deve ser analisado por diversas perspectivas, como escola, sistema de ensino e indivíduo.

De um modo geral, as pesquisas sobre o tema dividem-se na abordagem que fazem ao fenômeno: umas buscam preferencialmente explicações a partir dos fatores externos à escola, outras a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão da evasão escolar estão o trabalho, as desigualdades sociais, o indivíduo e a família. Os fatores internos dizem respeito à responsabilidade da escola (gestão, docência, turma, dinâmica escolar).

A problemática do abandono deve ser vista sob vários ângulos, como corrobora Charlot:

[...] sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania. (Charlot, 2000, p.14)

Diante disso, percebe-se que existem vários fatores que interferem no abandono escolar resultantes de um processo histórico-cultural que perpassa pelas questões geográficas, socioeconômicas e, também, pelas questões pedagógicas que precisam ser analisadas e discutidas para que se aponte as diversas causas e possíveis soluções.

Não raras vezes é inclusivamente possível perceber alguns sinais prévios que podem ser observados antes do abandono, como o desinteresse em sala, a indisciplina, as ausências, atrasos, os resultados muito baixos. Mais do que causas do abandono, no entanto, serão sim sintomas de um processo de desvinculação da escola já em curso a que é preciso estar atento.

Com efeito, segundo Oliveira Ceratti (2008, p. 22), esse fenômeno é resultado da

⁵ O Projeto Soldado-Cidadão tem por finalidade fornecer uma qualificação profissional aos militares das Forças Armadas, permitindo aos que serão licenciados, por término do tempo de Serviço Militar, concorrerem ao mercado de trabalho em melhores condições.

⁶ O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda.

⁷ O PRONATEC tem como objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público.

interação de três fatores determinantes: Psicológicos - fatores cognitivos e psicoemocionais do próprio aluno; Socioculturais - contexto social onde o aluno está inserido e características de sua família; Institucionais - referentes à escola, métodos de ensino inadequados, currículos educacionais, planos de curso desfocados e desestimulantes e políticas públicas para educação.

Este cenário de abandono escolar é transversal no Instituto Federal de Brasília, contudo, ocorre de maneira especialmente intensa no *Campus Planaltina*⁸, palco principal desta pesquisa. No Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, objeto do presente estudo, verificou-se uma desistência em torno de 25% de abandono por ano. Sendo que o percentual é maior nas turmas de 1º ano, no ano de 2014 foi constado um percentual de 38% de alunos que abandonaram o curso nessa série.

A situação é preocupante, principalmente se for considerado o fato de que a referida instituição ser uma escola pública, com apoio à moradia, transporte de alunos e auxílio permanência⁹ e que o acesso aos cursos é feito por inscrições e sorteios, ou seja, aparentemente são oferecidas aos alunos todas as condições para que este prossiga o seu percurso, independentemente das suas condições de partida.

O presente trabalho é, pois, um estudo sobre a Evasão Escolar no *Campus Planaltina*, do IFB, olhando em particular o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O objetivo deste curso é formar profissionais capazes de planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários na administração de propriedades rurais. A Carga horário do curso é de 4.167 horas, realizadas em período integral (manhã e tarde) e tem uma duração de 3 anos.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, objeto do presente estudo, possui aproximadamente 270 estudantes e a maioria com idade entre 14 e 18 anos¹⁰. Desses alunos, aproximadamente 180, de ambos os sexos, irão residir na escola durante o ano letivo. Os educandos¹¹ que moram na escola são chamados de

⁸ O atual Campus Planaltina do IFB, que fica localizado na Zona Rural de Planaltina, tem uma história de mais de 60 anos e passou por diversas fases até que em 2008 se integrou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a Lei nº 11.892 que criou a rede de Institutos Federais.

⁹ Os Programas de Promoção a Permanência da Assistência Estudantil objetivam minimizar desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes, de forma a contribuir com sua permanência na escola e com a conclusão dos seus estudos no IFB. Os Programas efetivar-se-ão por meio de auxílio financeiro aos estudantes que apresentem agravos sérios ou moderados que de algum modo dificulte a manutenção e ou permanência do estudante no Instituto.

¹⁰ No período da pesquisa haviam alunos que ingressaram com idade superior a 18 anos. Em 2015, os editais de seleção só permitem o ingresso de alunos menores de 18 anos.

¹¹ Paulo Freire, grande educador e teórico brasileiro, usou em suas obras o termo “educando” em substituição ao termo “aluno”. Para ele a categoria “educando” coloca o discente enquanto sujeito do processo da aprendizagem, enquanto “aluno” que quer dizer “sem luz” coloca-o em uma condição de passividade e falta de autonomia.

“residentes”. Suas origens são variadas. Alguns são de outros estados, cidades, de regiões de agricultura familiar ou de regiões “quilombolas”¹² ou de reforma agrária¹³.

Sublinhar que esta pesquisa assume um caráter exploratório, recorrendo a um desenho metodológico misto, embora predominantemente qualitativo. Recorreu-se para tanto, à pesquisa bibliográfica; a documentos relacionados a organização do curso, aos dados institucionais relativos aos alunos e docentes; a um questionário semiestruturado, aplicado pela Comissão de estudo de evasão do *campus*, para os alunos que frequentavam a escola em 2014 e entrevista semi-diretiva com 15 alunos que abandonaram o curso no período de 2012 a 2014.

Esta dissertação é composta por uma parte de natureza teórica e metodológica em que se procura enquadrar o objeto, explicitando o desenho de pesquisa e outra parte empírica com análise e interpretação dos possíveis motivos da evasão no referido curso a partir de um olhar multidimensional.

A parte referente a análise e interpretação será composta por seis momentos. No primeiro momento, será tratada a questão da forma de acesso e ingresso, que tem uma política de inclusão e recebe estudantes com diversidade cultural, social e econômica, e sua possível relação com a evasão.

No segundo momento, pretendeu-se fazer uma discursão sobre o curso e a estrutura curricular e sua influência na ação do docente e no desempenhos dos estudantes no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

No terceiro momento foram analisados os aspectos relativos ao ambiente escolar e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Também buscou conhecer as ações desenvolvidas pelos Programas de Assistência Estudantil e sua efetivação.

O quarto momento trata-se de uma reflexão do papel do docente no processo ensino aprendizagem. Para tanto, foram analisadas questões relativas à formação docente, metodologia docente e a relação professor e aluno.

Como o curso conta com um número expressivo de alunos residentes. Assim, no quinto momento, serão apresentadas questões relativas a infraestrutura residencial, bem como o suporte e apoio dado aos estudantes que vivem nos alojamentos estudantis. No sexto momento, serão apresentados os dados relativos ao insucesso escolar e evasão e as ações institucionalmente previstas para enfrentar o problema. A partir do processo de análise e reflexão contido nesta dissertação pretende-se contribuir, por fim, com pistas

¹² As regiões quilombolas são lugares, que ainda existem e que eram usados no passado, como refúgio de escravos. Ali eles plantavam, moravam e faziam perpetuar a cultura africana.

¹³ As regiões de reforma Agrária, são parcelas de terras rurais fornecidos pelo governo a famílias que não possuem terras para o cultivo da agricultura ou pecuária. Ambas estas populações sofrem preconceitos e discriminações e a educação para elas serve como mobilidade social.

para a intervenção socioeducativa¹⁴, repensando novas possibilidades pedagógicas e sociais que envolvam toda a comunidade escolar, com objetivo diminuir o índice de evasão escolar, melhorar a qualidade na permanência dos alunos e contribuir para o sucesso escolar.

¹⁴ A intervenção socioeducativa praticada pelo educador social caracteriza-se, essencialmente, pelo modo como utiliza o potencial já existente nas situações de aprendizagem, independentemente do contexto a partir do qual elas se revestem de significado. Por essa razão, o papel do educador social centra-se na interface comunicativa que se joga no quadro das várias mediações socioeducativas (...). Canastra, F.; Malheiro, M.(2009)

1 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EVASÃO: PISTAS TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DE UM FENÔMENO COMPLEXO

A educação profissional constitui-se um dos caminhos para inserção no mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino tem uma história marcada por conflitos e críticas na perspectiva da integração entre o ensino e o trabalho.

Com o intuito de apresentar a evolução do ensino profissionalizante no Brasil, o presente capítulo traz um breve histórico sobre o ensino médio integrado. busca-se um entendimento do que é o ensino médio integrado. Que precisa ser compreendido como uma necessidade social, através da integração entre a formação propedêutica e técnica, voltada para formação para o trabalho tendo a educação como princípio.

E por fim, como essa modalidade de ensino defronta com o problema da evasão, também existente na educação regular, gerando prejuízos para sociedade e para o indivíduo, é apresentada uma contextualização da evasão escolar no ensino médio.

1.1 BREVE ARRAZOADO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

No Brasil, uma das principais características da educação era a forte distinção entre a educação voltada para classe trabalhadora e educação destinada à elite, que denomina a dualidade estrutural presente na sociedade brasileira. Grosso modo pode-se dizer que para a massa era uma educação pautada no trabalho numa perspectiva de profissionalização, superficialidade e fragmentação, enquanto a educação da elite tinha uma ampla formação acadêmica visando o prosseguimento de estudos.

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. (Kuenzer, 2007b, p.27)

Segundo Nascimento (2007), o acelerado crescimento da industrialização e da urbanização, nas décadas de 30 e 40, intensificou a demanda por formação escolar devido à procura por mão de obra qualificada. Nesse período, o Ensino Superior era para elite e para o povo - filhos dos trabalhadores - era ofertado uma formação voltada a formar mão de obra para atender aos anseios do capital.

Essa nova demanda levou a mobilização dos dirigentes políticos e das elites intelectuais em busca da expansão e de reformas no sistema educacional brasileiro. Essas reivindicações surgiram da relação entre o processo produtivo e a educação. Nesse Sentido, Cunha (2000, p. 172) afirma que:

[...] o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho -, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas.

Em 1932, foi apresentada uma proposta, que tinha como representantes Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, dentre outros, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁵. Esse Manifesto tinha como finalidade oferecer diretrizes para uma política de educação e representou, simultaneamente, um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930. O Manifesto tinha como objetivos traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. O manifesto defendia o rompimento com a velha estrutura do sistema educacional, desprendendo-se dos interesses de classes, deixando de constituir privilégio determinado pela condição econômica e social do sujeito para se organizar para a coletividade.

Com isso, a educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo uma posição mais humana, visando oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios de ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento.

Os pioneiros acima referidos, defendiam a escola única, que superaria a dualidade escolar pela integração da escola profissional ao sistema regular de ensino, e passaria a ser articulada à formação secundária. Neste sentido, todos teriam direito, dos 7 aos 15 anos, à mesma educação básica ofertada por uma escola única, oficial e pública, que considerasse suas aptidões individuais e biológicas.

Na década de 40, são promulgados o Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, denominados de Reforma Capanema.

As propostas das referidas Leis Orgânicas podem ser entendidas como a continuidade do “Manifesto dos Pioneiros”. Na década de 40, o ensino profissional

¹⁵ Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”

passou a integrar o sistema formal de ensino, assegurando a aproximação entre o colegial e profissional, porém mantinha a diferenciação entre os ramos de ensino, caracterizando, desta forma, dualidade interna da escola média.

A educação era organizada da seguinte forma: educação básica: curso primário e secundário, sendo este subdividido em ginásial e colegial¹⁶; e educação superior. O curso secundário, em sua fase final, organizava-se em vertentes profissionalizantes: industrial técnico, comercial técnico, agrotécnico e normal.

Percebe-se, que a educação possuía o papel de formar a elite para os cargos de dirigentes e, por outro lado, formar os pertencentes à grande massa para tornarem-se trabalhadores especializados numa única função. Segundo Manfredi (2002) a política educacional da época favoreceu os interesses dos setores privados e os currículos foram redefinidos em ciclos, ramos e graus.

Em 1943, com a instituição de leis orgânicas, transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em escolas Técnicas Federais e a iniciativa privada cria o sistema S, representado pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SESI (Serviço Social da Indústria), visando a atender à demanda da indústria na obtenção de mão de obra qualificada.

Weinstein (2000) evidencia que o SENAI e o SESI foram criados devido à ausência de operários especializados, fato ocorrido pela intensificação da produção industrial no período da 2ª guerra mundial e do pós-guerra.

Com o surgimento do sistema S (SENAI, SESI, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAC, SENAR –Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) o Estado, ao descentralizar sua responsabilidade em relação à formação e qualificação profissional do trabalhador, delegou ao próprio empregador o papel de investir na qualificação de seus empregados, conforme as suas necessidades (Nascimento, 2007).

O decreto-lei que criava o SENAI em 1942 foi mais um ato, dos mais significativos, da prática estatal da grande indústria paulista impondo a sua vontade política – a implementação, sob seu controle direto, de técnicas racionalizadas do professor de trabalho por meio de uma agência formadora do trabalhador – para todas as indústrias do país. (Tenca, 2006, p.135)

Nesse período, no âmbito do sistema educacional, inicia-se um longo debate frente à constituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases. No entanto, somente na década de 60, a LDB 4.024/61 foi promulgada. Com ela, o Ensino Médio reestruturou-se para integrar o ensino regular ao técnico.

¹⁶ A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) estabeleceu o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, permanecendo esta estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

Na década de 70, devido à fase da industrialização, sob a égide do modelo fordista/taylorista de produção, com a fragmentação intensiva das tarefas, ocorrem novas mudanças no sistema educacional. Nesse período, o Brasil era caracterizado por um governo militar, denominado como “milagre econômico Brasileiro”¹⁷, que propunha a preparação direta e imediata para o mercado de trabalho para atender à demanda de técnicos.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei 5.692/71 que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Esta Lei ampliou o modelo educacional, havia uma mescla entre os conhecimentos humanísticos clássicos – letras, artes e humanidades – e os saberes profissionalizantes. Este fato, no entanto, não alterou a diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a dualidade estrutural continuava vigorando no cenário educacional, obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, acabando com o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante.

Kuenzer (2007a) afirma que o principal objetivo dos ensinos de 1º e 2º grau, previsto na Lei, tinha como finalidade preparar os alunos para o exercício de sua cidadania e qualificá-los para o trabalho, mediante o desenvolvimento de suas potencialidades:

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau. (Kuenzer, 2007a, p.17)

Devido à incapacidade do Estado em manter um sistema educacional calcado nos pressupostos estabelecidos na Lei 5.692/71, as autoridades do Ministério da Educação (MEC) foram levadas a sua reformulação.

Em meio a uma intensa participação popular na definição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propostas mais progressistas de educação surgem como esperança de um modelo mais igualitário e democrático.

Nesse contexto, foi sancionada a Lei nº 7.044 (Lei 7.044/82), em 18 de outubro de 1982, que flexibilizou a ênfase na profissionalização compulsória e reabriu a possibilidade legal de oferta paralela do ensino médio propedêutico e do ensino técnico, como ocorria anteriormente à Lei nº 5.692/71.

No entanto, segundo Nosella (2002) essa lei “Não realizou a escola única, mas conseguiu empobrecer a escola humanista e esvaziar o ensino técnico”, realizado assim,

¹⁷ “Milagre Econômico Brasileiro” é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico durante o Regime Militar no Brasil, entre 1968 e 1973, também conhecido pelos opositores como “anos de chumbo”.

um duplo estrago. Nesse sentido, percebe-se que o proposto para o sistema de ensino referendava a divisão presente na sociedade brasileira, separava o saber teórico do saber prático.

Na década de 90, surge um novo movimento de aproximação à integração entre o ensino e o trabalho, através da aprovação da Lei 9394/96 com uma nova proposta onde a Educação Profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio, partindo do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultura, desta forma, estaria superada, pelo menos no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional.

No entanto, embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja presente na legislação, na prática, onde efetivamente ocorre a dualidade a partir da apropriação privada dos meios de produção, ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação, decorrente das novas formas de organizar e gerir o trabalho no regime de acumulação flexível.(Kuenzer, 2007).

O Decreto 2.208/97 modificou a estrutura da formação profissional que passou a ter três níveis de formação profissional, sendo eles:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – Básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – Tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico

Desta forma, quando esse Decreto entra em vigor, o Ensino Médio passa a ser desvinculado do ensino profissionalizante, sendo as ideias contrárias às várias correntes políticas, comunidade acadêmica e grupos de pesquisa de estudos na linha de trabalho e educação.

Com a mudança do governo nacional e estadual, em 2003, surge um novo modelo de educação profissional que é implementado em escala nacional. Nesse novo modelo, em contraposição, foram propostas mudanças à formação profissional. Dentre as mudanças podem-se destacar:

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto nº 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular do ensino médio e técnico. (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005, p. 19)

Com a necessidade de revisão das proposições contidas no Decreto n. 2.208/97, foram realizados alguns seminários nos quais participaram representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, tendo como objetivo promover debates sobre as mudanças na Política de Ensino Médio e da Educação Profissional, buscando, assim, sugestões para minuta do decreto que revogaria Decreto n. 2.208/97.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), durante o ano de 2003, aconteceram dois seminários, o primeiro foi o *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica*¹⁸, que tinha como objetivo o debate das concepções da Educação Tecnológica e sua relação com a Educação Profissional. O segundo foi o *Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*¹⁹, que tinha como estratégia a produção de um documento-base sobre a temática.

Após as discussões sobre o Ensino Médio, a SEMTEC/MEC fica responsável pela elaboração de uma política substitutiva à do Decreto 2.208/97. Assim, o Decreto nº 5.154/04 é implantado, e define que:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - Educação profissional técnica de nível médio; e
- III - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica;
- II - Articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnológica (BRASIL, MEC, 2004)

O Decreto nº 5.154/04 defende a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, a partir dos eixos: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. Porém, muitas críticas são feitas, pois, na prática, a integração do Ensino Médio e Profissional não muda a realidade da educação.

¹⁸ Intitulado Seminário Nacional "Ensino Médio: Construção Política" no mês de maio de 2003 em Brasília; onde as discussões sistematizadas, deram origem ao livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.

¹⁹ "Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, experiências, problemas e propostas"; que elaborou o documento intitulado como: "Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica".

Rodrigues (2005) critica o Decreto nº 5.154/04, sob alegação que não alterou substancialmente o cenário educacional brasileiro nos níveis médio e profissional.

Em outras palavras, se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a formação profissional. (Rodrigues, 2005, p.261)

Em 2008, surgem novas mudanças com a Lei nº 11.741/2008²⁰ que promove alterações na LDB relativas à educação profissional e tecnológica:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de Inter complementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Com este breve arrazoado histórico das contradições da educação na perspectiva da integração/desintegração entre ensino e trabalho no Brasil é possível destacar a repercussão do processo de instituição do Decreto 5.154/04, que embora tenha sido alvo de muitas críticas, resultou que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional passou a ser mais uma possibilidade, embora não a única.

Neste sentido, pode se afirmar que a proposta de integração contida no Decreto, posteriormente integrada no texto da Lei 11.741/2008, representou um marco importante na construção da unitariedade²¹ do ensino no Brasil, ao apontar para uma proposta fundamentada na concepção de uma educação tecnológica e/ou politécnica,

²⁰ Lei que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

²¹ Unitariedade no sentido da construção de uma escola que não se diferencia por classes sociais significando o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, indo além da escola, no sentido da superação da sociedade de classes.

encaminhado para uma formação “centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com formação profissional específica que consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.35).

Nessa medida, torna-se importante conhecer as especificidades do ensino médio integrado que visa superar a dualidade da formação básica e a formação profissional.

1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESPECIFICIDADES DE UMA OFERTA FORMATIVA

Historicamente, o conhecimento sempre foi reservado às elites, nos quais incluíam os sábios, religiosos e filósofos. No Brasil, o dualismo das classes sociais²², se enraizou no tecido social através de escravismo e de discriminação do trabalho manual.

A educação, na década de 40, esse dualismo toma um caráter estrutural, pois a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, separando os que teriam o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Nos anos 80, foi sancionada a Lei nº 7.044 (Lei 7.044/82), que flexibilizou a ênfase na profissionalização compulsória com a possibilidade legal de oferta paralela do ensino médio propedêutico e do ensino técnico.

Na década de 90, com a aprovação da Lei 9394/96, surge um novo movimento de aproximação à integração entre o ensino e o trabalho. Assim, a Educação Profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio, partindo do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultural. Buscava-se assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

Ao mesmo tempo em que se visava a superação do dualismo de classes, surge a necessidade de romper com a redução da formação a simples preparação para o mercado de trabalho.

Após muitas divergências em relação ao ensino médio profissionalizante, em 2004, o decreto 5154/04 propõe a integração de formação geral/propedêutica com a formação profissional/técnica, representando um marco importante para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Surge, assim, a necessidade de uma Educação que supere a dualidade histórica entre a formação básica e a formação profissional. A proposta de Ensino Médio integrado

²² Classes sociais envolvem as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classes com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos (Marx, 1979; Hobsbawm, 1987; Thompson, 1987 e 1988).

à Educação Profissional é complexa, que necessita de uma infraestrutura adequada e uma estrutura curricular diferenciada e inovadora, capaz de formar pessoas emancipadas, conscientes e racionais, como enfatiza Adorno:

[...] educação não é a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar a partir do seu exterior, também não é a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira, isto seria inclusive da maior importância política, formando pessoas emancipadas, conscientes e racionais. (Adorno 2003, p.141)

Pode se afirmar que é um desafio que deve ser construído coletivamente, com a formulação da proposta pedagógica dos profissionais de educação da instituição educacional. O ensino médio integrado pretende alcançar a identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade.

Para assumir essa concepção de educação profissional, é preciso ter como princípio educativo considerar o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre o trabalho manual e intelectual. O ensino Médio integrado à formação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e possam atuar como profissionais.

Neste sentido, a educação básica de nível médio integrado deve ser entendida como direito social, que visa buscar uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador emancipado, como explicita Frigotto (2005) uma educação que busque conhecimento e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

A formação integrada sugere superar a divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Esse modelo busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa, preparando-o para sua atuação como cidadão²³.

Nessa modalidade de ensino, pretende-se que a educação geral se torne inseparável da educação profissional. Significa focar o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Gramisci, 1981, p.144).

Desta forma, entende-se que, o ensino médio integrado é a integração da

²³ Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila (Pinsky, 2003, p.9).

formação profissional com a formação propedêutica. No entanto não é o que tem acontecido na prática, o que se percebe é uma inquietação dos que trabalham com os estudantes nessa modalidade de ensino e surge uma indagação sobre sua identidade: O ensino médio integrado destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Para superar essa dificuldade, será necessário criar condições para afirmá-lo na direção da escola unitária, sem o dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Para combater a hierarquização simbólica das fileiras de ensino, o ensino médio integrado deverá acontecer de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, onde os jovens tenham a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do sistema produtivo, garantindo-lhes uma formação plena.

Esse modelo de ensino exige, pois, que se discuta e elabore coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Os processos de ensino e aprendizagem e a elaboração curricular devem ser objetos de reflexão e de sistematização do conhecimento através de disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos. (Ciavatta, 2012).

Neste cenário, os professores são colocados diante de novos desafios. A abertura a novos públicos implica necessariamente a revisão crítica das abordagens pedagógicas. As atividades educativas não podem mais ter uma visão reducionista de transmissão de conhecimento, mas uma preocupada com a formação integrada do aluno, incluindo sua maneira de pensar, agir e sentir. É preciso que os professores estejam abertos a inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração algo que colide com práticas educativas enraizadas

Além disso, a escola precisa estar atenta às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo e efetivo. Pode-se considerar como necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudo: laboratórios, biblioteca, espaços de lazer, oficinas para promover a união entre a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos.

Segundo Bernstein (1981), a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de forma que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promova uma maior iniciativa dos alunos e professores, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Neste sentido, é preciso buscar uma articulação entre as diversas disciplinas e sua complementação, no que se refere ao conteúdo, à formação de hábitos e habilidades

e o emprego dos métodos científicos.

Com currículo integrado será possível organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem onde os conceitos serão apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta na perspectiva de explicar/compreender. Neste sentido, o currículo deve ter como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, e não um currículo dualista e fragmentado em disciplinas desenvolvido por meio de práticas pedagógicas convencionais baseadas na mera transmissão de conteúdo e que não se adequam ao público a que se destina.

Desta forma, o objetivo do ensino médio integrado não pode ser apenas a formação propedêutica ou de técnicos, mas indivíduos que compreendem a realidade e que possam atuar como profissionais. Essa modalidade de ensino deve ser compreendida como uma necessidade social e como uma formação para trabalho tendo a educação como princípio e não como uma oferta de segunda linha, socialmente menos valorizada.

Segundo Ciavatta (2005), formação integrada busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.”

Assim, a proposta do ensino médio integrado poderia possibilitar o desenvolvimento dos jovens, de forma que, contribuísse para melhoria das condições individuais e sociais, além de prepará-lo para o pleno exercício da cidadania, assim cumprindo a missão da escola enquanto instrumento de justiça social.

Tendo em vista que essa modalidade educacional está em expansão e apresenta dificuldades na permanência dos estudantes, ressalta-se a importância de tratar o assunto para melhor compreensão da evasão escolar no nível médio.

1.3 DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR NO NÍVEL MÉDIO

A evasão escolar é um fenômeno de difícil definição, pois ela resulta da interação de vários fatores, propostas de ensino, modelos de avaliação, contexto social e familiar e interação dos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Em geral, pode-se conceituar evasão como abandono da escola e/ou do curso durante o período letivo. Gaioso (2005) define evasão como a interrupção do ciclo de estudos, resultado de um complexo fenômeno social.

Percebe-se, que a definição de evasão é igualmente complexa. Segundo Dore e Luscher (2011):

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 o aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono escolar 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 conclui um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *Dropout*²⁴. (p.775).

Assim, o abandono escolar está relacionado a diversos fatores, que podem ser extraescolares, onde dizem respeito às condições socioeconômicas, às características individuais, como podem ser intraescolares como o currículo, trabalhos dos educadores, condições de infraestrutura da escola, e outros.

Freitas (2009), após um levantamento sobre as pesquisas que tratam de evasão, percebeu que por muito tempo o foco concentrava-se nas razões que levavam os alunos a deixarem o sistema formal de ensino. Apenas recentemente surgiram estudos que observam as dinâmicas da própria escola, para prevenção e para busca de alternativas que contribuam para permanência dos alunos no sistema de ensino.

Percebe-se que a evasão pode incidir em outras áreas, além da escola: autoconfiança, autoestima e a motivação do aluno. Portanto, são fatores que também devem ser levados em consideração para tentar explicar a evasão escolar. Além dos fatores citados, um evadido tem dificuldade de se empregar e até mesmo em permanecer no emprego, devido às crescentes exigências profissionais.

Segundo Chicuy (2009), os educandos provenientes das camadas menos favorecidas economicamente e socialmente, estão mais sujeitos a esta situação. Neste sentido, Meksenas (2002), retomando a tese clássica de Bourdieu e Passeron (1975), conceitua a escola como um segregadora de pessoas, reproduzindo a sociedade de classes através da divisão e da marginalização. Desta forma, pode-se afirmar que a realidade dos alunos das classes baixas é diferente da realidade da escola específica da classe dominante. Com efeito, Bourdieu denunciava na França dos anos 60 que o ensino reproduz e legitima desigualdades, constatação que no caso brasileiro permanece, pelo menos em parte, atual:

(...) 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 sociais. (Bourdieu 1998, p. 53)

No Brasil, a evasão é um problema evidente nas escolas, tendo uma taxa de 24,3%, terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH

²⁴ *Dropout* termo da língua inglesa, que significa abandono escolar. No exemplo, entende-se como se o aluno tivesse um comportamento de risco para evasão, com alto absenteísmo e dificuldades de aprendizagem.

(Índice de Desenvolvimento Humano), só atrás da Bósnia e Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). Apesar disso, poucos trabalhos são encontrados sobre evasão escolar quando comparado aos termos próximos, como fracasso escolar.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável por subsidiar o sistema educacional brasileiro por meio de estudos sobre rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) através do Censo Escolar²⁵. O Censo Escolar é considerado o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, e abrange diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

No entanto, verifica-se que o sistema de coleta é baseado apenas nas informações de movimento e rendimento dos alunos. Além disso, os dados não possibilitam lançar a situação dos alunos da educação profissional de nível médio.

Em relação ao Ensino Médio no Brasil, com a expansão das matrículas, a partir dos anos 90 e a obrigatoriedade desse nível de ensino, gerou uma mudança significativa do perfil dos alunos, à semelhança do que já havia acontecido noutros países que vivenciaram processos semelhantes. Até esse momento, as escolas públicas de ensino médio, eram restritas aos jovens das camadas altas e médias da sociedade. Segundo Bourdieu (2003), esses “herdeiros” tinham uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro, «facilitando» a gestão escolar, ao criar um ambiente relativamente hegemónico do ponto de vista cultural.

A partir dessa expansão, as escolas passam a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de desigualdade social. Esses jovens trazem para escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares, nos sentidos atribuídos à escola e colocando novos desafios à escola. (Sposito,2005).

Neste sentido, é possível perceber que dentro da escola ocorrem diferenciações, percebe-se que ela não é homogênea e nem sempre produz o mesmo desempenho. A realidade dos alunos das classes baixas é diferente da realidade dos alunos da camada dominante. Existem diferenças em relação aos recursos, suporte familiar, atividades escolares e no próprio funcionamento da escola que beneficiam os alunos das classes favorecidas, que dominam a gramática cultural da escola.

²⁵ Censo escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos. Ele é realizado com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e além disso, conta com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Krawczyk (2009), elenca sete desafios que estão postos ao ensino médio no Brasil e que devem ser pensados no âmbito das políticas públicas: a expansão das matrículas e obrigatoriedade do Ensino Médio – implicando em pensar nos custos; a permanente tensão entre formação geral e/ou profissional e, por conseguinte, o currículo do Ensino Médio – o que implica pensar a identidade deste nível de ensino; o público e o privado nos discursos e nas políticas educacionais para a juventude; as novas tecnologias educacionais no contexto escolar; as relações professor/aluno e jovem/adulto no contexto escolar; o papel da escola de nível médio na vida dos jovens e a importância e a necessidade de docentes com formação adequada ao desenvolvimento do trabalho com jovens, constantemente atualizados e motivados, sobretudo no que tange às transformações que vêm afetando a nossa sociedade e, conseqüentemente, a instituição escolar.

Pode-se acrescentar a necessidade em buscar qual o sentido que os jovens atribuem à escola e qual o papel da escola nos projetos de vida dos jovens. Os jovens chegam a escola com uma diversidade de identidades: condições sociais, de gênero, geográfica, dentre outras. Além desses desafios, os jovens estão apenas no momento de transição entre os ciclos de ensino, mas uma transição da infância para juventude, como corrobora Abrantes:

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social. Neste caso, a transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações. (Abrantes, 2005, p.32)

A transição para o mundo adulto, o que por si só constitui um processo pleno de potenciais vulnerabilidade, pois implica numa multiplicidade de desafios e a necessidade de se sentir integrado como aponta Pappámikail (2011):

Um *eu* especialmente necessitado, por isso, de abrigos relacionais (onde se pode sentir integrado, num quadro de experiência partilhada), mas também sensível às pressões para a filiação e uniformização grupal. Mesmo atendendo ao facto de a diversidade social (de contexto e de recursos) fazer variar as suas configurações empíricas, a adolescência parece ser, antes de mais, um processo social de transformação individual, que pode gerar com alguma frequência, e pelas razões que enunciámos, tensões e sofrimentos a diferentes níveis e escalas. (Pappámikail, 2011, p.97)

Diante disso, percebe-se que é necessário enfrentar muitos desafios para combater ou minimizar o abandono escolar, especialmente na adolescência, fase de transição e escolhas dos possíveis percursos de vida.

No Brasil, existem estudos que tentam explicar o fenômeno através dos fatores internos e externos. Podem-se relacionar os fatores externos as condições socioeconômicas dos alunos como: a fome e desnutrição, moradia inadequada, falta de saneamento básico, vivências comuns que afetam as classes sociais mais desfavorecidas. Em relação aos fatores internos refere-se as questões que envolvem currículo, programas, trabalho docente, gestão escolar e o processo avaliativo.

Neste sentido, entende-se que as interpretações da evasão escolar são influenciadas por diversos fatores e, desta forma, não é possível explicar o fenômeno por meio da análise de um fator exclusivamente.

Com o suplemento de educação da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD, 2006) é possível verificar as motivações daqueles que estão fora da escola até os 17 anos (15 e 17 anos é a faixa etária do ensino médio, se não houver atraso).

Naquela pesquisa nacional, ao se indagar sobre qual é o principal motivo para não frequentar escola ou creche (motivos da falta de interesse intrínseco), apresenta-se ao entrevistado as seguintes opções:

Tabela 1: Qual o principal motivo de não frequentar escola ou creche?

(01) Ajudar nos afazeres domésticos	(09) Não tem quem o(a) leve
(02) Trabalhar ou procurar trabalho	(10) Doença ou incapacidade
(03) Falta de transporte escolar	(11) Não quis frequentar escola ou creche (problema com a direção, professor, colegas, outro motivo, etc)
(04) Falta de dinheiro para as despesas (de mensalidade, matéria, vestuário e calçados, etc.) para manter a escola ou creche	(12) Expulsão da escola ou creche que frequentava
(05) Falta de documentação	(13) A escola ou creche perto da casa não oferece outras séries ou curso mais elevado
(06) não existe escola ou creche perto de casa	(14) Os pais ou responsáveis não querem que frequente
(07) Falta de vaga na escola ou creche	(15) O pais ou responsáveis preferem que trabalhe
(08) Conclui a série ou curso desejado	(16) Outro motivo

Fonte: Neri, M. (2009). Motivos da Evasão.

A partir desta questão, surgiram quatro grandes grupos relativos à evasão escolar no questionário aplicado pelo PNAD: Dificuldade de acesso à escola (10,9%); Necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%); falta intrínseca de interesse (40,3%) e outros motivos (21,7%) conforme pode-se verificar na tabela:

Tabela 2 - Motivos da evasão

Motivos de Evasão	2006	2004
Total	100 %	100 %
Falta de Renda	27,09%	22,75%
Oferta	10,89%	11,14%
Falta de Interesse	40,29%	45,12%
Outros motivos	21,73%	20,77%

Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE

Em relação à composição dos motivos por falta de interesse intrínseco, foram considerados: não quis frequentar; concluiu série ou curso desejado; pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse.

Tabela 3 - Composição por motivos por falta de interesse intrínseco

Motivos	2006	2004
Total da falta de interesse	100 %	100 %
Não quis frequentar	83,38 %	89,93 %
Concluiu a série ou o curso desejado	13,67 %	7,33 %
Pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse	2,95 %	2,74 %

Fonte: CPS/FGV a partir dos micros dados dos suplementos da PNAD/IBGE

Desta forma, supõe-se um desconhecimento dos resultados e/ou impacto que a educação pode oferecer na vida desses jovens. Neste sentido, é preciso que o problema exclusão não fique restrito apenas a saber quem é o excluído e as razões, mas conhecer os efeitos da exclusão. Além disso, nesse estudo, foi possível observar que a evasão dos jovens de 15 e 17 anos está relacionada a questão da baixa renda, pelo que o desinteresse intrínseco deve ser relativizado no quadro da complexidade de fatores envolvidos. A atribuição da evasão a causas individuais desvia o foco das causas sistêmicas e institucionais.

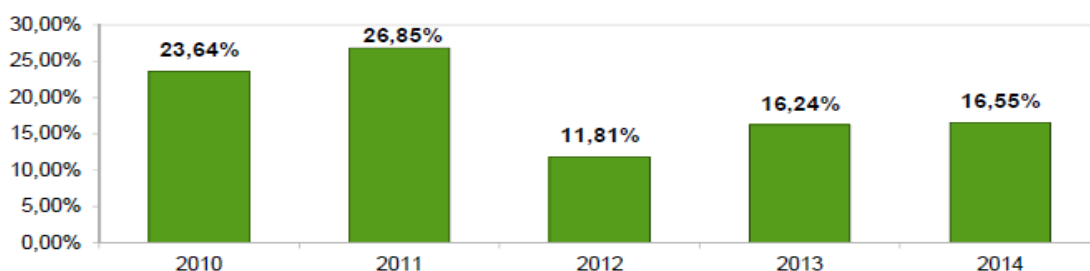
Em relação aos cursos profissionalizantes de nível médio foram criados diversos programas e as matrículas vêm crescendo sistematicamente no Brasil. Segundo Censo de Educação Básica (2005), entre 2008 e 2013, o número de matrículas de nível médio cresceu 55,3%. No entanto, apesar do crescimento, verifica-se uma parcela significativa dos alunos que não permanecem nos cursos, abandonando os cursos antes da conclusão.

E essa situação é verificada no IFB. Segundo Relatório de Gestão Exercício 2014,

para cada unidade do IFB foram definidos Objetivos Estratégicos do PDI²⁶. No Plano de Metas 2014 observa-se um destaque para o objetivo estratégico: “Assegurar oferta de Ensino Médio Integrado e PROEJA” esse objetivo busca atender a legislação referente à oferta Ensino Médio Integrado e cursos técnicos para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar em idade escolar regular, ou seja, oferta de educação de jovens e adultos.

Apesar dessa oferta, percebe-se que a permanência e conclusão dos alunos na Instituição é um desafio. No gráfico²⁷ abaixo, verifica-se que o percentual de alunos que conseguiram concluir o curso é expressivamente baixo.

Gráfico 1 - Evolução da Relação dos Alunos Concluintes/Matriculados no IFB



FONTE: SISTEC/SETEC/MEC

Com isso, entende-se que, apesar das várias posições sobre as causas envolvendo a evasão escolar, trata-se de um problema social que precisa, para além dos diagnósticos, buscar propostas, com a participação da sociedade, com novas ações educativas e mudanças estruturais, com o intuito de diminuir o crescente índice de evasão. Nessa perspectiva Krawczyk (2009) expõe que os dilemas que a educação enfrenta nos últimos anos não se restringem ao ensino médio, nem apenas ao contexto brasileiro.

Krawczyk (2009, p.9) afirma que esses dilemas têm sido definidos como uma crise da legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos. Razão pela qual, a evasão escolar não pode ser um problema restrito aos muros intraescolares, contitui-se um problema social.

Neste sentido, entendendo a evasão como um problema social, o presente estudo investiga as causas da evasão, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino

²⁶ O Planejamento Institucional é elaborado a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), com vigência de cinco anos, com metas anuais a serem atingidas.

²⁷ Quantifica a taxa existente entre os concluintes e os alunos matriculados, medindo a capacidade de alcançar êxito escolar. Método de Cálculo: Relação: Número de Concluintes p/ período x 100 = Alunos Matriculados.

Médio, visto que este visa contribuir para entrada dos jovens no mercado de trabalho. Para tanto são apresentados, no capítulo 2 o objeto e a metodologia que nortearam o estudo.

2 - OBJETO E METODOLOGIA

2.1 OBJETO

Conforme exposto, a educação profissional constitui-se um dos caminhos para inserção no mercado de trabalho, sendo que o número de matrículas na educação profissional teve um crescimento considerável nos últimos anos. Vários programas foram, com efeito, criados com vistas à expansão das matrículas nesse nível educacional, demonstrando investimento político nesta via de qualificação.

Verifica-se que esta expansão de educação profissional e, principalmente, da educação técnica, vem acompanhada de alguns problemas educacionais. A evasão é um dos problemas que essa modalidade se defronta. O acesso ao ensino deve ser aumentado, mas é preciso implantar condições de permanência.

O *Campus* Planaltina, em particular, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, enfrenta de forma particular o problema da evasão. Torna-se então relevante investigar as causas envolvendo o referido curso, visto que este visa contribuir para entrada dos jovens no mercado de trabalho, suprimindo necessidades de técnicos qualificados.

Ressalta-se que o fenômeno evasão é complexo e multidimensional, nesse sentido, o presente estudo pretende identificar as causas da evasão escolar relacionadas com questões como: as modalidades de acesso e ingresso; a natureza do curso e estrutura curricular; ambiente escolar; o papel do docente; infraestrutura residencial e apoio dado aos estudantes residentes e, por último, um exame às percepções acerca do insucesso e evasão escolar.

Estas questões serão levantadas a partir da percepção dos alunos evadidos, dos regularmente matriculados e, também, a partir da análise de documentos relativos ao curso, bem como da observação direta dos contextos de residência.

A partir da análise, pretende-se contribuir com pistas para intervenção, ao nível institucional e socioeducativo, visando melhorar a qualidade da permanência e colaborar com o sucesso escolar.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia é uma parte imprescindível na pesquisa, pois representa o norteamento necessário para atingir os objetivos propostos. Marconi e Lakatos (2007, p. 157) refletem sobre a importância de direcionar a pesquisa científica para o conhecimento da realidade. “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Neste sentido, Ruiz (2008, p.48) afirma que a pesquisa científica se trata da “realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência. É o método de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa”.

A presente seção irá apresentar a metodologia utilizada na pesquisa através do delineamento da pesquisa, as etapas, universo e amostra, coleta de dados e análise e interpretação de dados e observação direta dos contextos de residência.

2.2.1 Delineamento da pesquisa

Inicialmente pode-se classificar a pesquisa como um estudo de caso sobre a evasão escolar, envolvendo os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado no *Campus* Planaltina, no período de 2012 a 2014.

Como oportunamente se afirmou a evasão escolar é um fenômeno complexo envolvendo dimensões socioeconômicas, culturais, familiares e educacionais. Diante da complexidade do problema relacionado à pesquisa em questão, optou-se por um desenho misto, articulando abordagens qualitativa e quantitativa, através de instrumentos de coletas diversificados que permitiram a triangulação dos dados

O método quantitativo, em sua definição estrita, segue hipóteses previamente indicadas, bem como variáveis definidas, ao passo que na pesquisa qualitativa essas variáveis costumam ser direcionados ao decorrer da investigação. No entanto, é importante destacar que não se deve atribuir prioridade de um sobre o outro. É preciso entender o papel, adequação, entendimentos importantes e complementares, que contribuam para melhor compreensão do fenômeno.

Segundo Minayo (2010), o método qualitativo pode ser definido como:

(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (p. 57)

Já a pesquisa quantitativa pode ser entendida, como um estudo estatístico que tem como objetivo identificar e descrever as características de uma determinada situação, medindo as hipóteses levantadas.

Quanto aos fins a pesquisa pode ser denominada como uma pesquisa exploratória, pois apesar do *Campus* Planaltina ter uma história de mais de 60 anos e considerando que o tema evasão escolar seja um assunto presente em muitas

pesquisas, verifica-se poucas pesquisas sobre este tema na Instituição.

Gil (1999) relata que a pesquisa exploratória tem o objetivo de proporcionar uma visão geral, aproximando de determinado fato e tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, no intuito de torná-lo explícito, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas no fenômeno e análise de exemplos.

Percebe-se, também, a necessidade de um viés descritivo na pesquisa, pois ela visa apresentar o perfil dos evadidos, buscando estabelecer variáveis relacionadas com este fenômeno, contribuindo para um mapeamento geral da problemática, identificando questões críticas passíveis de estudo mais aprofundado.

Rampazzo (2011) afirma que a pesquisa descritiva visa descobrir, com a máxima precisão possível, a frequência com que ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e suas características.

Considerando a classificação dos meios de investigação aplicados a pesquisa, pretende-se utilizar a pesquisa bibliográfica que procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela pode ser realizada independentemente ou como parte de pesquisa descritiva. De qualquer forma, procura conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Outra técnica utilizada foi a pesquisa e análise documental, a partir do acesso aos arquivos, e feito o levantamento de toda a documentação e os dados necessários e imprescindíveis para a pesquisa.

De acordo com Fonseca (2002, p.32), a pesquisa documental: "(...) recorre a fonte mais diversificadas e dispersa, sem tratamento analítico tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, carta, filmes, fotografias, pintura (...)"

A partir desse entendimento, nesta etapa foram analisados documentos elaborados e construídos pelo Registro Acadêmico²⁸, Diários de Classe, Atas do Conselho de Classe, Plano de Curso e documentos da Gestão de Pessoas com informações sobre a formação dos docentes do *Campus* Planaltina.

Visando um aprofundamento dos principais pontos pesquisado, foi utilizada a entrevista semi-diretiva²⁹a 15 estudantes evadidos, na medida em que ela proporciona novas possibilidades de busca de dados aos entrevistados ao possibilitar novos

²⁸ O Registro Acadêmico forneceu a lista dos alunos evadidos e o banco de dados com o contato dos alunos.

²⁹ Serão utilizados apenas alguns trechos das entrevistas e elas não serão inseridas na íntegra no anexo. Essa posição, deve-se a intenção de disponibilizar a pesquisa para o IFB, especialmente para o *Campus* Planaltina e durante as entrevistas foram citados nomes e fatos que se colocados na íntegra, facilmente serão identificados. Assim, para preservar os envolvidos optou-se por não colocar nos anexos.

questionamentos com base nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Segundo Morgan (1988) "Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio."

A entrevista semi-diretiva compreende questões abertas, onde deverá ser proporcionado um ambiente que o entrevistado se sinta confortável para se expressar sem condicionalismos e possa utilizar o seu vocabulário original.

No presente estudo, devido ao fato de muitos alunos residirem em outras cidades, tornou-se difícil a entrevista face a face. Diante disso, optou-se por realizar, nesses casos, por telefone. Sabe-se, que atualmente, é possível realizar sob diferentes formatos³⁰ e mídia³¹. Como esclarece Ferreira (2014):

A entrevista tem sido, provavelmente, a técnica de pesquisa qualitativa mais mobilizada nos trabalhos de campo de estudantes e pesquisadores em ciências sociais, sob diferentes formatos e mídia. Esse sucesso advém, em grande medida, do facto de as técnicas de entrevista potenciarem uma forma relativamente económica e acessível a um largo e diversificado conjunto de material empírico.

Nesta etapa, foram realizadas entrevistas semi-diretivas, com um grupo de 15 alunos evadidos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Planaltina, no período de 2012 a 2014. Desse grupo, 3 residem em zona rural, 4 são do sexo feminino, 11 do sexo masculino e 8 são de baixa renda, segundo declaração dos estudantes.

Essa técnica de entrevista permitiu alcançar um grau de maior profundidade, desocultando realidades que dificilmente se acederiam por outro instrumento. Marconi e Lakatos (2007), pontuam que, por meio da entrevista semiestruturada ou semi-diretiva, o entrevistador pode explorar melhor a questão analisada e coletar dados importantes não encontrados em fontes documentais.

Nesse tipo de entrevista, o entrevistador orienta o pensamento do entrevistado, dando oportunidade para que esse se expresse livremente. Assim, para realização dessa etapa, foi construído um guião orientador da entrevista com os temas que seriam abordados para recolher as informações.

A técnica teve como objetivo identificar, segundo a percepção dos ex-alunos, os

³⁰ King e Horrocks (2010), bem como Flick (2005, p. 77-126), dão um amplo panorama sobre vários tipos de entrevistas utilizadas na investigação em ciências sociais (e além dela), a partir de variadas abordagens teórico-metodológicas, e tendo como alvo entrevistados com perfis muito diversificados.

³¹ Em interação face a face, por telefone, telemóvel, skype, chats, correio eletrónico, fóruns, redes sociais, etc.

motivos que os levaram a desistir do curso e as influências pedagógicas, tanto na sua permanência, quanto na sua desistência.

Procedeu-se, inicialmente, contato por telefone explicando o motivo da pesquisa e convidando os ex-alunos para participarem. No entanto, colocaram-se à partida algumas dificuldades, como por exemplo, boa parte dos contatos telefônicos estarem desatualizados ou inexistentes. Além disso, como muitos moram em outros estados, surgiu a dificuldade em encontrá-los pessoalmente.

Mediante a dificuldade de encontrar pessoalmente alguns entrevistados, como se adiantou acima, foram realizadas por telefone, tendo-se previligiado o objetivo de recolha da informação possível, ao invés da manutenção de um protocolo de recolha de informação rígido que deixaria de fora parte importante do cópús empírico aqui reunido. Também aconteceram, no entanto, encontros presenciais. Durante as entrevistas deparou-se com pessoas dispostas a conversar e contribuir para melhoria da qualidade de ensino no *Campus Planaltina*.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para consequentemente fazer o levantamento dos registros e estabelecer as dimensões. Os participantes não serão identificados para resguardar a confiabilidade de suas informações, bem como, permiti-lhes maior liberdade de expressão.

Com as entrevistas, foi possível captar e observar as percepções dos alunos sobre o processo de evasão no referido curso. Os aspectos observados foram: percurso escolar pregresso, escolha do curso, interação construída na escola, percepções acerca da prática dos docentes, dificuldades encontradas no percurso, os motivos que levaram a desistência.

Assim, essa metodologia contribuiu para identificar os fatores que levaram os alunos à evasão, bem como refletir sobre a pertinência dos fatores intraescolares e extraescolares que dificultam a permanência dos alunos.

A partir da análise das respostas dos 15 entrevistados, foi possível sintetizar as dimensões agrupadas por tema, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 - Dimensões e definições

Percurso escolar	Essa dimensão sintetiza as declarações dos participantes sobre sua vida escolar progressiva. Também foram observados hábitos escolares, insucessos e êxitos escolares dos alunos evadidos.
Entrada e fatos relevantes durante o ano letivo	Na dimensão foram observados os motivos de escolha do curso, bem como, o acolhimento, interação com professores e colegas, adaptação na instituição e processo ensino aprendizagem.
Motivos que levaram à evasão	A dimensão sumariza as respostas que abrangem do período de abandono e as dificuldades de permanência no curso, como problemas familiares, conflito com professores e colega, dificuldades de aprendizagens, relacionamento interpessoal e trabalho.

Além desses instrumentos, utilizou-se o resultado do questionário semiestruturado com os alunos que permaneceram na Instituição. Este questionário foi elaborado e aplicado pela Comissão de estudo de evasão do Campus Planaltina³² aos alunos que frequentavam a escola no ano de 2014. O estudo foi solicitado pelo Diretor do *campus*, no entanto, a Comissão só dispunha de um mês para realizar os trabalhos. O curto prazo não permitiu um estudo aprofundado do tema. Assim a presente pesquisa mobilizou os dados recolhidos naquela ocasião, aprofundando na medida do possível, ou seja, tendo em conta as limitações do instrumento e do caráter complementar destes dados em relação ao corpo da pesquisa, os dados já recolhidos através de um instrumento construído coletivamente.

O questionário semiestruturado é a junção de questões fechadas e abertas. Minayo (2004, p. 108) considera que o questionário semiestruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou questões prefixadas pelo pesquisador”.

Como referido, os resultados quantitativos apresentados nesta dissertação são provenientes de um questionário semiestruturado aplicado aos alunos regularmente matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no *Campus*

³² Art. 1º- DESIGNAR os servidores deste *Campus*, SORAYA CORTIZO Q. DO NASCIMENTOS, SIAPE nº 2047109, (Presidente), MÁRCIA MARIA DOS SANTOS, SIAPE nº 1854831, CARMEM LÚCIA COSTA, SIAPE nº 2114447, TATIANA JONES PAMPONET, SIAPE nº 1313338, JÚLIO CESAR BERTOLUCCI MURAD, SIAPE nº 1276245, como membros da Comissão de estudo sobre evasão escolar do CPLA, no prazo de 12 de junho a 12 de julho de 2014.

Planaltina, no ano de 2014.

O objetivo dessa etapa foi identificar quais as possíveis causas da evasão e identificar os pontos positivos que podem ser fortalecidos contribuintes para a permanência dos estudantes.

Nessa amostra, dos 270 aluno matriculados no curso, 188 responderam (69,6% do total), sendo 92 dos 1^os anos, 96 dos 2^os e 3^o anos.

Tabela 5 - Frequência e percentual dos respondentes

Séries	Frequência	Percentual
1 ^o s anos	92	49%
2 ^o s 3 ^o anos	96	51%
Total	188	100%

Com os resultados foi possível fazer uma reflexão sobre os fatores extraescolares e intraescolares envolvendo o contexto da evasão e como podem afetar os processos educativos, com base numa análise de frequências simples.

No presente estudo são considerados fatores intraescolares aqueles pertencentes à organização da escola e extraescolares pertencentes ao contexto social e familiar do aluno, bem como, as necessidades e características de cada estudante.

Tem-se observado, ao longo dos anos uma maior tendência à desistência nas turmas de 1^o ano. Por este motivo, no presente estudo optou-se por uma análise das turmas de 1^o ano, comparando com a agregação dos resultados das turmas de 2^o ano e 3^o ano

Nas turmas do 1^o ano, dos 164 alunos regularmente matriculados e frequentes, 92 responderam o questionário, ou seja, 56% dos alunos. Já nas turmas de 2^o e 3^o anos, dos 106 matriculados, 96 responderam, ou seja, 90%.

Com intuito de conhecer os contextos das residências foi realizada uma observação direta ao alojamento estudantil. Segundo Gil (1999), considera a observação como um método de investigação que pode ser utilizado como uma etapa complementar de outros procedimentos investigativos.

Durante a visita foi possível fazer o registro através de fotografias³³ dos blocos dos alojamentos e de um dos quartos. As visitas e a utilização das fotos foram autorizadas pelo Diretor Geral do *campus*.

³³ As imagens foram registradas e cedidas pelo Coordenador do Registro Acadêmico, Stênio Germano Pontes, durante a visita.

2.3 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa foi a análise resultado do questionário semiestruturado aplicado pela Comissão de estudo sobre a evasão, aos alunos que permaneceram no *campus*, antes do início da presente pesquisa. O questionário teve como objetivo levantar dados para compreensão das desistências a partir da percepção dos que ainda estão na escola.

Na segunda etapa, foram utilizados os documentos elaborados e construídos pelo Registro Acadêmico. Além disso, foram consultados Diários de Classe, Atas do Conselho de Classe, Plano de Curso, documentos da Gestão de Pessoas com informações sobre a formação dos docentes. Com esses documentos pretendeu-se fazer um levantamento do número de alunos que desistiram do curso; uma reflexão sobre os números de alunos que abandonaram o curso mesmo recebendo algum tipo de auxílio e também uma análise da matriz curricular. Além disso, analisou-se o perfil dos docentes em relação à formação docente.

A terceira etapa consistiu numa observação direta do contexto das residências, através de visitas aos blocos onde ficam os alojamentos e aos quartos, efetuando um registo fotográfico, devidamente autorizado.

A última etapa constituiu na realização da entrevista semi-diretiva com os evadidos. A entrevista foi composta de 22 questões norteadoras, buscando identificar os motivos do abandono escolar e a relação com as diversas variáveis que interferem no processo de permanência do aluno na escola.

2.4 UNIVERSO E AMOSTRA

Foi considerado como universo inicial, desta pesquisa, todos os alunos do Ensino Médio Integrado a Agropecuária, no período compreendido entre 2012 a 2014 a partir dos documentos do Registro Acadêmico. O momento da entrevista, consistiu, primeiramente, no levantamento do número de evadidos, onde foram verificados 135 alunos desistentes.

A partir das dificuldades de contatos com alunos evadidos já delineadas (2.2.1), após diversas tentativas de contatos, 15 entrevistas foram realizadas numa amostra que se aproximou da representação de gêneros do total de alunos desistentes.

Dos 270 alunos matriculados, 188 responderam ao questionário aplicado pela comissão de estudo sobre evasão Campus Planatina.

2.5 COLETA DE DADOS

Em suma, a pesquisa recorreu a quatro mecanismos para coleta de dados, a saber:

- a) Análise documental dos dados fornecidos pelo Registro Acadêmico, diários de classe, Atas dos Conselhos de Classe e documentos com dados sobre a formação docente, fornecidos pela Gestão de Pessoas do *campus*.
- b) Entrevistas semi-diretivas com alunos evadidos, os motivos que levaram a abandonar o curso: dificuldades de aprendizagem, motivação inicial, percurso escolar, relacionamento com os docentes, interação com os colegas, apoio familiar, mercado de trabalho, possível retorno ao curso.
- c) Análise de frequências do questionário semiestruturado com os alunos que permaneceram no curso, objetivando identificar os pontos fortes e quais os aspectos que precisam melhorados: motivação inicial, adaptação, metodologia docente, identificação com o curso, relação com a gestão.
- d) Pesquisa bibliográfica que está presente em todas as etapas, visando contribuir para um embasamento teórico, sustentação e contraposição de argumentos diversos verificados no contexto da pesquisa.
- e) Observação direta com o objetivo de conhecer os contextos das residências, complementando demais procedimentos investigativos.

Com o intuito de contribuir com pistas para a intervenção socioeducativa, visando melhorar a qualidade da permanência e colaborar com o sucesso escolar, os resultados obtidos são analisados no Capítulo 3, segmentados por eixos temáticos/problemáticos que emergiram da análise.

3 - EVASÃO NO CAMPUS PLANALTINA: CONTRIBUTOS EMPÍRICOS PARA A COMPREENSÃO DE UM FENÔMENO COMPLEXO

No seguimento do que se argumentou acima, importa recordar que de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (arts. 205 e 227), a educação é um direito público subjetivo que deve ser assegurada a todos, através de ações desenvolvidas pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade.

Quando trata especificamente do direito à educação destinada às crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA estabelece em seu art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Diante dessas normas, constata-se que a educação é um direito que tem seu fundamento na ação do Estado, compartilhada por todos, ou seja, pela família, comunidade e sociedade em geral.

E nessa medida, é o direito a educação que não está sendo garantido quando ocorre a evasão escolar, ou seja, quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo. De fato, de acordo com o Regulamento Ensino Técnico (RET), RESOLUÇÃO N.º 010-2013/CS – IFB³⁴, o aluno que obtiver 50% de faltas é considerado abandono e a matrícula é cancelada: § 1º O cancelamento da matrícula ocorrerá: VIII – quando o aluno tiver mais de 50% de faltas, sem justificativa documentada, para o período letivo em curso.

Como oportunamente se referiu, no presente estudo, foram considerados alunos evadidos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no *Campus* Planaltina, aqueles que abandonaram o curso ou solicitaram transferência.

Acredita-se que a primeira ação para minorar o problema será contribuir para

³⁴ Em 11 de fevereiro de 2016 foi aprovado o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio do IFB – Resolução nº 001-2016/CS - IFB .A partir desse documento o cancelamento ocorrerá nas seguintes situações:

(...)| – Quando o estudante ou, se menor de idade, o seu responsável legal não efetuar a renovação de matrícula dentro dos prazos estabelecidos sem justificativa legal;

II – Quando o estudante ou, se menor de idade, o seu responsável legal não realizar reabertura de matrícula em casos de trancamento no prazo estabelecido sem justificativa legal;

III – Por expressa manifestação de vontade mediante requerimento do estudante com idade igual ou superior a dezoito anos;

IV – Por transferência para outra instituição de ensino.

§ 2º No caso de estudantes com até dezoito anos incompletos, o cancelamento de matrícula em decorrência dos incisos I e II será notificado ao Conselho Tutelar local.

§ 3º O estudante que tiver sua matrícula cancelada poderá requerer documento comprobatório dos períodos letivos cursados.

identificar possíveis causas, razão de ser desta pesquisa. Pois só com a compreensão cabal e holista do problema, será possível, elaborar propostas de intervenção visando melhorar as condições da escola e, conseqüentemente, contribuir para permanência dos alunos, bem como proporcionar o retorno efetivo do aluno ao seu processo de escolarização.

Já se sublinhou várias vezes que se trata de um problema complexo e multidimensional. Sabe-se que, as causas da evasão, muitas vezes, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar pode ocorrer com a somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Essa afirmação pode ser percebida no levantamento dos motivos declarados pelos alunos que abandonaram o curso no período de 2012 a 2014.

Tabela 6 - Motivos da evasão levantados nas entrevistas

ENTREVISTADO³⁵	MOTIVO
João, 15 anos, 1º ano	<i>BULLYING</i>
Pedro, 16 anos, 1º ano	REPROVAÇÃO, LONGE DA FAMÍLIA
Mateus, 17 anos, 1º ano	FRUSTAÇÃO (NÃO ERA O QUE ESPERAVA/ FALTA AULA PRÁTICA) E FALTA DA FAMÍLIA
Tiago, 16 anos, 2º ano	REPROVAÇÃO, INDISCIPLINA
José, 15 anos, 1º ano	NÃO SE IDENTIFICOU COM O CURSO
Fátima, 16 anos, 1º ano	REPROVAÇÃO
Luís, 16 anos, 1º ano	DIFICULDADES EM DISCIPLINAS, FALTA AULA PRÁTICA
Antonio, 16 anos, 1º ano	REPROVAÇÃO, TRANSPORTE
Maria, 15 anos, 1º ano	<i>BULLYING</i>
Lucas, 16 anos, 1º ano	PERDEU RESIDÊNCIA, INDISCIPLINA, MORA LONGE
Davi, 17 anos, 1º ano	FALTA AULAS PRÁTICAS
Elias, 15 anos, 1º ano	PERDEU A RESIDÊNCIA POR TER REPROVADO
César, 16 anos, 1º ano	FALTA DE INTERESSE PELOS ESTUDOS, NÃO SE IDENTIFICOU
Vitória, 15 anos, 1º ano	NÃO CONSEGUIU ACOMPANHAR, NÃO SE IDENTIFICOU
Teresa, 36 anos, 1º ano	RELACIONAMENTO COM DOCENTES, PROBLEMAS FAMILIARES

Assim, neste capítulo é apresentada a análise dos resultados segundo os dados obtidos na pesquisa. As informações foram levantadas a partir da análise documental, dados dos questionários semiestruturados aplicados aos alunos que permanecem na escola e entrevistas semi-diretiva aplicadas aos alunos evadidos.

³⁵ Para preservar a identidade dos entrevistados os nomes são fictícios. A idade e série são referentes à data de desistência.

Para essa análise, foram elaborados os seguintes eixos temáticos/problemáticos, e que contribuem analiticamente para a compreensão do problema: processo de acesso e ingresso no curso; curso e estrutura curricular; o ambiente escolar; o papel do docente; infraestrutura e apoio aos alunos residentes, insucesso e evasão.

3.1 ACESSO E INGRESSO

Nesta seção, serão apresentadas as informações obtidas no decorrer da pesquisa com o intuito de compreender a possível relação entre a forma acesso e ingresso ao curso com a evasão no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

A Escola Agrotécnica de Brasília foi criada em 17 de fevereiro de 1959 e inaugurada em 21 de abril de 1962, tinha então como objetivo de ministrar cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola. A seleção dos alunos, que pretendiam ingressar na escola, era feita por provas.

Hoje se denomina *Campus Planaltina* do IFB, mudança ocorrida em 2008, por meio da lei nº 11.892, que criou o IFB e passou a compor a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica existente em todo o Brasil.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, os processos de ingresso nos cursos do IFB devem prever ações afirmativas e inclusivas. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, tem atualmente como instrumentos de seleção: questionários, sorteios públicos e palestras.

Na etapa do questionário de trajetória de vida são levantados dados da vida do candidato ao curso. A renda familiar *per capita*³⁶, o arranjo familiar e a vida escolar do aluno são aspectos que receberão uma pontuação específica, quando comprovados. Essa pontuação será utilizada para contemplar as ações afirmativas³⁷.

As ações afirmativas do Instituto, dando resposta ao desígnio de se afirmar como instrumento de justiça social, priorizam os egressos de rede pública, pessoas com necessidades específicas ou deficiência, produtores de agricultura familiar, negros, quilombolas, indígenas, além de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

A seleção é feita por sorteio dentre os candidatos inscritos, respeitando a reserva de vagas previstas nas ações afirmativas. Os candidatos assistem ainda a uma palestra de esclarecimento sobre o IFB, o *campus* e o curso. A palestra é obrigatória, mas não

³⁶ Rendimento per capita - considera-se rendimento per capita a relação entre o rendimento total dos moradores ou das pessoas de família dividido pelo número de pessoas do domicílio ou da família. Brasil. IBGE. Conceitos importantes e cálculo da renda familiar bruta mensal per capita.

³⁷ São esforços adotados para expandir as oportunidades para mulheres ou minorias raciais, étnicas ou de origem nacional, levando o pertencimento a estes grupos em consideração na decisão sobre distribuição de bens e serviços (Affirmative Action Review, Report to the President, 1995).

classificatória.

No entanto, essa forma de ingresso causa uma certa polêmica. De um lado, a política de ingresso do IFB pretende permitir acesso aos estudantes que teriam dificuldade para concorrer em um processo seletivo de provas, como acontecia antes, quando ainda era Escola Agrotécnica de Brasília.

Por outro lado, alguns alunos, que responderam o questionário, acreditam que o sorteio não seleciona e muitos entram com desfasagem ao nível dos conhecimentos e competências que, posteriormente, não permitirão acompanhar o curso, argumento percebido na resposta dos estudantes na questão “Na sua opinião, a que estão mais ligadas as causas da evasão nesta escola?”

O modo de “entrar” na escola, em vez de sorteio deveria haver provas. (Aluno do 1º ano, permanente)

Os alunos que vem para a escola são de baixíssimo nível e não conseguem entrar no ritmo da escola. (Aluno do 3º ano, permanente)

O problema é o método de entrada por sorteio que é muito fácil. Acho que deveria ser por avaliação das notas... (Aluno do 1º ano, permanente)

Não há uma seleção no início do curso, para saber quem realmente quer e tem potencial para a área. (Aluno do 3º ano, permanente)

Apesar de o sorteio ser uma forma democrática de acesso ao ensino médio, parece, em alguns casos, que os estudantes entram com um conhecimento e competências distantes do que é exigido no currículo do referido curso. Essa distância entre o conhecimento prévio e o conhecimento exigido no curso pode comprometer o desempenho dos estudantes condenando alguns ao fracasso.

Independente dos argumentos, é fato que, com essa forma de ingresso, a escola recebe alunos com uma grande diversidade cultural e social. Com essa realidade, surge o desafio de reconhecer a diversidade. O reconhecimento implica, em princípio, superação de qualquer tipo de preconceito e valorização das especificidades dos grupos que compõem sua escola. Essa diversidade é confrontada com o grupo de docentes, que também deixou de ser homogêneo e cujas competências pedagógicas serão desiguais, como corroboram Abrantes e Sebastião (2010):

Hoje, coexistem na escola alunos com objetivos e expectativas muito diferenciadas, que confrontam a sua origem social, étnica ou regional/local com um grupo profissional docente que igualmente deixou de ser homogêneo na sua capacidade científica, pedagógica ou mesmo no entendimento dos objetivos da escolaridade. Por estas razões, entre outras, não podemos falar da escola como um contexto em que todos os diversos actores possuam ou mesmo cooperem de forma coerente em torno dos mesmos objetivos. (Abrantes e Sebastião, 2010, p.81)

Nesse sentido, reconhecer e valorizar a diversidade cultural parece ser uma importante dimensão a trabalhar no combate à discriminação e à exclusão dentro do próprio espaço escolar. Neste contexto, a diversidade pode ser um fator determinante na construção dos projetos curriculares e não deve quedar-se exclusivamente pela formulação de políticas afirmativas de acesso, antes firmando-se em todo o processo educativo. Na verdade na escola, a diversidade cultural (diferentes origens, classes sociais, valores), deve ser entendida como algo enriquecedor onde valores e culturas sejam respeitadas.

Recordemos que a aprendizagem deve ser concebida como um direito, direito que é integrado ao processo do desenvolvimento humano destes jovens e adolescentes que ficam na escola sob a responsabilidade do Estado.

A partir desse entendimento e de acordo com a forma de ingresso do Instituto, é preciso problematizar essa lógica para que a inclusão e o respeito a diversidade realmente aconteçam. Que significa incluir? O fato de simplesmente receber alunos de todas as origens e classes sociais significa incluir? Promover o acesso à escola, sem reconhecer as diferenças contribui para inclusão? A comunidade escolar está preparada para trabalhar (com) a diversidade?

Diante desses questionamentos, é possível afirmar que muitas vezes acontece a integração, mas a evasão deixa entrever que a inclusão pode ser em alguns casos mais retórica que real. É essa a inclusão que se quer afirmar?

A partir dessas inquietações, fica evidente a complexidade da inclusão educativa, onde é preciso associar à ligação que os alunos têm com a escola e a forma como é acolhido. Sendo assim, pode se afirmar que, a escola que integra é a escola que sabe acolher. Diante disto, Benz, Yovanoff, & Dorem (1997) afirmam que, o acolhimento pleno acontecerá na medida em que a escola possibilita igualdade de oportunidades a todos estudantes. Essa afirmação implica que as escolas atendam às necessidades individuais, através de programas de apoio, especialmente aqueles mais vulneráveis ao fracasso escolar e conseqüentemente ao abandono.

Durante a pesquisa, buscou-se também, averiguar como foi a adaptação dos alunos que ingressavam no instituto e abandonaram o curso. A maioria dos entrevistados evadidos declarou efetivamente não ter tido problemas de adaptação no início do ano letivo, apesar do *campus* não oferecer um programa ou projeto de acolhimento.

Não tinha acompanhamento, era normal.” (Pedro, 16 anos, 1º ano, evadido)

Cheguei, me mostraram o lugar que iria ficar, né? Depois fui conhecendo a escola, me adaptando, entendendo como funciona, é assim mesmo, acho que todo escola é assim mesmo. (Vitória, 15 anos, 1º ano, evadida)

Eu conhecia a escola, quando entrei já me sentia em casa, já sabia como funcionavam as coisas, como eram os professores... (Davi, 17 anos, 1º ano, evadida)

Por outro lado, quando os questionários foram analisados, na questão sobre os motivos que levam à evasão³⁸, percebeu-se que a opção relativa a não adaptação à escola foi a mais indicada, com 30% dos alunos respondentes dos questionários, indicando que havia dissonância nos processos de acolhimento. Se uns possuíam à partida as competências para se adaptar, faseadamente, sem suporte, outros revelaram necessidade desse suporte intencionalmente organizado.

Diante disso, observou-se que, à entrada, os alunos não percebem ou não sentem falta de um acompanhamento, mas no decorrer do ano letivo essa falta resulta na não adaptação dos alunos: é uma necessidade latente, não reivindicada. Pinto, Guerra, Martins e Almeida (2010) destacam que as necessidades, ainda que não percebidas, encontram-se em estado latente, não deixam de existir:

Neste sentido, *as necessidades latentes* reportam a uma dimensão associada ao reconhecimento/identificação individual e/ou institucional de algo que se afigura entendido como uma necessidade. Parecem poder também sugerir a ideia de *desconhecimento*.

Para promover o convívio saudável, o respeito às diferenças visando adaptação e consequentemente permanência dos estudantes, parece ser necessário (re)conhecer as necessidades individuais dos estudantes possibilitando a igualdade de oportunidades e um acesso equitativo à educação.

Nesse sentido de análise, Sousa (2000) considera que é necessário que a escola adquira outra postura frente à realidade que a envolve. É preciso que os que ensinam entendam os estudantes como seres sociais portadores e envolvidos num mundo de crenças, significados, comportamentos, atitudes e valores diversos. No entanto ocorre que:

O mundo escolar encontra-se frequentemente associado a binarismos conceptuais, muitas vezes redutores. Tal é o caso da parilha de conceitos de sucesso/insucesso escolar estritamente associada ao cumprimento de requisitos institucionais de desempenho académico e comportamental. Esta abordagem é, ao nosso ver, limitada, pois impede de captar outras dimensões que subjazem ao processo de construção da trajetória escolar enquanto elemento cada vez mais central da construção biográfica. (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012, p.45)

³⁸ No questionário aplicado a questão apresentava-se da seguinte forma: Na sua opinião, a que estão mais ligadas as causas da evasão nesta escolar? alunos que não querem estudar; os alunos não se adaptam; os professores precisam ser melhores preparados; os pais não colaboram para que os alunos permaneçam na escola; A direção não dá apoio necessário à residência; A infraestrutura da escola deixa muito a desejar e outros (onde poderiam colocar sua opinião de forma livre)

Nesta expectativa, como intuito de contribuir para uma análise das trajetórias escolares, foram observados, nas entrevistas, os aspectos relativos a vida pregressa e seus hábitos escolares, pois os estudantes são portadores de um passado e de um percurso que enforma, em grande medida, a sua identidade como alunos.

Nessa análise, foram levantadas informações interessantes e que podem estar relacionadas a evasão escolar. A maioria dos participantes terminou ensino fundamental em uma instituição pública, sendo 4 dos entrevistados em escolas rurais. Dos 15 participantes, 9 têm episódios de reprovação e 2 de abandono escolar no ensino fundamental, por motivos variados. Como pode ser observado nas declarações dos alunos:

Terminei o ensino fundamental em escola pública. Antes do IFB reprovei uma vez (João, 16 anos, 1º ano evadido)

...tive algumas reprovações, parei de estudar um ano e terminei o ensino fundamental no supletivo.³⁹ (Antonio, 16 anos, 1º ano, evadido)

Já reprovei, dei “bobeira” mesmo. Tenho dificuldades em matemática...sempre tenho dificuldades nas matérias com cálculo. (Mateus, 16 anos, 1º ano, evadido)

Parei de estudar, engravidei (...) quando meu marido terminou os estudos, era minha vez, eu disse que não ia dar conta, ele disse que ia me ajudar, aí ele mexeu no computador e achou o CESAS⁴⁰(...) Era tudo por computador, ele chegava do serviço e tinha que me dar aula. Aí ele foi me ensinando, foi assim que eu terminei. (Teresa, 36 anos, 1º ano, evadida)

Desta forma, percebe-se, que muitos têm histórico de abandono, reprovação e dificuldades em determinadas disciplinas. Sabe-se que os alunos reprovados podem sentir-se deslocados, não membros do grupo escolar, incapazes, inferiores aos outros e esses sentimentos podem fazer com que eles optem pelo abandono. Assim, pode afirmar-se que um percurso marcado pela reprovação parece estar intimamente ligada à evasão, ou seja, itinerários marcados pelo progressivo afastamento da escola como principal fio condutor biográfico (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012).

A concepção semântica do termo “reprovação”, segundo Moura e Silva (2007), está justamente relacionada a sentimento de rejeição, condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa e muito delicada, que nega um ideal de sucesso (desde logo questionável, como se argumentou), angustiando, em maior ou menor grau, todos os envolvidos no processo.

³⁹ O supletivo, hoje é chamado de educação para jovens e adultos – EJA, contudo tem o mesmo objetivo que é dar possibilidade aos estudantes que não terminaram seus estudos, assim podem concluir em tempo abreviado.

⁴⁰ Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (Cesas) é uma instituição pública que oferece educação a distância para os alunos que não conseguiram concluir o ensino regular.

Os alunos que, em geral, já não estão na série compatível a sua idade sentem-se desestimulados por ver seus colegas progredirem, por rever conteúdos e ter sua saída da escola adiada, muitos optam então por abandonar a escola. Outros persistem e ocorrem múltiplas repetências. Nesse contexto, será forçoso atribuir-lhes uma atenção diferenciada para que esses alunos não se sintam discriminados, dando-lhes apoio para que consigam progredir nos estudos.

Além disso, observou-se que os estudantes chegam à escola sem hábito de estudo em casa. Os alunos relataram que estudam, mas não possuem uma rotina, ou seja, não há método de estudo. Segundo declarações dos entrevistados, evadidos, normalmente, estudam na véspera de provas ou quando têm prazo para entrega de trabalho.

Não tenho costume de estudar diariamente. Normalmente, estudo em véspera de prova. (Pedro, 16 anos, 1º ano, evadido)

Só estudo véspera de provas, também não tinha muito tempo. Eu faço as tarefas de casa, mas só estudo quando marcam provas mesmo, ou quando tenho trabalhos. (Tiago, 18 anos, 2º ano, evadido)

Tenho costume de fazer as tarefas sempre. É, sempre procuro fazer, faço os trabalhos, mas se não tiver dever não estudo, só para as provas. (João, 16 anos, 1º ano, evadido)

Outro fato relevante, que diz respeito ao ingresso, é em relação a escolha do curso. Esse fato pode estar relacionado a evasão. Cerca de um quarto dos alunos desistentes entrevistados, declararam que a escolha pelo curso foi feita pelos pais, ou seja, não estavam no curso por vontade própria ou aptidão, o que colide com a perspectiva de que a escolha do curso é precisamente um processo fundamental de construção da autonomia e de uma identidade que, mesmo que provisoriamente, se projeta num futuro profissional (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012).

Minha mãe escolheu, ela achava que se fizesse lá, teria melhor perspectiva de futuro, né? Terminando os estudos teria mais chances de emprego. (João, 16 anos, 1º ano, evadido)

Os demais, afirmam que a escolha foi livre, não foi imposta por outros. No entanto, dentre os alunos que afirmaram ter feito a escolha, declararam que escolheram por indicação, ou seja, foram influenciados e conheciam pouco o curso que seguiria.

Um primo e uma amigo estudavam lá. Eu achei que gostava, mas não gostei, não era o que eu queria (José, 15 anos, 1º ano, evadido)

Soube da escola por indicação de familiares.(...) Sim, a escolha foi minha. Eu gosto da área, gosto de trabalhar com animais (Tiago, 16 anos, 1º ano, evadido)

Ao analisar os relatos dos estudantes, percebe-se que a escolha pelo curso, foi feita após informações adquiridas com seus pares. Melo (2011) menciona precisamente a importância dos pares no processo de escolhas escolares e profissionais, principalmente para aqueles que se sentem inseguros em relação ao caminho a seguir. Fato esse que se dá, em grande medida, devido à ausência de outras fontes de informação relevantes e ocasionando, com alguma frequência, equívocos vocacionais.

Percebe-se que a orientação no processo de escolha é importante para que os alunos estejam cientes dos novos desafios, dificuldades e responsabilidades que irão assumir, sendo que o jovem deve ser o protagonista, pois têm necessidade de construir sua identidade em função desse difícil exercício de projeção no futuro e de uma autonomia ainda hesitante.

A escolha e a construção de um projeto de vida profissional não é uma tomada de decisão simples, e se torna intensa, por tomar lugar no momento da adolescência. Na passagem do ensino fundamental para o ensino médio os estudantes devem realizar a escolha que tipo de curso pretende seguir: ensino médio regular ou profissionalizante, e ainda, se optar pelo profissionalizante que carreira⁴¹ seguir.

Ainda assim, apesar dos constrangimentos que questionam a cada passo o ideário normativo da escolha livre e autónoma dos alunos, continuamos a estar perante um momento crítico de escolha e decisão, o que reveste esta passagem (do básico para o secundário) de enorme importância, quer para os percursos escolares quer para as trajetórias de vida como um todo. (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012, p.45)

Deste modo, percebe-se que as escolhas e decisões dos estudantes estão intimamente ligadas às histórias, aspirações e dificuldades específicas, muitas vezes com uma identidade ainda provisória. Neste sentido, é importante que a escola esteja preparada para receber alunos com diversidade cultural e social, conhecendo suas necessidades e respeitando suas diferenças, promovendo ações que contribuam para o crescimento integral de todos, a montante e a jusante do momento da escolha do curso, que, como se viu, se reveste de especial complexidade.

3.2 CURSO E ESTRUTURA CURRICULAR

A presente seção pretende discutir questões relacionadas com o curso e sua estrutura curricular que podem, também, comprometer a permanência dos estudantes. Compreende-se que o currículo influencia na ação docente, e conseqüentemente, no desenvolvimento do educando.

⁴¹ Segundo Martuccelli (2006:423) o termo carreira evoca uma lógica de promoção contínua indissociável de um sentimento de conquista de etapas (com maior ou menor sucesso).

Qualquer proposta curricular que pretenda a articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece.(Cunha, 2000, p. 49)

Neste contexto, as relações sociais podem ser consideradas uma das principais características do currículo. Estas relações sociais são corporificadas desde a sua organização até sua realização. A construção do currículo, é determinado pelo contexto social e pelos interesses dos sujeitos que o configuram, os que o planejam, os que o adotam, os que o avaliam, os que o efetivam e os que o recebem. Todos construindo um currículo segundo seus critérios. Segundo Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de buscar respostas inovadoras, transformadoras, às exigências que a nova ordem social traz para a educação e às necessidades e expectativas dos educandos.

Diante desse entendimento, no *Campus* Planaltina, a Coordenação do Curso de Agropecuária, em 2011, após análise do Plano de Curso vigente, observou a necessidade de adequá-lo às novas expectativas de formação integral em suas dimensões econômica, política e cultural.

Assim, foi reelaborando o Plano de curso, a partir de discussões promovidas pelos servidores junto às Coordenações de Curso, Pedagógica, de Ensino e de Produção. A metodologia de elaboração do referido Plano de Curso constituiu-se de reuniões coletivas com a comunidade acadêmica e consulta popular.

Segundo Pacheco (1996) essa construção coletiva do currículo deve envolver a parceria de todos que fazem parte do contexto, pais, professores, gestores, visto que o currículo não é de domínio de algum setor em especial, mas uma construção coletiva, visando atender às necessidades da comunidade e a busca permanente da qualidade na educação.

Para tanto, Perrenoud (2000) apresenta questões relevantes para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos novos tempos, insiste quanto à construção de competência no desafio de educar para a cidadania; orientar o trabalho em equipe, organizar estratégia de aprendizagem, envolver-se na gestão da escola, criar mecanismos para o envolvimento das famílias, desafiar o uso das novas tecnologias,

estimular a formação contínua dos professores, entre outras.

Vale ressaltar, que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

A partir desse entendimento, a construção de um currículo é um processo social que envolve:

(...) questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (Hornburg e Silva, 2007, p.1)

Assim, em 2012, o documento foi elaborado com a participação dos envolvidos no processo educativo, visando atender as necessidades da comunidade escolar. O Plano de Curso aprovado pelo *campus* tem como objetivo promover a integração entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando os estudantes com conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades produtivas, formando profissionais, cidadãos técnicos de nível médio para um desempenho ético e profissional.

No entanto, é importante considerar que o currículo elaborado em conjunto se constitui a ferramenta que viabiliza o processo de ensino aprendizagem, sendo o elemento central do projeto pedagógico. Sacristán (1999, p. 61) afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Assim, entendido como uma ferramenta do processo de ensino aprendizagem, algumas questões em relação ao currículo não podem ser esquecidas no momento execução, o currículo não é estático, deve estar em constante construção e não pode ocorrer de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar.

Alguns autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado em conteúdos isolados, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. Assim o currículo deve ser organizado de forma que viabilizar uma maior interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade, assegurando a comunicação entre as áreas de conhecimento.

Essa questão da integração dos componentes curriculares do ensino médio integrado pode ser observada no Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pela Resolução nº 008- 2012 – IFB, onde Ensino Médio Integrado é entendido como:

A Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, ou, resumidamente, o Ensino Médio Integrado (EMI) deve ser desenvolvido na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino médio fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Trata-se de um desafio para a comunidade escolar, ou seja, no que se refere à construção de planos de cursos – que promovam a integração entre os componentes curriculares e também com o mundo do trabalho – seja na prática pedagógica.

De acordo, com o Boletim do Ministério da Educação⁴², a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional deverá contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do ensino médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática.

Para atender essa expectativa não é suficiente transmitir conhecimentos científicos e tecnológicos. É necessário adotar promover ações visando acabar com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional. Os educadores que trabalham com as disciplinas de formação geral, devem ser instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido na formação profissional.

Já os docentes que atuam na formação profissional, precisam superar a perspectiva, muitas vezes, exageradamente técnico-operacional deste ensino e, ao invés disso, aproximar-se de um enfoque que contribua para a apropriação das condições sociais, históricas e culturais de produção e utilização dos conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos que estão na base de cada curso (Machado, 2006).

No documento elaborado, prevê a participação dos estudantes em atividades práticas intra e extraescolares para complementação das aulas teóricas. Para isso, propõe-se que as aulas práticas serão realizadas em laboratórios, unidades de ensino e produção - UEP, em que os estudantes poderão vivenciar a prática articulando-a com os saberes acumulados no processo de formação.

Assim, o desenvolvimento dos componentes curriculares deve acontecer de maneira interdisciplinar e contextualizada. Porém, o que realmente acontece no curso, é uma fragmentação, com uma separação clara dos conteúdos, como pode ser percebido na fala dos estudantes respondentes do questionário⁴³.

⁴² Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Boletim 7 maio/junho 2006. Ministério da Educação.

⁴³ No questionário, a questão apresentava-se da seguinte forma: “Você gosta de estudar nesta escolar? Sim; Não; Gosto, mas tem alguns problemas que esperaria que fossem resolvidos, como:”

Deveria ter mais organização dos professores que pensam que só temos a matéria deles e nos enche de trabalho. (Aluno do 1º ano, permanente)

Os professores acham que só tem aula deles e não pensa que a gente tem outras (Aluno do 1º ano, permanente)

Assim, a fragmentação dos saberes no âmbito escolar pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, sendo percebida na própria estrutura curricular escolar. Para Lavaqui e Batista, “[...] em qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas.”(2007, p. 408).

E muitas vezes essa fragmentação contribui para aumentar o desinteresse dos educandos. Neste contexto, percebe-se que os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, são possivelmente agravadas pelo currículo disciplinar e a quebra de expectativas.

Como te falei, estava procurando algo diferente, lá as aulas são normais, igual a escola anterior. Não tinha aulas práticas e ficava longe de casa. Eu precisava ficar na residência, morava longe da escola...não era o que eu procurava, me senti frustrado, achei que era uma escola diferente, mais é igual as outras, só que tem mais matérias e é muito “puxado”. (Mateus, 17 anos, 1º ano, evadido)

Assim, parece ser necessário romper essa forma fragmentada e desarticulada do processo do conhecimento e compreender a importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber, mobilizando para a prática de princípios normativos já inscritos nos documentos orientadores do curso. Essa compreensão crítica pode contribuir para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento, que reproduz o ensino parcelado, e possivelmente, refletirá na profissionalização, nas relações de trabalho.

A interdisciplinaridade pode ser uma forma de amenizar essa sobrecarga de conteúdo. Ela respeita as especialidades e objetividade de cada ciência, mas o conhecimento não pode acontecer em campos fechados em si mesmo, isolados dos processos e contextos histórico-cultural. Neste sentido, a interdisciplinaridade respeita cada campo do conhecimento, mas com uma posição unificadora, estabelecendo conexões possíveis. De acordo com Palmade (1979), a interdisciplinaridade, "capaz de romper as estruturas de cada uma delas para alcançar uma visão unitária e comum do saber trabalhando em parceria".

Segundo, Santomé (1998) a denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a

unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Nesse sentido, no Curso de Ensino Médio Integrado, o currículo precisa ser integrado, ou seja, os conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional devem se integrar. Segundo Shanahan, Mortimer, e Krueger (2002), a escola deve assumir um papel ativo na implementação de medidas facilitadoras, reforçando e ajudando os alunos a reconhecer a ligação entre os conteúdos acadêmicos e o mundo do trabalho.

Assim, mesmo após a reestruturação o currículo permanece a separação entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas, que são apresentadas de maneira desvinculada e desconexa. O resultado dessa fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento (Gerhard, 2012).

Essa afirmação pode ser observada, também, na estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que é composta por três anos de estudos, com 1.440 horas/aula anuais, somando um total de 4.320 horas/aula, sendo que a carga horária é distribuída entre os componentes curriculares da área técnica e as do ensino médio regular, inseridos nos 200 dias letivos, conforme legislação vigente:

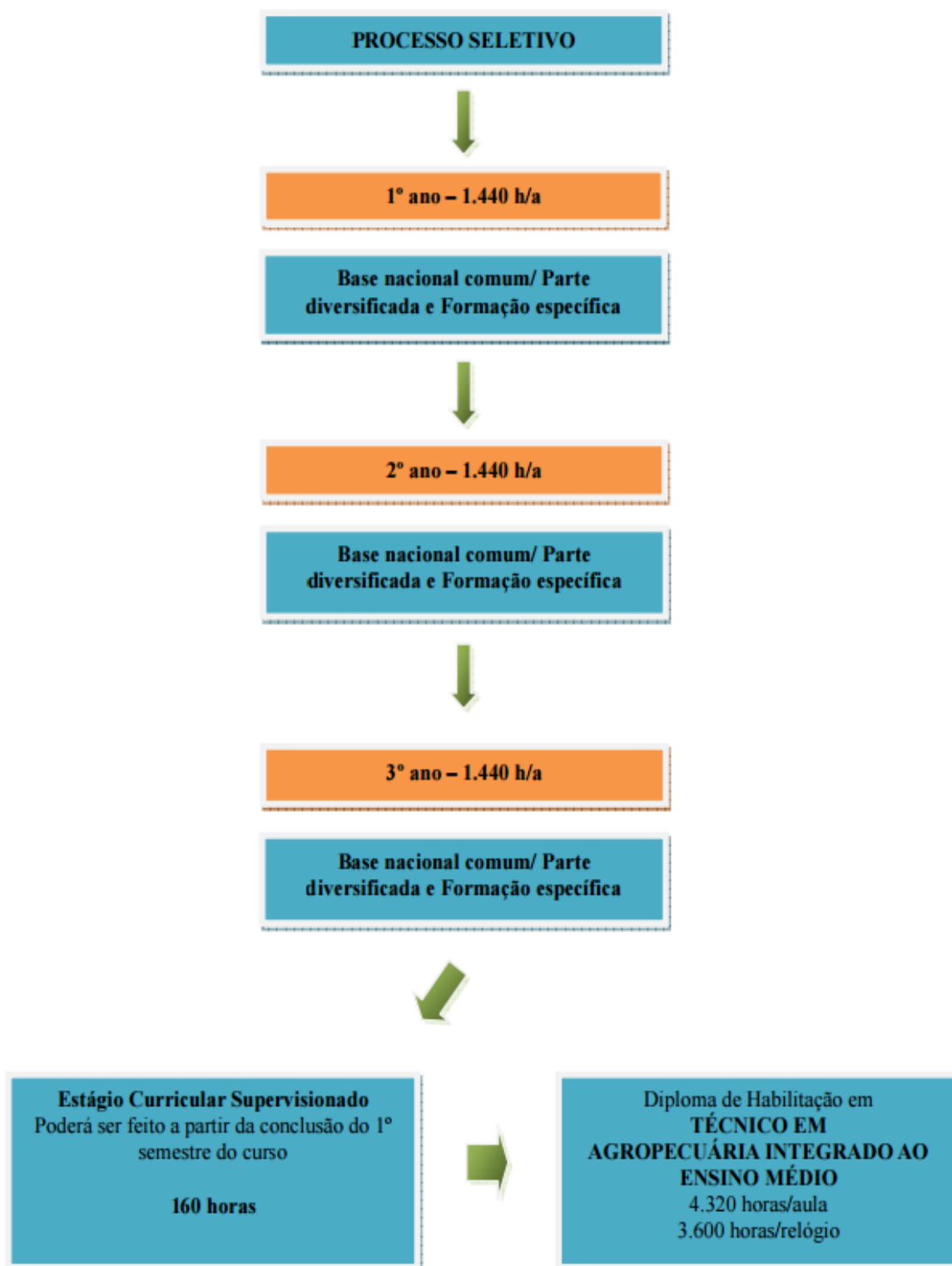
Art.36 C- A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

Os estudantes precisam cumprir a seguinte estrutura durante os três anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: No primeiro ano são 11 componentes da Base Nacional Comum⁴⁴, 4 componentes de Formação Específica e 2 da parte diversificada. No segundo ano, os alunos devem cumprir 11 da Base Nacional Comum, 6 de Formação Específica e 1 da parte diversificada. No terceiro ano, 10 da Base Nacional Comum, 4 de Formação Específica e 1 da parte diversificada, além disso precisam cumprir 160 horas de estágio supervisionado. Essa clara separação dos componentes curriculares pode ser percebida no fluxograma do plano de curso e na matriz curricular.

⁴⁴ São os conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante deve aprender a cada etapa da educação básica, no Brasil.

Figura 1 -Fluxograma do plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Plano de Curso. Curso de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado em Agropecuária (2012).

Tabela 7 - Matriz curricular

Área de Conhecimento			Carga Horária Anual			C/H	
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	160	160	160	480	
		Educação Física	80	40	80	200	
		Artes (Cênicas, Visuais e Música)	80	80	---	160	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360	
		Física	80	80	80	240	
		Química	80	80	80	240	
		Biologia	80	80	80	240	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	80	80	80	240	
		Geografia	80	80	80	240	
		Filosofia	40	40	40	120	
		Sociologia	40	40	40	120	
	Subtotal			920	880	840	2640
	Formação Específica	Agroecologia, Gestão Ambiental e Silvicultura		120	---	---	
Anatomofisiologia e Saúde Animal		120	---	---			
Ciência do Solo		120	---	---			
Floricultura, Jardinagem e Paisagismo		80	---	---			
Desenho, Construções Rurais / Irrigação e Drenagem		---	120	---			
Máquinas e Mecanização Agrícola / Topografia		---	120	---			
Manejo de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas		---	80	---			
Nutrição Animal e Forragicultura		---	80	---			
Avicultura e Suinocultura		---	80	---			
Piscicultura		---	40	---			
Administração, Cooperativismo e Extensão Rural		---	---	120			
Culturas Anuais		---	---	120			
Fruticultura, Cafeicultura e Olericultura		---	---	160			
Bovinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura		---	---	120			
Subtotal			440	520	520	1480	
Parte Diversificada	Informática Instrumental		40	---	---	40	
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês/ Espanhol		40	40	80	160	
	Subtotal		80	40	80	200	
Carga Horária Total do Curso por Ano em hora/aula (50 minutos)			1440	1440	1440	4.320	
Carga horária Semanal (hora/aula)			36	36	36		
Estágio Curricular Supervisionado						160 h	
Carga Horária Total do Curso em hora/relógio (60 minutos)						3.600 h	

Fonte: Plano de Curso. Curso de Educação Profissional Técnica em Nível Médio Integrado em Agropecuária (2012).

Outro aspecto observado é a excessiva carga horária que deverá ser cumprida pelos estudantes, acrescidas das atividades extraclasse propostas pelos professores e o tempo para dedicarem aos estudos. Com esse excesso de atividade, os alunos sentem-se sobrecarregados gerando uma frustração ou até mesmo desmotivando por não conseguir cumprir todas as atividades propostas, nem conseguem identificar os contributos das tarefas solicitadas para o percurso formativo global. Essa situação pode ser um fator de desmotivação e até mesmo desistência. Esse quadro pode ser observado na fala de alguns estudantes entrevistados.

Alguns alunos não conseguem aguentar a carga horária, assimilar os conteúdos, etc. Então eles desistem porque, realmente, é mais difícil do que outras escolas. (Aluno do 3º ano, permanente)

Pra falar a verdade, foi desinteresse pela escola, pelas matérias. Estava passando por muito stress, muito tempo em sala de aula, não estava dando conta de estudar o dia inteiro. Reprovi o 1º ano, até comecei de novo, mas é muito puxado...” (Davi, 17 anos, 1º ano, evadido)

(...)acham a carga horária longa e por causa da matrícula por sorteio em vez de prova. (Aluno do 1º ano, permanente)

A carga horária dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária ao Ensino Médio Integrado pode ser observada nas grades horárias das turmas.

Tabela 8 - Grade horária do 1º ano

1º APD	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1 7:30 - 8:20	Filosofia	Ciência do Solo	Português	Português	Matemática
2 8:20 - 9:10	História	Anatomia Animal			Jardinagem
3 9:10 - 10:00	Inglês/Espanhol	Geografia	Informática	Ciência do solo	
Intervalo 10:00 - 10:20					
4 10:20 - 11:10	Agroecologia	Matemática	Educação Física	Ciência do solo	Anatomia Animal
5 11:10 - 12:00				Química	
Almoço 12:00 - 13:30					
6 13:30 - 14:20		Física		Sociologia	Química
7 14:20 - 15:10					
8 15:10 - 16:00		História		Artes	Biologia
					Geografia
Intervalo 16:00 - 16:20					
9 16:20 - 17:10		Biologia			Agroecologia
10 17:10 - 18:00					

Fonte: Coordenação Pedagógica do *Campus* Planaltina (2014)

Tabela 9 - Grade horária do 2º ano

2º APA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1 7:30 - 8:20	Biologia	Manejo de Pragas	Português	Matemática	Geografia
2 8:20 - 9:10	Português			Sociologia	Avicultura e Suinocultura
3 9:10 - 10:00				Matemática	
Intervalo 10:00 - 10:20					
4 10:20 - 11:10	Artes	Geografia	Psicultura	Química	Nutrição Animal
5 11:10 - 12:00		Física	Biologia	Física	
Almoço 12:00 - 13:30					
6 13:30 - 14:20	Des. / Constr. Irr. Dren.	Inglês/Espanhol		Mecanização e Topografia	
7 14:20 - 15:10		História			
8 15:10 - 16:00		Educação Física			
Intervalo 16:00 - 16:20					
9 16:20 - 17:10	História	Matemática			

Fonte: Coordenação Pedagógica do *Campus Planaltina* (2014)

Tabela 10 - Grade horária do 3º ano

3º APA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
3º APA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	História	Filosofia	Português	Culturas Anuais	Matemática
7:30 - 8:20					
2	Educação Física	Matemática		Química	
8:20 - 9:10					
3		Z3	Sociologia	Física	Português
9:10 - 10:00					
Intervalo 10:00 - 10:20					
4 10:20 - 11:10	Biologia	Z3	Química	Inglês/Espanhol	Português
5 11:10 - 12:00	Inglês/Espanhol		Geografia	Geografia	Biologia
Almoço 12:00 - 13:30					
6 13:30 - 14:20	Coop. e Extensão Rural	Frut./ Café ole		Frut./ Café ole	
7 14:20 - 15:10					
8 15:10 - 16:00		Física			
Intervalo 16:00 - 16:20					
9 16:20 - 17:10	Coop. e Extensão Rural	Culturas Anuais			
10 17:10 - 18:00					

Fonte: Coordenação Pedagógica do *Campus* Planaltina (2014)

Analisando as grades, observa-se que os alunos têm duas tardes livres por semana para cumprir as tarefas extraclasse, participar do projeto de monitoria e estágio supervisionado o que é visto pelos estudantes como insuficiente para a exigência das atividades fora da sala de aula.

Além dessa excessiva carga horária e grande número de componentes durante o ano letivo, ainda existe a possibilidade de dependência em até dois componentes curriculares em caso de reprovação. Ou seja, o aluno que ficar retido em até duas disciplinas terá que cumprir toda a grade do ano seguinte e mais os componentes

curriculares que não alcançou nota para aprovação. Conforme o Plano de Curso:

Uma vez cumprido o requisito de frequência mínima igual a 75% do cômputo total das aulas do ano, será promovido para o ano seguinte o aluno que:

- após as provas recuperação final obtiver NF igual ou superior a 5 em todas as disciplinas.
- após as provas de recuperação final não obtiver NF igual ou superior a 5 em até duas disciplinas. Haverá sistema de dependência direcionado aos estudantes que se encontrem nesta situação.

Com a análise do curso e estrutura curricular, percebeu-se que não obstante a reestruturação levada a cabo, permanece a necessidade de ajustamentos no plano de curso visando superar dualidade entre a formação básica e a formação profissional. Ou seja, buscar a concretização do princípio de integração da formação profissional com a formação propedêutica, sem fragmentação, acontecendo de forma articulada, integrada, como aliás era intenção.

Além disso, o currículo deve considerar no momento da construção o multiculturalismo, Moreira (1999) acrescenta que as reflexões sobre currículo e sobre a formação de professores desconsideram a multiculturalidade, apesar de esta estar presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Compreende-se, assim, que a proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional é complexa e necessita uma estrutura curricular diferenciada e inovadora que atenda às necessidades formativas dos alunos e à sua diversidade social e cultural, não ignorando os percursos escolares que os trouxeram até aqui, pautados, em alguns casos, por uma relação menos boa com a escola. Parece também ser necessário refletir sobre as competências pedagógicas de docentes para acolher e trabalhar essa diversidade, não como um obstáculo, mas antes como uma oportunidade de enriquecimento recíproco, ou seja, numa ótica intercultural.

3.3 O AMBIENTE ESCOLAR

O espaço escolar é de grande importância para os educandos, pois representa o local de estudos, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Nessa ótica, o efetivo aprendizado escolar está relacionado, entre outros fatores, a qualidade de vida dentro da escola.

Assim, nessa seção pretende-se analisar os aspectos relacionados com vida dos estudantes na escola tais como: identificação com a escola; comprometimento com o

percurso, participação ativa dos estudantes nas questões relacionadas à gestão e ainda problemas sociais que foram desocultados durante a pesquisa como indisciplina e uso de drogas no ambiente escolar e ainda serão abordados os Programas de Assistência Estudantil.

Com o intuito de caracterizar os aspectos relativos com a identificação dos alunos com a escola, no questionário aplicado aos estudantes em 2014, que permaneciam na escola, foram elaboradas duas questões: a primeira procurava identificar o gosto do aluno pela escola e a segunda questão procurava reafirmar a primeira em relação ao gosto e, além disso, pretendia levantar impressões relativas às expectativas com o curso e a metodologias dos docentes.

A primeira questão buscou identificar se os alunos gostam ou não de estudar na escola e quais problemas que gostariam que se resolvessem. Percebeu-se que apenas 2% dos alunos do primeiro ano dizem não gostar da escola, sendo que 58% manifestam gostar. No entanto, 40% deles identificaram, já no primeiro ano, problemas que esperavam que fossem resolvidos, o que torna o fato preocupante. A inquietação quanto à percepção desses alunos do primeiro ano é de fundamental importância, pois constatou-se que este constitui precisamente o grupo mais problemático no que diz respeito ao potencial de desistência do curso.

Entre os problemas que sugerem melhorias destacam-se questões relacionadas à residência estudantil (infraestrutura, alimentação, punição⁴⁵); a questão do ensino ligada à metodologia dos professores e da estrutura do curso em relação às aulas práticas.

Percebe-se, da análise das respostas dos alunos dos anos subsequentes, uma diminuição no número de alunos que dizem gostar da escola e um aumento dos alunos que não gostam da escola, indicando que o tempo de permanência não contribui para melhorar a percepção da experiência escolar. Dos respondentes 53% dos alunos do segundo e terceiro ano afirmaram gostar da escola e 9% manifestaram não gostar. Mantém-se, também, uma proporção expressiva de alunos (38%) dizem gostar, mas apresentaram reservas, fazendo sugestões para que escola se torne um lugar melhor.

Dentre as restrições apresentadas, destacam-se precisamente as questões ligadas à residência (infraestrutura, alimentação, e mal comportamento dos colegas de quarto), que em capítulo posterior teremos oportunidade de analisar em detalhe, explicitando o seu contributo explicativo para o insucesso e evasão.

Em segundo lugar os estudantes referem a questão do ensino ligada à metodologia dos professores e a estrutura do curso, nomeadamente o peso das aulas

⁴⁵ Nos questionários alguns alunos declaram que não existem um critério objetivo para as ocorrências que ocorrem no *campus*.

práticas na carga horária total do curso. Por serem assuntos de relevância no estudo, estas questões foram tratadas em seções específicas.

A segunda questão, que pretendia verificar a satisfação dos estudantes, levantou também impressões relativas às expectativas com curso e às metodologias dos docentes. Da análise das respostas, percebeu-se que, nas turmas de 1º ano, 71%, ou seja, uma maioria expressiva, tem afinidade com a Instituição e não trocaria de escola. No entanto, um número significativo (29%) trocaria de escola pelo fato do curso e metodologia docente não atender suas expectativas.

Nas demais turmas, 66% (um número inferior às turmas de 1º ano) tem afinidade com a instituição. No entanto, persiste um grupo significativo, 34%, que trocariam de escola por entender que o curso não atende às suas expectativas e por metodologias inadequadas dos professores.

Esse fato pode estar associado a questões de escolha do curso já tratado em capítulo anterior, onde se verificou que muitos estudantes entram por decisão dos pais e não participam do processo de escolha. Esse processo torna-se imprescindível, na medida em que, é por meio desta ação que o estudante se percebe inserido no contexto.

Perspetivar a escolha como um processo que ocorre a montante e a jusante do momento em que a decisão é tomada reforça a importância de se perceber os contextos em que são feitas as escolhas, bem como as motivações e sentidos que lhes são atribuídos. (Vieira, Nunes e Pappámikail, 2012, p.65)

Esse processo acontece na adolescência e, como referido anteriormente, consiste num período de transição, onde ocorrem, não somente modificações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, mas também rupturas e reformulações relacionais que se iniciam já na família, os deixando potencialmente mais vulneráveis. Confirma-se a explicação de Pappámikail (2011, p.86):

A própria etimologia da palavra parecia reforçar esta ideia, pois adolescência deriva da palavra latina *adolescere*, que significa adoecer, embora seja composta por duas palavras (*ad* e *olescere*) que querem dizer *para* e *crescer* respectivamente. Em suma, palavra e conceito parecem estar afinados na ideia de que *para crescer* é preciso *sofrer*. Acrescentaríamos que, implícita nesta ideia de sofrimento inescapável, está também a ideia da necessidade de uma ruptura (geracional) cujo palco primeiro seria a família: a afirmação de si andaria a par da afirmação de uma identidade geracional diferente da geração precedente.

Essas mudanças podem trazer desordens emocionais e/ou comportamentais, durante a adolescência. Além disto, os adolescentes tendem a comparar-se incrementalmente com os seus pares e a estarem atentos a toda e qualquer característica pessoal que percebem como distinta, pelo que invariavelmente, conotam o "ser diferente" com o "ser inferior", o que pode afetar a sua autoestima,

autoconceito e ulteriormente, o seu bem-estar psicológico (Carrasco, 2004; Garralda, 2004; Joronen, 2005; Moshman, 2005).

Neste contexto, a satisfação com a escola pode contribuir para promoção do desenvolvimento positivo juvenil. No entanto, é necessário que todos os envolvidos na comunidade escolar tenham a compreensão desta dinâmica, levando em consideração as diferentes realidades sociais que se consubstanciam em distintos domínios de realização da vida dos adolescentes.

Visando verificar o grau de comprometimento com os estudos, tanto nos questionários dos alunos permanentes, como nas entrevistas junto aos alunos evadidos, procurou verificar-se se os alunos estariam predispostos a deixar a escola para trabalhar.

Apesar de grande parte dos alunos declararem ser de baixo rendimento, nas entrevistas realizadas apenas um aluno afirmou ter desistido do curso para trabalhar, ou seja, por carência econômica. No caso, o abandono justifica-se não pelas dificuldades experimentadas na escola, mas sim com problemas familiares e necessidade de trabalhar para se manter:

[...] estava bem, mas tive problemas familiares e saí de casa, daí parei de estudar (...) estou trabalhando, preciso, agora moro sozinho. (Tiago, 18 anos, 2º ano, evadido)

Com efeito, a análise do questionário, evidenciou que a maioria dos alunos estão efetivamente comprometidos com seus percursos escolares. Dos respondentes, das turmas de 1º ano, 87% afirmam que mesmo surgindo oportunidade de trabalhar, querem continuar estudando e só 13% deixaria imediatamente. Apesar de ter a possibilidade de descrever outra situação, os alunos escolheram apenas as duas opções objetivas citadas no questionário.

Esses dados apontam no mesmo sentido nas demais turmas, não havendo diferença nos resultados. Dos repondentes das turmas de 2º e 3º anos, 12% deixariam o curso imediatamente e 88% afirmaram que não deixariam ao curso para trabalhar, apesar dos níveis de satisfação, como se viu, não serem muito altos.

Esse contexto, aponta para que a fala, comumente ouvida nas escolas, de que “os alunos não querem nada” nem têm ambições escolares forçosamente seja repensada pelos educadores e até mesmo pela comunidade escolar.

É possível que uma sensibilização dos que ensinam para que abordem os estudantes como seres sociais portadores e envoltos num mundo cultural de crenças, significados, comportamentos, atitudes e valores diversos possa transformar a relação pedagógica num sentido positivo.

O questionário, procurou verificar a relação da direção escolar com a comunidade escolar, a partir do entendimento que a escolar deve buscar parceria com comunidade para que aquela seja de fato inclusiva e democrática. Como corrobora Maia e Bogoni (2008):

Quando pais e professores estão presentes nas discussões dos aspectos educacionais, estabelecem-se situações de aprendizagem de mão dupla: ora a escola estende sua função pedagógica para fora, ora a comunidade influencia os destinos da escola. As famílias começam a perceber melhor o que seria um bom atendimento escolar, a escola aprende a ouvir sugestões e aceitar influências (Maia, Bogoni, 2008, p. 23)

Verificou-se que 66% dos alunos inquiridos, das turmas de 1º ano, afirmam conhecer os diretores, no entanto, não sabem qual trabalho desenvolvem na Instituição. Com efeito, 20% afirmou mesmo não saber quem são os diretores e apenas 14% dizem conhecer a direção e saber o fazem.

Nas turmas de 2º e 3º anos, 71% conhecem a direção, mas não sabem qual trabalho desenvolvem na escola, 18% declaram conhecer e ter conhecimento sobre suas ações e intervenções e 11%, apesar de já estudarem na instituição há pelo menos dois anos, continuam sem sequer conhecer os membros dirigentes da escola.

Este fato deve ser levando em consideração, pois as melhores práticas de gestão escolar apontam para a importância do recurso a processos participativos visando a melhoria da qualidade de ensino e da dinâmica escolar em geral, mobilizando a comunidade em torno de uma identidade comum e valorizada. Neste sentido, a gestão democrática não deve apenas incluir pessoas, como visto estatutariamente, mas dar vez e voz a todos os envolvidos no processo, nomeadamente os alunos, a razão da própria instituição.

O questionário era encerrado com uma pergunta mais direta sobre a percepção do aluno em relação às causas da evasão no campus apresentando seis alternativas e deixando em aberto para outras razões que o aluno desejasse apontar. Após o levantamento dos dados observou que, na perspectiva dos alunos permanentes, existe evasão devido à não adaptação à escola, uma vez que foi esta a opção mais apontada pelos alunos. A segunda foi a ideia de o aluno abandonante não querer de fato estudar, sendo que a terceira foi o fato de a direção da escola não dar apoio suficiente ao aluno o que vai de encontro das pistas evidenciadas na análise de outros instrumentos.

Além dessas possíveis causas encontradas nas respostas abertas aos estudantes e nas entrevistas realizadas com estudantes evadidos, surgiram alguns problemas que remetem para o ambiente escolar e apontam para necessidade de uma intervenção visando melhorar a qualidade de vida no *campus*, preservando os alunos, bem como

combatendo a evasão escolar. Esses problemas estão relacionados com indisciplina e sanções aos alunos, e com a existência de problemas de uso de drogas no ambiente escolar.

Em relação aos aspectos relacionados à indisciplina e sanções compreende-se que a escola pode promover estratégias para reduzir estas situações no ambiente escolar, como aponta Melo:

A discussão e apropriação consistente daqueles regulamentos por parte dos adultos escolares, de modo a garantir-se que todos os conheçam e perante a sua infração adotem medidas homogêneas e equivalentes, poderia ser, assim, uma estratégia eficaz na redução das situações de indisciplinas e violências na escola. (Melo, 2013, p.166)

No comportamento condicionado pelo medo da punição, ou por uma recompensa prometida, não há reflexão, mas apenas a imposição de um ponto de vista. Essa atitude é comum em procedimentos que visam apenas à obediência às regras. Este tipo de procedimento não tem como função educar para a autonomia, mas sim para a heteronomia. (Taylle, Silva; Justo, 2006).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a reflexão crítica sobre seus atos e dos outros pode abrir caminhos para transformações, mudança de postura que envolve valores éticos e morais como o respeito ao outro e a responsabilidade subjetiva.

A Resolução nº 18-2012/CS- IFB aprova o Regulamento discente vigente no IFB que é único para todos os *campi*. De acordo com o documento os processos educativos⁴⁶ serão aplicados nos seguintes termos:

I – Ações disciplinares⁴⁷;

II- Advertência escrita;

III- Suspensão da residência por mais de 5 dias – será aplicada pela Coordenação Geral de Ensino (no caso dos *campi* com residência estudantil);

IV- Perda/desligamento da residência;

V- Sugestão de transferência;

VI- Cancelamento da matrícula

E o artigo 14 esclarece que será formada uma equipe multidisciplinar permanente

⁴⁶ “Art. 11 – Os processos educativos são procedimentos que conduzem as avaliações sobre o grau de severidade das práticas discentes que se contrapõem aos princípios e valores éticos da Instituição e sobre as aplicações das ações disciplinares cabíveis a cada situação avaliadas”.

⁴⁷ “Art. 10- Ações disciplinares são procedimentos formativos, pró ativos, que estão embasados nos princípios e valores do Instituto Federal de Brasília e visam promover o desenvolvimento humano e prevenir práticas de alunos que estão em desacordo com tais princípios.”

para acompanhar os processos educativos caso a caso. Essa orientação pode gerar uma subjetividade nas decisões, pois nem sempre as regras parecem ser claras, transparentes e coerentes para os estudantes:

Algumas pessoas são punidas por pequenas coisas e outras que fazem coisa não. (Aluno do 1º ano, permanente)

Aqui na escola acontece injustiça nas punições. (Aluno do 1º ano, permanente)

A falta de profissionalismo da coordenação ao proteger alunos que precisam ser punidos. (Aluno do 1º ano, permanente)

Segundo os estudantes, no *campus*, aplicar sanções por comportamentos inadequados no ambiente escolar, sem um trabalho de conscientização é comum. Essas sanções podem comprometer a vida acadêmica do estudante, sem ter qualquer efeito socioeducativo ao nível da formação integral do indivíduo em causa. Em alguns casos a punição pode levar ao abandono da escola. Esse fato pode ser observado na fala dos estudantes entrevistados e respondentes dos questionários:

Perdi a residência. Tive alguns problemas de indisciplina, aí né um dia, no final de semana, estava na escola e saí sem autorização. Fui para o bar, só bebi um copo de cerveja, mas falaram que eu tinha bebido e acabei perdendo a residência. Como moro longe, não tenho condições de me manter em algum local próximo a escola tive que sair (Davi, 17 anos, 1º ano, evadido)

Reprovei o 1º ano, tive alguns problemas de comportamento e acabei sendo suspenso...aí fui prejudicado, perdi aulas (...) (Antonio, 16 anos, 1º ano, evadido)

Reprovei o 1º ano. Tudo começou com uma suspensão que levei, perdi provas fiquei devendo muitos pontos, não consegui recuperar(...) reprovei (...) acabei saindo da escola. (Tiago, 18 anos, 2º ano, evadido)

A partir desse entendimento, e levando em consideração a declaração dos estudantes entrevistados e respondentes do questionário, sugere-se uma reflexão sobre as sanções aplicadas aos estudantes que não cumprem as regras estabelecidas. Será que a punição por si contribuirá para a formação do aluno? Se não, qual objetivo da punição? Se os problemas disciplinares acontecem muito frequentemente junto de alunos que já têm dificuldades de adaptação, puní-los não será um catalisador de abandono? Contribuir ou impor a saída do aluno em uma instituição de ensino é a solução? As regras são claras, transparentes e coerentes?

A respeito do assunto Oliveira (2005, p. 63) destaca que:

Se é preciso propiciar a autonomia do educando, é preciso também rever nosso sistema de regras dentro da escola. Elas sem dúvida são necessárias, mas é fundamental que se tenha a preocupação em garantir a sua clareza e a

transparência na sua apresentação como também a coerência das sanções, sem nos esquecermos de que somente a existência de regras, coletivamente definidas, pode esclarecer que atitudes os alunos devem evitar em sala de aula e na escola, visto que as regras implicam o entendimento do conceito de moral e ética.

Nesse sentido, entende-se que a educação deve estar voltada para autonomia e que os educandos têm vontade própria e a regra pode ser discutida e construída com a participação de todos promovendo espaços de reflexão, responsabilidade e construção da autonomia moral.

Vinha & Tognetta (2007) ressalta que uma ação voltada ao cumprimento das regras não significa uma ação moral, pois nesse sentido a moral não tem porque existir. Assim, a coação poderá promover sujeitos voltados para regulação externa e a regra quando imposta e não discutida fortalecerá a moral heterônoma.

Outro problema revelado durante as entrevistas e que merece uma atenção particular foi, como referimos acima, o uso de drogas nas dependências da escola. Apesar de ter sido abordado por apenas 2 alunos evadidos, trata-se de um tema que merece uma discussão detalhada. O fato de serem apenas dois, não diminui nem sua expressão nem sua importância, pois trata-se de uma atividade que, pela sua natureza ilícita, tende precisamente a ficar na sombra, invisível à lente oficial adulta. Essa afirmação pode ser constatada na fala dos estudantes:

O que me incomodava na instituição era o grande número de alunos do superior que usa drogas. (Antonio, 16 anos, 1º ano, evadido)

Tinha cara que fumava maconha dentro do quarto. (Antonio, 16 anos, 1º ano, evadido).

O consumo de drogas está presente em todas as sociedades, e de forma bastante incisiva na adolescência. No Brasil, o consumo de drogas cresce consideravelmente, e como comprovado pela pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid) da Unifesp, 57% dos jovens entre 12 e 17 anos consideram que obter drogas em "qualquer momento" é "muito fácil". Em 2001, 48,3% dos jovens entre 12 e 17 anos já tinham ingerido álcool; três anos depois, eram 54,3%. O consumo de maconha também subiu: de 6,9%, em 2001, para 8,8% em 2005.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), em 2012, 9,9% dos adolescentes que vivem nas capitais já experimentou drogas ilícitas, enquanto em 2009, o percentual encontrado foi de 8,7%. Esse aumento pode ser atribuído a vários fatores e pelo que nunca como hoje a prevenção é tão fundamental para a sensibilização sobre os riscos e perigos causados por elas.

Detoni enfatiza (2009, p. 127). "A escola não deve esperar que o problema surja na sala de aula, nos banheiros, no pátio, no portão para discutir a questão." A educação

preventiva, não dever restringir à sala de aula, mas um trabalho de toda a instituição, família e sociedade, visto que este é um problema social e merece ser mais debatido. ” [...] O contexto da droga tem suas “linguagens”, e precisamos aprender a ler e decifrar, pois o aprendizado da vida não termina quando saímos da escola ou da faculdade. ” (Ávila, 1998, p.150).

Entendendo que a droga é um problema social, não sendo um problema apenas do usuário e da família, mais um entrelace da sociedade, a escola encontra-se diante de um novo desafio e é imprescindível que realize um trabalho de educar preventivamente como uma alternativa para o enfrentamento do consumo de drogas entre estudantes. Prevenção significa dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo.

Como verificado na pesquisa, o *campus*, especialmente o Curso técnico Integrado ao Ensino Médio, enfrenta dificuldades no cotidiano com questões relacionadas com o ambiente escolar e as dinâmicas de funcionamento da escola que contribuem para exclusão de alguns estudantes, seja por participação ativa em atos ilícitos ou contra as regras, sem correspondente trabalho de «recuperação», seja por receio ou falta de identificação. De notar também que apesar de haver uma identificação com a instituição, um número muito significativo aponta problemas que prejudicam essa identificação. Igualmente importante é a distância que os estudantes mostraram das instâncias reguladoras da escola.

3.3.1 Programas de assistência ao aluno: das intenções à efetivação

O IFB possui uma Política de Assistência Estudantil que visa a promoção de condições e apoio a formação de educandos que se encontrem em vulnerabilidade social. Essa Política tem como objetivo implementar ações que minimizem as necessidades pedagógicas e busca promover a justiça social e a formação integral do estudante. Conforme, a Resolução nº 014/2014/CS-IFB⁴⁸:

Art. 1º A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações visando à promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida.

Todos os semestres são divulgados editais para seleção e, para ser contemplado, o estudante deverá apresentar nos prazos previstos os documentos necessários para análise socioeconômica, onde serão selecionados àqueles que mais precisam do auxílio.

⁴⁸ Resolução que aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

Isso pressupõe que o próprio estudante esteja conscientizado das suas dificuldades e tenha conhecimento dos programas de assistência e do seu alcance.

Muitos são os programas de assistência estudantil, dentre os quais: Programa Auxílio Permanência; Programa Residência Estudantil; Programa de Promoção da Saúde; Programa Auxílio ao Integrado; Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico – PROASPEP; Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer; Programa Bolsa Monitoria; Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico – PADTC. Os programas mencionados são abaixo apresentados em breves linhas.

No Programa Auxílio Permanência o estudante recebe um repasse financeiro que varia de R\$ 150,00 a R\$ 250,00⁴⁹. Tem como objetivo minimizar as desigualdades sociais enfrentadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, esse auxílio, visa contribuir para que o aluno permaneça e conclua os estudos no IFB. De acordo com o artigo 2, anexo IV da Resolução nº 014/2014/CS-IFB:

Art. 2º Constituem objetivos do Programa Auxílio Permanência ao educando:

I – Minimizar as desigualdades vivenciadas pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para contribuir em sua permanência e conclusão dos estudos no Instituto Federal de Brasília;

II – Contribuir para a diminuição das taxas de retenção e evasão escolar

De acordo com o apuramento desenvolvido no Serviço Social do *campus*, com dados obtidos através dos documentos encaminhados pelos estudantes para análise sócioeconômica, 70% dos educandos são de baixa renda⁵⁰, e que em média 40% das famílias são monoparentais femininas, isto é, os estudantes residem com a mãe. Ou seja, as mães mantêm sozinhas seus filhos, sem a presença do pai, companheiro ou outro agregado no grupo, por vezes fazendo vínculos transitórios e curtos. Em alguns casos, existe a figura do pai ou padrasto desempregado e a mãe como “chefe” desta família.

O Programa Residência Estudantil disponibiliza residência estudantil àquele estudante em situação de vulnerabilidade social comprovada por meio de estudo social. Esse estudo é realizado pelo Assistente Social do *campus*. O programa atende,

⁴⁹ Respectivamente 37,18 € e 61,97 €, conversão realizada no site do Banco Central do Brasil em 31/03/2016.

⁵⁰ Baixa renda ou insuficiência de condições financeiras. De acordo com o Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são considerados com insuficiência de condições financeira os estudantes “(...) com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.”

preferencialmente, estudantes que residam em outros estados. O Programa tem como objetivo conforme Anexo VII, Capítulo II da Resolução nº 014/2014/CS-IFB:

Art. 2º Constitui-se objetivo de a Residência Estudantil contribuir para a minimização das dificuldades de acesso ao Campus, por parte de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que residem em outras cidades, zona rural ou localidades com quilometragem superior igual ou superior a 50 km (cinquenta quilômetros) em relação ao *Campus* Planaltina.

Aproximadamente 200 estudantes são contemplados com o programa cada semestre letivo. Esse auxílio, de acordo com a pesquisa é de suma importância para permanência dos estudantes, pois muitos residem em outras cidades ou moram longe e tem dificuldade com transporte devido à localização do *campus*. Dos 15 entrevistados, 2 desistiram pela perda da residência e 1 por encontrar dificuldade com o transporte.

Por sua vez, o Programa de Promoção da Saúde tem como finalidade desenvolver ações para o bem-estar, voltadas à prevenção da saúde do estudante, que contribuam para o seu desenvolvimento acadêmico, tendo como objetivo desenvolver ações de prevenção, promoção e vigilância à saúde física, mental e social dos estudantes.

Segundo informações obtidas no setor de Assistência Social, esse programa normalmente promove palestras para os estudantes abordando temas de interesse dos/para os estudantes. No ano de 2014 foram realizadas palestras sobre sexualidade, riscos de incêndio e relações interpessoais.

Quanto ao Programa Auxílio ao Integrado, este pretende contribuir para a permanência dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, regularmente matriculados no IFB. O aluno recebe um apoio de financeiro, visando garantir o direito à alimentação saudável no horário das aulas, durante a vigência do curso, o auxílio é repassado aos *campi* que não possuem refeitório próprio.

O *campus* possui um refeitório que fornece almoço para todos os estudantes do Ensino Médio Integrado e ainda serve aos residentes: café da manhã, jantar e ceia, desta forma, esse programa não se aplica, os estudantes não recebem o apoio financeiro.

O Programa de Acompanhamento Social, Pedagógico e Psicológico - PROASPEP - tem como objetivo desenvolver ações de acompanhamento aos alunos através do atendimento social, pedagógico e psicológico de forma a contribuir para a permanência do estudante.

No entanto, no período em que foram levantadas as informações, a Coordenação de Assistência estudantil – CDAE, não contava com a equipe mínima proposta pela Política de Assistência Estudantil do *campus*, no Capítulo IV, Art. 8º da Resolução nº 014/2014/CS-IFB referente a Composição e atribuições:

Art. 8º - A Política de Assistência Estudantil será coordenada pela Pró-Reitoria de Ensino, em parceria com os Campi, devendo as Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão (CDAE) dos campi desenvolverem junto com os demais setores e coordenações dos campi as ações que tenham natureza de caráter didático-pedagógico, psicológico, social, cultural e científico, de assistência estudantil, assim como seus desdobramentos técnicos e administrativos.

§ 1º - A CDAE terá em sua composição o Núcleo de Serviço Social, o Núcleo de Psicologia, o Núcleo de Pedagogia, para tanto deverá contar com equipe mínima de: 1 (um) Assistente Social; 1 (um) Psicólogo; 1 (um) Pedagogo; 3(três) Assistentes de Estudante.

Essa falta de servidores pode prejudicar e/ou impedir o desenvolvimento das ações. No período em que foram levantados os dados a equipe era composta por: 1(um) assistente Social 2; (dois) Assistentes de Estudantes o que é manifestamente insuficiente para atender ao número de alunos e à complexidade das suas situações sociais.

O Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer que visa buscar a formação física e intelectual dos estudantes, bem como, propiciar a inclusão social, contribuindo para formação cidadã dos educandos.

Através desse programa são lançados editais onde os estudantes apresentam projetos com apoio de um orientador que pode ser professor ou técnico do Instituto Federal de Brasília. Os estudantes que projetos selecionados recebem aproximadamente R\$2.000,00 para seu desenvolvimento.

No Programa Bolsa Monitoria, os estudantes passam por um processo seletivo e os selecionados tem direito a bolsa monitoria por tempo determinado no período letivo. Os alunos envolvidos no processo contam com o acompanhamento de um professor-orientador e Coordenação da Assistência Estudantil. Essa ação possibilita a participação dos alunos no processo educacional e apoiam os alunos que necessitam de reforço nas atividades acadêmicas. São objetivos da monitoria conforme anexo XI, Capítulo II da Resolução nº 014/2014/CS-IFB:

I – Proporcionar reforço e atender aos estudantes que estejam com dificuldade de aprendizagem;

II – Apoiar um maior envolvimento do estudante com o IFB;

III – estimular a participação dos estudantes no processo educacional e nas atividades relativas ao ensino, incentivando o interesse à docência;

IV – Propiciar uma melhor formação acadêmica ao estudante.

No ano de 2014, segundo informações da Coordenação de Assistência Estudantil do *campus*, foram selecionados 40 estudantes de todos os cursos do *campus*, inclusive alunos do Ensino Médio Integrado, que receberam bolsas no valor de R\$250,00.

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Técnico e Científico – PADTC tem como objetivo estimular o desenvolvimento Técnico e Científico, contribuindo para sua formação intelectual, acadêmica e profissional. Esse programa ofertará auxílio para participação dos estudantes em eventos técnicos e científico.

O *campus* recebe um apoio financeiro para desenvolver esse programa. Do apoio recebido pelo *campus*, 50% o colegiado de curso decide de que forma irá utilizar para atender as demandas dos estudantes e 50% é via edital para participação de estudantes em congressos, eventos técnicos científicos. Esse apoio visa garantir despesas com passagem, hospedagem e alimentação dos estudantes. Os estudantes que irão apresentar seus trabalhos têm prioridade na seleção.

Apesar de todas essas ações, percebe-se que não são suficientes para garantir a inclusão e a permanência dos estudantes no Instituto. Diante disso, surgem inquietações: será que os objetivos específicos do *campus* estão sendo contemplados nos programas? Serão os dispositivos previstos adequados às necessidades do público que pretendem servir?

Após levantamento dos documentos do referido *campus*, verificou-se que contam apenas com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, ou seja, um documento geral para todos os *campi*. Esse documento norteia prática pedagógica em relação aos aspectos técnicos e políticos do IFB, visando a qualidade de ensino, pesquisa e extensão e de acordo com a Resolução nº 008-2012/CS – IFB:

[...]explicita a posição do IFB a respeito da Educação profissional tecnológica superior que oferece à sociedade do Distrito Federal, seu compromisso social, seus objetivos, finalidades e metas por meio do desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, ainda não foi construído o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que parece fundamental para uma ação fundamentada na realidade do *campus* que é específica, como já se referiu, no quadro institucional do IFB. Sabe-se que o PPP é um documento com os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que serão desenvolvidos, expressando as exigências legais do sistema educacional, as necessidades, os propósitos e as expectativas da comunidade escolar concreta.

Por representar a identidade da escola, ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Ele é, de fato, um projeto político e pedagógico com significação indissociável. Ele é político no compromisso com a formação do cidadão e pedagógico por efetivar a intencionalidade da escola, com a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pode ser igualmente útil na construção de uma identidade de escola, à qual os atores se associem e com que se identifiquem,

mobilizando-os para a concretização de objetivos comuns.

Neste sentido, deve-se considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Além disso, propicia a vivência democrática necessária para a participação da comunidade escolar e o exercício da cidadania, sendo por estas razões, na nossa perspectiva, uma prioridade.

3.4 O PAPEL DO DOCENTE

Entendendo a importância do papel do professor no processo-ensino aprendizagem, alguns aspectos relativos à atuação docente foram analisados visando verificar sua participação e possíveis intervenções que influenciam na permanência dos estudantes no *campus*.

Assim, a presente seção tem como objetivo analisar o papel do docente no processo ensino aprendizagem dos alunos no *Campus* Planaltina na perspectiva dos alunos e para isso, foram observados aspectos críticos relativos à formação docente, metodologia e relação professor e aluno.

Destacou-se da análise de dados recolhidos que são grandes os desafios enfrentados pelos docentes. Assim, a profissão exige uma atualização constante que irá possibilitar uma reflexão sobre sua prática e contribuir para construção de sua própria identidade. Relembrando Paulo Freire:

Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p.29)

Sobre a metodologia docente, ressalta-se que esta possibilita alcançar melhores resultados, mas é preciso refletir, buscar novas metodologias adequadas à realidade do educando, pois quando o aluno percebe que a escola aceita e valoriza seus conhecimentos, é possível que se sinta mais seguro.

Por fim, e não menos importante, a relação professor/aluno, que é de suma importância para o desenvolvimento dos educandos. Essa relação deve ser harmônica e afetuosa, como sublinha Freire (1996, p. 11):

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...]

Vale ressaltar que o trabalho docente deve ser obrigatoriamente “dialógico”, comunicacional, como refere ainda Freire (1996, p.38):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Essa afirmação, leva a reflexão de uma atuação educativa em que docentes e discentes participam do processo de conhecimento em um movimento dialógico, que implica reconhecer no aluno um sujeito pensante, de direitos, ou seja, um parceiro de diálogo e não um ser subordinado.

Também é importante destacar que o professor deve refletir sobre seu papel na constituição do conhecimento de seu aluno e como desenvolver seu trabalho, a fim de desenvolver autonomia⁵¹ dos seus educandos, além de estimular uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos.

Assim, os educadores, diante de sua função na escola, precisam importar-se com o compromisso com a educação, conscientes da importância da sua atuação no desenvolvimento dos educandos, bem como, prepará-los para o pleno exercício da cidadania.

3.4.1 **Formação docente**

Reconhecer que o trabalho docente é mais do que uma mera transmissão de conhecimentos empíricos ou conteúdos fragmentados implica em refletir sobre a atuação educativa.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p.32)

A partir desse entendimento, nesta seção será analisada a relação entre a formação do docente e sua possível influência na decisão de abandonar o curso.

É pressuposto básico que o docente seja capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir uma autonomia progressiva dos alunos⁵² e participar de projetos interdisciplinares. Para tanto, exige-se uma política de formação em busca reflexão, pesquisa, conhecimento da profissão e de técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, além de estar aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação

⁵¹ Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2000a, p. 11).

⁵² Para Freire trata-se ponto crucial "a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos", temática central de sua obra de maturidade Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996, p.13).

específica e pedagógica.

Assim, o educador deve ter capacidade para planejar estratégias; desenvolver um trabalho contextualizado, integrado e interdisciplinar; prever ações necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, levando em consideração a realidade e contextos dos educandos; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa.

O professor da educação profissional, em particular, deve contribuir para que os estudantes compreendam, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho articulando à formação específica a experiência profissional.

A partir desse entendimento, foram levantados dados sobre a formação dos docentes, bem como, sua atuação educativa no *Campus Planaltina*. De acordo com os dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas, o *campus* conta com 58 docentes, destes 33 são licenciados⁵³ e 25 são bacharéis⁵⁴.

Tabela 11 - Formação dos docentes

Total de professores	Licenciados	Bacharéis
58	33	25

Fonte: Gestão de Pessoas do *Campus Planaltina*

Existem algumas diferenças entre esses tipos de graduação, que ao princípio parecem poucas, mas o objetivo de cada formação é bastante diferente. A licenciatura habilita o aluno para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, com isso, o curso tem disciplinas específicas de educação para formação docente. Enquanto o bacharelado tem como objetivo formar o profissional e pesquisador da área.

O Instituto possui uma política de qualificação docente que incentiva a formação continuada dos servidores. Essa política fica visível quando vemos o número de docentes com pós-graduação, Mestrado e Doutorado:

Tabela 12 - Qualificação dos docentes

Graduação	Especialista	Mestrado	Doutorado
01	09	26	22

Fonte: Gestão de Pessoas do *Campus Planaltina*

⁵³ No Brasil, a licenciatura habilita seu titular a ser professor em escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁵⁴ O bacharelado, segundo o MEC (Ministério da Educação), é o curso superior que “confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional”.

No entanto, não é raro encontrar no *campus* docentes que nunca tiveram qualquer capacitação de práticas pedagógicas para entrar em sala de aula. Essa situação pode ser percebida no edital de seleção nº 03/CDPI/IFB, de 17 de abril de 2009, para docentes do IFB. No documento, observou-se que, em relação titulação exigida, só é necessário ser licenciado ou bacharel. A informação pode ser conferida no quadro das distribuição de vagas e titulação exigida, Anexo 4.

Diante desta política, surge o inevitável questionamento: Essa política de qualificação e seleção de docentes garante uma educação de qualidade?

Essa política de qualificação docente não acontece apenas no *Campus* Planaltina. De maneira geral, os docentes que atuam nos cursos de educação profissional técnica de nível médio não possuem formação para o magistério o que, muitas vezes, pode contribuir para que os mesmos apresentem dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Esse parece ser de fato um problema estrutural do sistema educacional brasileiro. O Decreto n.º 2.208/97 regulamentou e destacou a necessidade de uma formação pedagógica para o exercício profissional que viria a complementar a enfatizada experiência profissional:

Art. 9 As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

No entanto, o Decreto n.º 5.154/04, que revoga o Decreto n.º 2.208/97 não aborda nada a respeito da situação dos professores e instrutores que atuam no ensino técnico, sem uma exigência na formação no magistério, dando margem a interpretações.

Pode se afirmar que os profissionais que atuam em área de ensino e paralelamente convivem em atividades do mundo do trabalho, detêm condições práticas que poderão de enriquecer o currículo escolar. Porém, a didática para o ensino técnico merece uma atenção especial.

Para exercer qualquer profissão liberal como medicina, odontologia, advocacia, entre tantos outros, é necessária a formação profissional específica. No entanto, para exercer o magistério, principalmente, na educação profissional, parece não haver tanto rigor na exigência de formação apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (Veiga, 2002).

Neste sentido, compreende-se que, a formação do docente poderia não estar direcionada apenas a níveis de ensino (Pós-graduação, Mestrado e Doutorado). Para que os docentes compreendam e desenvolvam habilidades e competências necessárias para

investigação da sua atividade é necessário também um processo formativo capaz de mobilizar os saberes da teoria e prática da educação.

Pode-se caracterizar a atuação do docente como uma função social, onde o educador é um agente do processo educacional. A ideia de que qualquer pessoa pode exercer a profissão docente apresenta-se de maneira equivocada, pois é uma profissão complexa e envolve grandes responsabilidades. O educador é responsável por formar todos os outros profissionais, implicando em uma constante ressignificação da prática por ele desenvolvida.

Vale ressaltar que mesmo os que tiverem uma formação docente, possivelmente, não estão preparados para exercer a profissão com os públicos que hoje frequentam a escola, pois um exame do histórico da formação inicial no Brasil verifica-se que ela tem aspectos deficitários:

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (Pimenta, 1997, p. 47)

O processo de formação docente deve englobar a interação entre o conhecimento teórico e prático, desenvolvendo habilidades para que consigam lidar com as diferentes situações que surgem na atuação da prática docente.

Nessa perspectiva, o investimento em formação continuada possibilitará a aquisição de conhecimentos específicos para atuação docente. Na construção destes saberes os professores se tornam preparados para atender as necessidades dos educandos e conquistar uma educação de qualidade. A esse respeito Sousa (2008, p. 66) afirma “[...] ser docente um profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência.”

Sabe-se, também, que as exigências da sociedade se modificam com o passar dos tempos, sendo assim, os educadores devem se atualizar constantemente. Conforme Sousa (2008, p.42):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania.

Nesse sentido, a formação continuada pode ser uma alternativa para melhorar a atuação docente, como justifica Schnetzler e Rosa:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (Schnetzler e Rosa, 2003, p.27)

E esta formação continuada, segundo Caldeira (1993) citado por Cunha e Krasilchik, não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (Cunha, Krasilchik, 2000, p.3). A necessidade da capacitação dos docentes é percebida na fala dos estudantes:

[...] professora (...), o ensino dela é péssimo ela é superinteligente, mas não saber passar para os alunos. (Aluno do 1º ano, permanente)

Existem problemas no ensino em algumas matérias, tem professor que não sabe ensinar [...] (Aluno do 1º ano, permanente)

Diminuir a média bimestral e preparar melhor os professores em geral. (Aluno do 1º ano, permanente)

Apesar da RESOLUÇÃO N.º 001/2015/CS- IFB⁵⁵ estabelecer os objetivos e diretrizes gerais de ações de aperfeiçoamento, capacitação e qualificação do seu quadro funcional, percebe-se uma maior valorização aos títulos obtidos pelos docentes independentemente se relacionado ou não a prática docente. Essa afirmação pode ser observada nas normas de Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básica e Tecnológico, os docentes poderão participar do processo de promoção os que atenderam os seguintes requisitos:

I - De qualquer nível das Classes DI para o nível 1 da Classe DII, pela apresentação de Título de especialista; e

II – De qualquer nível das Classes DI e DII para o nível 1 da Classe DIII, pela apresentação de Título de Mestre e Doutor.

Entende-se pois que a formação do professor é imprescindível para atuação educativa, e é fundamental a reflexão de que professor é um profissional da educação e, principalmente, que trabalha com pessoas. Sugere-se, assim, um olhar mais atento à prática educativa, reconhecendo que o profissional de educação necessita de uma permanente formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que

⁵⁵ Resolução que institui a política de formação Continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB.

dão suporte à sua prática pedagógica.

3.4.2 Metodologia docente

O presente tópico pretende tratar da influência da metodologia docente no processo ensino aprendizagem dos estudantes do *Campus* Planaltina. Sabe-se que, existem técnicas que priorizam ensino, Scarpato (2004) explica que, para se ensinar, deve-se levar em consideração o lado cognitivo da aprendizagem, mas sem desconsiderar o lado afetivo e motor. Assim, é necessário que o professor analise sua prática e elabore as estratégias de como o aprendizado será transmitido e, também, é preciso que o professor e o aluno estejam conectados.

Neste sentido, é preciso que as aulas despertem o interesse e a participação, tendo como objetivo a aprendizagem dos educandos. Vale ressaltar, que na relação de educandos e professor deve haver uma troca de conhecimentos de maneira interativa e dialógica. Destaca-se, também, a importância de respeitar as individualidades e particularidades de aprendizagem de cada educando.

Além desses aspectos observados, é pertinente citar Freire (2000) quando este pontua que os jovens e os adultos devem ter uma pedagogia diferenciada, com os conteúdos concretos, vivos e contextualizados com o entorno social do aluno.

Desta forma, à medida que o educando se identifica com o conhecimento teórico e se relaciona a sua vida, o processo de aprendizagem é facilitado. Ainda segundo Freire (2002), o conhecimento do mundo precede o conhecimento da palavra, ou seja, ao chegar à escola os estudantes já trazem uma bagagem de conhecimentos. E esses conhecimentos prévios devem ser valorizados e aproveitados.

As estratégias de ensino devem ser orientadas no sentido de permitir que o aluno tenha um aprendizado significativo, propondo assim um ensino “ancorado” aos conhecimentos prévios. Esse fato traduz a importância da construção e da reconstrução permanente de conceitos a partir de novas informações. (Ausubel⁵⁶, 1963)

Para tanto, os docentes devem considerar as experiências de vida, bem como respeitar as características individuais e a realidade em que os alunos estão inseridos, com uma adequação e as características pedagógico-didática, contribuindo para que uma aprendizagem significativa.

Carretero (1997) complementa que a motivação é essencial para os resultados positivos da aprendizagem escolar. Sem que ocorra a motivação, o aluno não sentirá

⁵⁶ O Pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) propôs o conceito de aprendizagem significativa, segundo ele, aprender significativamente é partir de conhecimentos já existentes e ser capaz de relacionar e acessar novos conhecimentos.

vontade de realizar determinadas atitudes, nem aprender um determinado conceito e conseqüentemente resolver problemas similares aos aprendidos.

Assim, o aluno motivado estará disposto e interessado em aprender. Para isso, é necessário que, o professor avalie e valorize o esforço dos alunos. Neste contexto acadêmico, o educando que se sentir motivado, possivelmente, irá se envolver nas atividades, acreditando que com seus conhecimentos prévios poderá adquirir novos conhecimentos e melhorar suas habilidades.

Sabe-se que a motivação do aluno não depende apenas do professor, mas é um processo psicológico intrínseco ou extrínseco que remete às particularidades de cada indivíduo. Porém, a metodologia de aula pode contribuir para que ela aconteça de uma forma melhor. É necessário que professor conheça procedimentos de ensino que dizem respeito à prática pedagógica. Com esse conhecimento, o professor poderá buscar melhores formas de práticas educativas, contribuindo com aulas diferenciadas que despertem o interesse do aluno.

Freire (1996, p. 96) aponta que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Diante do entendimento que o ensinar é indissociável do aprender, buscou-se analisar a metodologia dos docentes do *campus*, a partir do olhar dos alunos que permanecem na escola e dos alunos que desistiram. Sobre essa questão segue as declarações de alguns estudantes:

Acho que existe uns professores que não estão preparados para dar aula no IFB. (Aluno do 1º ano, permanente)

Alguns professores não sabem explicar bem a matéria, sim podem ser muito inteligentes, mas não sabe explicar. (Aluno do 3º ano, permanente)

Tem poucas aulas prática, um colégio desse tamanho, com curso de agropecuária, sem aula práticas fica difícil...Tipo, dentro da sala de aula, ficar só vendo slide. Tipo era cansativo e não aprendia [...] (Luís, 17 anos, 1º ano, evadido)

Já o testemunho seguinte ilustra precisamente o potencial motivador de diferentes metodologias. Tratando-se, em muitos casos, de alunos com um percurso de errância no sistema de ensino, a adoção de metodologias mais ativas, interativas e participativas parece constituir em elemento crítico para o sucesso e, por consequência, para a prevenção da evasão escolar.

A professora de (...), não tinha como entender(...) ela não deixava sair eu sabia que não ia conseguir ficar quieto(...)então, nem entrava. Adoro a (...), professora (...), ela levava pra fora de sala, até ela que não era da área levava pra fora, mostrava as coisas na prática, conseguíamos entender(...) A aula de (...), a aula com sala fechada, no calor e ele ligava o slide e ficava falando coisa que não entendíamos. Passava semanas ali, o povo usava telefone, não prestava atenção e não era só ele. Não conseguia relacionar a aula prática com a teoria. O professor (...) conseguia dar aula interessante até em sala de aula. Quando íamos para o campo, eu voltava sujo da aula, mas todo mundo ficava feliz. Ele explicava tudo e todo mundo entendia. Ali, tipo ele mostrava as plantas a gente mexia com horta, com adubo, tinha ciência das coisas. Tipo, ali a gente aprendia. (Davi, 17 anos, 1º ano, evadido)

Segundo Carretero (1997), a motivação é essencial para os resultados positivos da aprendizagem escolar. Sem a motivação, o aluno não sente vontade de realizar determinadas atitudes, nem aprender um determinado conceito e conseqüentemente resolver problemas similares aos aprendidos. Com as declarações, percebe-se que, a metodologia é um fator importante no processo de aprendizagem e pode contribuir para motivar os educandos, e a motivação é um fator fundamental para que a aprendizagem seja mais eficaz.

Visando identificar o nível de satisfação com a metodologia de ensino, quando da aplicação do questionário em 2014, questionou-se os estudantes o que achavam da metodologia que os docentes utilizavam nas aulas. De acordo com os dados nas turmas de 1º ano apenas, 35% compreendem ser boa, enquanto 63% esperam melhorias e 2% considerou ruim.

Nas turmas de 2º e 3º anos apenas 21% consideram a metodologia boa, enquanto 72% acreditam que poderia ser melhor e 7% considerou ruim. Percebe-se assim, uma maior insatisfação dos alunos dos 2º e 3º anos.

A partir dos dados e informações levantadas na pesquisa, pode-se afirmar que é importante que o professor busque maneiras de motivar e/ou incentivar seus estudantes a participar e aprender. Assim, o Educador, além de ter o domínio do conteúdo e planejamento das aulas, precisa conhecer e utilizar metodologias apropriadas, tornando a aprendizagem prazerosa.

Não houve, porém, há que sublinhar, nenhuma declaração por parte dos estudantes entrevistados que afirme uma relação direta entre a desistência e a metodologia docente. Mas vale ressaltar que, dos 15 entrevistados evadidos, 9 apresentaram motivos como falta de interesse, falta de aulas práticas, dificuldade de aprendizagem e/ou reprovação. Esses motivos, que contribuíram para desistência dos estudantes, poderiam ser amenizados, em nossa perspectiva, com formação complementar dos docentes e com adoção de metodologias de ensino aprendizagem mais adequadas à natureza da formação e aos públicos que servem.

3.4.3 Relação professor e aluno

O objetivo dessa seção é identificar a importância da relação entre professores e alunos do *Campus* Planaltina no processo ensino-aprendizagem. Na escola, a interação professor e aluno é imprescindível no processo ensino aprendizagem. Freire (2005, p. 91), valoriza o diálogo, como importante instrumento na constituição dos sujeitos.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O docente que atua nessa perspectiva, não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador, capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir, assumindo uma postura humanizadora em sua prática docente. Essa necessidade de uma postura humanizadora pode ser percebida na fala de um estudante, do 1º ano do Ensino Médio Integrado, respondente do questionário:

Os professores precisam ser mais humanos, pois pelo fato de já serem formados se acham mais que os alunos, gostaria que fossem educadores e não só professores. Lembrando que nós somos alunos que saíram do ensino fundamental e não alunos da faculdade[...] (Aluno do 1º ano, permanente)

Para Saviani, (1983, p.51), “A educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada”. Portanto, o processo educativo é interativo, onde os envolvidos estabelecem relações entre si. Nessa interação, que acontece a transmissão e assimilação dos conhecimentos, trocas de ideias e experiências, convivência com a diversidade.

Na interação entre educadores e educandos, quando o indivíduo é valorizado e respeitado, o aprender se torna mais interessante e ocorre uma troca entre os envolvidos no processo educativo. “Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma” (Abreu & Masetto, 1980, p.11).

Assim, a relação entre alunos e professores não deve ocorrer de forma unilateral. Pois, de um lado estão os educandos, que estão construindo seu conhecimento, e essa construção acontece a partir da relação com o educador. Por outro lado, os educadores que também aprendem com seus alunos, na medida que busca conhecer e valorizar os educandos.

O professor (...) disse que eu posso, que sou esforçada, isso me colocava pra frente. Ele falava: Entendeu? Procurava ajudar, com boa vontade, paciência, sentava do meu lado ensinava, e ensinava de novo e me ensinava de novo, até eu entender. (Teresa, 36 anos, 1º ano, evadida)

Diante da fala da estudante, percebe-se que a relação de confiança, reconhecimento e respeito entre professores e alunos pode contribuir para avanços na construção da educação, trazendo benefícios tanto o aluno, quanto o professor, que tem como principal objetivo, a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o professor deve estar consciente de seu papel de facilitador de aprendizagem, aberto a novas experiências, compreendendo os sentimentos e problemas de seus alunos. Essa afirmação pode ser observada na fala da estudante, que com voz emocionada, relatou a importância de um professor que respeita as diferenças individuais e busca meios para ajudar e incentivar:

Um dia cheguei nela e falei: a senhora pode me ajudar, tem uma amiga deficiente que não pode vir até aqui. A senhora pode ir na biblioteca? Na mesma hora ela se dispôs ir lá. Tem professor que entende, incentiva [...] (Teresa, 36 anos, 1º ano, evadida)

Ressalta-se que, para que se propicie uma construção coletiva do conhecimento é imprescindível que a relação entre professor e aluno tenha como base o diálogo, como ensina Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (Freire, 1987, p. 39)

Assim, tão importante quanto dominar os conteúdos e conhecer metodologias de ensino, é o professor saber ouvir o seu aluno, pois o diálogo é essencial no processo ensino aprendizagem. Essa necessidade de diálogo, pode ser percebida na fala dos estudantes:

É preciso que os professores apoiem mais os alunos; como exemplo as professoras [...], que respeitam a nossa opinião, são ótimas e preocupadas com os alunos. (Aluno do 2º ano, permanente)

Não deve haver apenas o respeito entre os alunos, mas do professor com os alunos. Eles devem nos ouvir, ser amigos. (Aluno do 3º ano, permanente)

Na pesquisa, dos 15 entrevistados, dois afirmaram ter tido problemas de relacionamento com professores. Um aluno que afirmou ter tido problema, mas não relacionou sua saída aos desentendimentos ocorridos. Já a outra aluna afirmou ter saído da escola por estar se sentindo desmotivada. Essa afirmação pode ser verificada na fala

da estudante:

Ai...eu desisti de estudar por causa de três professores. Os meus professores me tratavam muito bem, menos esses. Foi por causa desses três professores que diziam que eu tinha idade avançada pra estar aqui. Eles falavam que aqui não é meu lugar, eu deveria estar em casa cuidando dos filhos e da casa e não tomando a vaga de pessoas mais jovens, meu tempo tinha passado...o clima na sala estava desagradável. Não tinha discriminação pelos alunos, eles me chamavam de tia, gostavam de mim, era dos professores que te falei mesmo. (Teresa, 36 anos, 1º ano, evadida)

Nesse momento, a entrevistada precisou parar várias vezes, apesar se já estar fora do referido curso e matriculada em outro, o assunto ainda provoca sentimento de tristeza. Mas, com o apoio da família e de alguns docentes, não desistiu de continuar os estudos. Terminou o Ensino Médio no EJA e voltou para a Instituição no Curso Técnico Subsequente. Assim, percebe-se como o papel do professor é importante na vida acadêmica do estudante, tanto pode motivá-lo e contribuir para seu avanço, como pode ser desmotivá-lo, contribuindo para sua exclusão.

Com esses argumentos, conclui-se que o relacionamento entre o professores e alunos é essencial no processo ensino-aprendizagem. E é através do diálogo que o professor irá conhecer seus alunos, com suas dificuldades e diferenças. Com esse conhecimento e respeito as individualidades o professor será capaz de buscar estratégias para auxiliá-los, criando oportunidades para que o aluno possa construir o próprio conhecimento. O inverso também parece ser verdade: um relacionamento distante ou conflituoso pode significar a perda de sentido nas aprendizagens e a desistência da disciplina ou mesmo do curso.

3.5 INFRAESTRUTURA RESIDENCIAL E APOIO AOS ESTUDANTES RESIDENTES

A presente seção pretende analisar as condições de infraestrutura das residências estudantis e o apoio dado aos residentes no sentido de aferir eventuais contributos destas dimensões para o abandono escolar.

O *Campus* Planaltina é herdeiro de uma escola rural, com mais de meio século, com uma vasta natureza, sem muros, mas com cercas, que visa atualmente formar indivíduos para atuação profissional, principalmente, na área de agropecuária. Como já se referiu, o *campus* recebe em média 200 estudantes por ano, de ambos os sexos, que irão residir na escola. A residência feminina é separada da residência masculina, segmentando-se também em grupos etários de adolescentes (de 14 a 17 anos) e adultos (a partir de 18 anos). Em cada quarto são alojados aproximadamente 8 estudantes.

Parte dos educandos que aqui vem residir, são adolescentes e jovens que já conhecem o meio rural e nele pretendem de alguma forma atuar, seja como profissionais

ou na ajuda dos familiares, como pode ser percebido na declaração dos estudantes entrevistados:

[...] moro em uma chácara e gosto de mexer com bichos, quero trabalhar na área. (Pedro, 16 anos, 1º ano, evadida)

[...] tem a chácara da sua irmã... você estuda lá e aí vai aplicando com nossa família, aí o que a gente faz, se vê que da, a gente monta uma coisa maior.(...) aplica na nossa propriedade e tenta expandir [...] (Teresa, 36 anos, 1º ano, evadida)

A moradia é oferecida na condição de alojamento temporário durante o período do calendário acadêmico. Tal ação tem por base legal que o acesso à educação é um direito do cidadão, visando contribuir na formação de uma sociedade compromissada com a transformação, reduzindo as desigualdades sociais e econômicas do nosso país, ao garantir o acesso de todos à formação escolar, independentemente dos recursos e da proximidade aos centros acadêmicos.

Ciente desse direito e com o intuito de evitar a evasão acadêmica, o Instituto Federal de Brasília *Campus* Planaltina, que é um local afastado, que enfrenta dificuldades de transporte, entende ser de fundamental importância a existência do alojamento estudantil.

A Residência Estudantil é uma das ferramentas de política de assistência estudantil através da Coordenação de Assistência Estudantil e é mantida pela Instituição há mais de cinquenta anos. Atualmente, a Coordenação de assistência estudantil trabalha junto com o Coordenador de residência no atendimento aos alunos residentes.

À noite e nos finais de semana os alunos contam apenas com um segurança que faz uma chamada para verificar se todos estão em suas respectivas residências⁵⁷.

Os residentes têm origens variadas e muitos só visitam seus familiares uma vez por mês, devido ao fato de residirem em cidades distantes e sem condições econômicas para pagar o transporte semanalmente. Este afastamento da família, às vezes promove tristeza, insegurança, estresse, como observa-se na fala de alguns estudantes entrevistados, motivando o abandono:

[...]ficava longe de casa. Eu precisava fica na residência, morava longe (...) achei que não valia a pena ficar longe de casa (Mateus, 17 anos, 1º ano, evadida)

[...] não estava me sentido bem na escola, também estava sentindo falta da minha casa, minha família. Quando ia pra casa no final de semana não tinha

⁵⁷ No início de cada semestre letivo, o aluno adulto ou pai/mãe ou responsável pelo adolescente assinam termo de compromisso com as regras das residências. De acordo com o termo os alunos devem se recolher às 22 horas.

vontade de voltar. (Maria, 15 anos, 1º ano, evadida)

Assim, como escola, têm todos os “problemas” e também as “possibilidades” que esta apresenta enquanto um espaço na rede social de pessoas de diferentes contextos que aqui estudam ou trabalham. Ou seja, se é verdade que existe o desenraizamento familiar, também existe convívio de liberdade, e o *campus*, além de ser para aprender e/ou estudar, é entendido, sobretudo, como o lugar onde irão morar.

Como dito anteriormente, os estudantes em sua maioria, estão na adolescência. Como já referimos, o significado da palavra remete a ideia de desenvolvimento ou processo de crescimento. Esta fase é caracterizada por alterações físico, mental e social, ocorrendo transição do mundo infantil para o mundo dos adultos e da relação de dependência da família para autonomia. Esta é a etapa desafiante e ao mesmo tempo emocionante do desenvolvimento humano, pois neste período da vida, o sujeito, já não é mais criança e ainda não é um adulto.

Nesse período de transição os jovens precisam ser adaptar por não serem mais crianças - nem adultos, precisam construir uma nova identidade e se afirmar na sociedade. Nesta fase, percebe-se a necessidade de participarem de grupos para se sentirem integrados na sociedade. Além disso, os adolescentes têm necessidade de explorar, testar e experimentar antes de assumir as responsabilidades da vida adulta (Pappámikail, 2013).

Neste contexto, o processo de desenvolvimento do adolescente passa por momentos de desequilíbrios e instabilidades extremas em nosso meio cultural, podendo ocorrer períodos de arrogância, de introversão, alternando com audácia, timidez, urgência, apatia, falta de interesse que se sucedem ou são concomitantes com conflitos afetivos. Além de todas as individualidades e experiências de vida de cada um, as condições que a escola oferece também interfere no processo-ensino aprendizagem dos estudantes.

Já se sublinhou também que para haver sucesso no processo ensino aprendizagem dos estudantes, a motivação deve ser considerada um fator relevante. Segundo Alcará e Guimarães (2007), o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando o envolvimento no processo de aprendizagem, participando das tarefas com entusiasmo e revelando disposição para novos desafios.

Para que a motivação a aprender esteja presente, pelo que vimos acima, ela precisa partir do desejo do aprendiz e dos caminhos que ele conhece para novas descobertas, em um ambiente propício. Para Vigotski (apud Bock, Furtado e Teixeira, 2001, p. 124), “é no processo de ensino e aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e conseqüentemente o desenvolvimento do indivíduo”. Portanto, para os que

trabalham com pessoas em desenvolvimento, que são os adolescentes, que passam 24 horas e 7 dias por semana na escola, este é um grande desafio social.

A partir das concepções de Vigotski, a escola torna-se um novo lugar, um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura. Educandos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa social. O aluno jamais deve ser visto como um aluno que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem. O desafio está colocado, todos são responsáveis. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento. Não há desenvolvimento que não prescindia a aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. (Bock, Furtado e Teixeira, 2001, P. 126).

Assim, só se aprende nesta interação com o outro mediado pelo contexto e o ambiente. Portanto, o ambiente para estes estudantes que “vivem” na escola, ou seja, a escola não é só lugar aonde vão para aprender, mas é, sobretudo, o lugar onde também moram, é um ambiente que precisa ser melhorado a cada dia, tornando-se um espaço de boa convivência com o outro, que é diferente mas que necessita de respeito.

Neste ambiente, que é um ambiente institucional e não familiar, é preciso oferecer um espaço diferenciado, que amplie os horizontes, não só no prisma profissional e tecnológico, objetivo principal desta instituição, mas, especialmente, para a vida. Ou seja, eles estão aqui para aprender um curso profissionalizante e também para se formarem enquanto pessoas e cidadãos.

Durante a pesquisa, observou-se que mesmo com direito a residência e alimentação, muitos desistem do curso por não se sentirem adaptados pelas más condições das residências, seguros ou até mesmo por sofrerem algum tipo de pressão dentro dos quartos por falta de estrutura adequada para acompanhar os estudantes.

Tive problemas com as colegas de quarto. Ficava excluída e faziam “brincadeiras” que eu não gostava, não me sentia bem. (Maria, 15 anos, 1º ano, evadida)

Tinha brincadeiras “pesadas” no quarto, fiquei com medo de represália (...) e eu fiquei com medo, se falar alguma coisa poderiam fazer alguma coisa, ficava com medo, eles cobriam com lençol e batiam, fiquei com medo de acontecer coisa pior. Tem menino “patola”⁵⁸ e eu sou magro. Saí porque não aguentava mais, fiquei com medo de acontecer alguma coisa pior, mas não falei nada. (João, 16 anos, 1º ano, evadido)

Ajudem a residência feminina, não queremos sair, mas assim não dá mais. Precisa-se de ajuda profissional e apoio. (Aluno do 1º ano, permanecente)

Os depoimentos permitiram desocultar a ocorrência de episódios de *bullying* dentro das residências. O *bullying* acontece quando acontecem agressões de um aluno

⁵⁸ Linguagem informal que indica se tratar de pessoa muito forte.

ou vários sobre outro, como corrobora Melo (2013):

[...] que ocorre *bullying* quando um ou vários alunos exercem ações agressivas sobre outro(s) (fisicamente, psicologicamente ou indiretamente) esse comportamento tem a intencionalidade de provocar mal-estar e sofrimento e acontece repetidamente (podendo durar semana ou anos).

Segundo Lourenço & Pereira (2011), os fatores que desencadeiam a violência podem ser extraescolares como problemas sociais e familiares, assim como pode estar dentro da própria escola, ou seja, nos espaços que os alunos têm acesso e nos tempos livres.

Neste contexto, é importante que a comunidade escolar promova debates sobre a violência escolar, assim poderá compreender de que violência se trata, como corrobora Melo (2013):

Pensamos, por isso, ser fundamental que o debate sobre a violência escolar comece ser produzido no interior das escolas, pois só mediante a sua apropriação pelos atores escolares será exequível uniformizar-se as práticas de registro de ocorrências e compreender-se em que medida os estabelecimentos de ensino são afetados por este fenómeno. (Melo, 2013, p. 161)

Diante da fala dos estudantes entrevistados, percebe-se que muitos problemas sérios acontecem dentro da escola e na maioria das vezes não é de conhecimento dos responsáveis.

Em alguns casos por não existir canal de comunicação que dê segurança para que os alunos possam expor o que está acontecendo ou por falta de preparo dos servidores que lidam com os estudantes para identificar e monitorizar estas problemáticas.

Meu amigo falou com um homem da escola, ele disse que não estava na casa da mamãe, se quizesse teria que fazer um documento escrito, ele ficou com medo. Acho que é preciso uma forma que você possa contar as coisas sem se identificar. Eu fiquei com medo e não disse nada. (João, 16 anos, 1º ano, evadido)

Um canal de comunicação onde o aluno se sente seguro, sem precisar se identificar e/ou servidores capacitados para lidar com esse tipo de situação, possivelmente diminuirá esse tipo de ocorrência e conseqüentemente diminuir o abandono por essas razões.

Além desses problemas sociais que acontecem por falta de uma equipe socioeducativa estruturada para atender os residentes, os alojamentos apresentam condições inadequadas para moradia.

Na visita realizada aos alojamentos constatou-se a precariedade na manutenção

dos banheiros e quartos. Os quartos apresentavam-se com paredes sujas, com rachaduras e sem mobiliário adequado. Além das más condições da estrutura física, sente-se falta de um lugar mais humanizado, acolhedor.

Figura 2 - Banheiro do alojamento



Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

Figura 3 - Paredes do quarto



Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

Figura 4 - Quarto



Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

As condições relativas à infraestrutura e aos aspectos sociais da referida escola, também foram relatados pelos estudantes respondentes do questionário:

Residência muito desorganizada, falta lâmpadas, chuveiros, etc. (aluno do 1º ano, permanente)

Acho que deveria ter melhoria nas residências, as camas todas quebradas, melhora no esporte. (Aluno do 1º ano, permanente)

Melhoria física das salas e o respeito mútuo do aluno, bem como professor com os alunos. Os professores e servidores deveriam nos ouvir, ser amigos. (Aluno do 2º ano, permanente)

Estrutura de lazer, segurança nas residências e uma melhor alimentação. (Aluno do 3º ano, permanente)

Falta organização em algumas partes, *bullying* e também conforto aos estudantes, entretenimento e aulas práticas. (aluno do 3º ano, permanente)

Percebeu-se também que as condições de infraestrutura dos alojamentos podem influenciar na desistência dos alunos no curso, aspecto observado com a análise dos questionários dos estudantes que permanecem na escola:

Eu sou residente, o que me incomoda e me deixa com maior vontade de desistir é a lotação e a infraestrutura das residências. (Aluno do 2º ano, permanente).

A lotação na residência e infraestrutura da mesma, faz muita gente desistir (Aluno do 3º ano, permanente).

É preciso melhorar a estrutura de lazer, segurança nas residências e uma melhor alimentação. (Aluno do 3º ano, permanente).

Essas declarações dos alunos respondentes do questionário e os aspectos observados durante a visita divergem do art. 14 inciso III do Capítulo V da Resolução nº 26-2011/CS/IFB:

- a) Ofertar apoio aos estudantes do ensino técnico, aos tecnólogos, licenciatura e de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada por meio de estudo social realizado pelo Assistente Social, aos alunos regularmente matriculados em seus cursos, assegurando-lhes **moradia de qualidade**.

Durante a visita, observou-se que alguns alojamentos possuem área de serviço. Porém, estas áreas encontram-se com uma manutenção precária e sem higiene adequada, como pode ser verificada nas imagens:

Figura 5- Área de serviço - I



Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

Figura 6 - Área de serviço II



Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

Se a adolescência é uma das fases mais decisivas na construção de condutas e a escola é uma instituição social privilegiada por poder desenvolver trabalhos sistematizados e contínuos, pois é na escola que os adolescentes devem estar nas sociedades contemporâneas. Diante disso, a escola pode trabalhar competências sociais e pessoais que passem por algumas competências pessoais e sociais, como a questão da higiene, onde o estudante precisa responsabilizar-se com crescente autonomia por sua higiene corporal, como também higiene do local onde vivem, percebendo-a como fator de bem-estar e como valor da convivência social.

Para tanto, faz-se necessário contribuir com medidas práticas para que os alunos

possam ter autonomia com os cuidados com o corpo e com o ambiente onde vivem, favorecendo assim a saúde individual e coletiva. É fundamental que os alunos conheçam bons hábitos, mas não basta apenas informá-los, é preciso trabalhar a aquisição desses hábitos, para que dessa forma possam desenvolvê-los.

Diante do que foi analisado, conclui-se que o espaço escolar não é apenas um local que abriga alunos, a escola é o lugar onde acontecem relações sociais de formação de pessoas. Nesse sentido, espera-se que a infraestrutura tenha sua importância não só pelos espaços físicos, mas também pela humanização desses espaços.

É importante que tanto a infraestrutura quanto o apoio oferecido aos estudantes passem a serem objetos de observação. Segundo Vygotsky, "o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas, é essencial ao seu desenvolvimento" (apud Davis e Oliveira, 1993, p. 560). Neste sentido, pode se afirmar que para o melhor desenvolvimento dos estudantes o espaço e o ambiente devem proporcionar segurança para que o estudante sinta o prazer em pertencer e se identifique com aquele ambiente.

A melhoria nas condições do alojamento poderá trazer uma maior qualidade de vida aos residentes, contudo deve ir além da estrutura física, como um ambiente acolhedor, seguro, com vida cultural e respeito à diversidade.

3.6 INSUCESSO E EVASÃO ESCOLAR

A presente seção pretende analisar a questão do insucesso escolar na óptica da reprovação e os abandonos decorrentes. No contexto escolar, a reprovação, aflige a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem: estudantes, professores e pais e/ou responsáveis.

Numa análise mais profunda do sistema educacional, podemos dizer que seu grande problema é a não-aprendizagem, sendo que a reprovação é uma das faces. Portanto, entendemos que nossa verdadeira bandeira de luta deve ser combater a não-aprendizagem. (Vasconcellos, 2005, p.125).

Trata-se, como se tem argumentado, de um fenômeno complexo e multidimensional. É comum associar o insucesso escolar à falta de preparo dos professores, falta de motivação ou capacidade do aluno, não funcionamento da estrutura educativa, familiar ou social. No entanto o insucesso escolar pode ser encarado como um problema educativo e social.

O fenômeno insucesso escolar surgiu, fundamentalmente, quando a escola se tornou obrigatória, intensificando com a massificação do ensino e sendo indispensável para o acesso às posições sociais.

A questão do (in)sucesso escolar só emerge como problema social a partir do momento em que a massificação do ensino vem transformar radicalmente esta paisagem educativa. Agora, e por força da permanência duradoura de todos na escola, os diplomas acadêmicos deixam de ser bens raros e a sua posse passa a ser requisito indispensável de acesso às posições sociais. (Vieira; Nunes e Pappámikail; 2012, p.48)

Existem defensores que partem do pressuposto que o indivíduo tem igual acesso à educação, atribuindo à escola um importante papel na mobilidade social. Por outro lado, há os que consideram a escola como um instrumento de reprodução das posições de classe social de origem.

Bourdieu (1998) argumentava que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra e nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. Segundo o sociólogo, os alunos tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de seus contextos familiares, além de várias outras “heranças” socialmente significativas, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Assim os estudantes das classes desfavorecidas acabam reconhecendo a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado e merecendo, ignorando a posição desvantajosa que lhes dificultou os próprios percursos.

Independente dos pontos de vista, a ideia de que a educação é para todos⁵⁹ e que cria uma igualdade de oportunidades, pode permitir a responsabilização do estudante por seu fracasso na escola (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística), desresponsabilizando os outros atores intervenientes e a própria organização e gestão do sistema educativo, bem como as políticas educativas perseguidas. Ou seja, o insucesso, que na verdade é de todos os envolvidos do processo de educação, é atribuído, equivocadamente, somente ao aluno.

No entanto, as causas do insucesso escolar são multidimensionais como corrobora Miranda (2010) o “resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado” acrescentando ainda que “nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar” (pag.14). Marchesi & Gil (2004) responsabiliza o insucesso dos alunos à escola, às famílias, ao estado, ou ao sistema econômico. A mesma opinião é partilhada por Santos (2009), que agrupa os fatores de insucesso escolar em quatro conjuntos: a) fatores individuais; b) fatores familiares; c) fatores ambientais, e; d) fatores socioculturais.

Sendo assim, entende-se que o desempenho escolar e as dificuldades de

⁵⁹ Educação para todos está previsto na Constituição Federal do Brasil em seu art. 205. “Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

aprendizagem podem estar relacionados a fatores extraescolares, como a fatores intraescolares, pois estão entrelaçados nas interações sociais e culturais entre alunos, professores, famílias e todos os envolvidos no processo escolar.

E a reprovação é um assunto imprescindível em um trabalho de combate à evasão, pois está intimamente ligada ao abandono escolar, pois o baixo desempenho e/ou reprovação incidem negativamente sobre a autoestima do educando. Além disso, pode enfraquecer dos laços com a escola e conseqüentemente propiciar o abandono escolar.

Segundo Vasconcellos (2005), a reprovação escolar precisa ser superada, pois: é fator de discriminação e seleção social; É fator de distorção do sentido da avaliação; pedagogicamente não é a melhor solução; não é justo o aluno pagar por eventuais deficiências do ensino; tem um elevado custo social; toda criança é capaz de aprender.

Nessa perspectiva é preciso o estabelecimento de políticas, programas e ações visando superar o fracasso escolar levando em consideração as diferentes dimensões e sua complexidade. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, prevê em seu artigo, a obrigatoriedade de recuperação para os alunos de baixo rendimento:

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

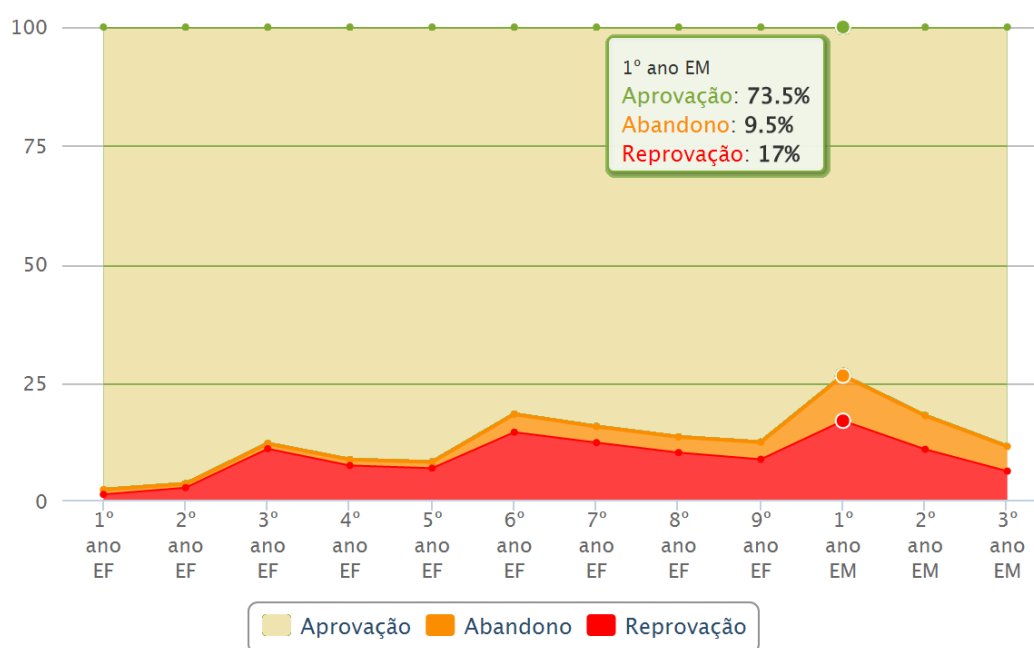
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

No Brasil, apesar de acontecer discursões sobre o sistema de ensino e das políticas públicas, não se percebe mudanças significativas e o alto índice de reprovação ainda permanece como um grave problema em muitas escolas públicas brasileiras.

De acordo com o Censo Escolar de 2011, a taxa de reprovação no ensino médio brasileiro foi de 13,1%, maior número desde 1999. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009, 90,6% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, mas apenas 50,9%, ou seja, desses 90,6%, pouco mais da metade frequentava o ensino médio.

De acordo com as taxas de rendimento segundo indicadores do INEP de 2014, permanecem altos os índices de reprovação escolar, como pode ser observado nos gráficos e tabelas abaixo

Gráfico 2 - Taxa de Rendimento por etapa escolar



Fonte: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>

Tabela 13 - Detalhamento do Ensino Médio

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	17,0% 571.485 reprovações	9,5% 319.359 abandonos	73,5% 2.470.829 aprovações
2º ano EM	11,0% 286.815 reprovações	7,1% 185.126 abandonos	81,9% 2.135.462 aprovações
3º ano EM	6,4% 142.412 reprovações	5,2% 115.710 abandonos	88,4% 1.967.055 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>

Com o detalhamento do índice de reprovação do ensino médio no Brasil, ficou evidente que os alunos têm mais dificuldades nas primeiras séries do ensino médio com 17,0% de reprovação e 9,5% de abandono.

A transição dos alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, por si só, faz com que os alunos apresentem um declínio em seu rendimento escolar. Fatores

sociais, emocionais, econômicos também podem fazer com que os alunos, ao chegar ao Ensino Médio, não possuam ou não construam as competências e habilidades próprias dessa etapa.

A universalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do Ensino Médio traz outros desafios, que também pode estar associada ao insucesso escolar. Como ensina Neubauer:

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente, e a mudança do perfil do alunado, conseqüências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação de professores, que iriam lidar como um público cada vez mais diverso e sem histórica familiar de frequência a esse nível de ensino. (Neubauer et al, 2011, p.13)

Berger (2002), afirma que acesso ao ensino não é só o ingresso, mas principalmente a permanência no Ensino Médio e que :

(...) o país necessita de uma população níveis de escolaridade mais altos para avançar em seu aperfeiçoamento político e em seu desenvolvimento social e econômico. Isto significa que uma política, cujo objeto seja melhorar o acesso ao ensino médio necessita agir nos quatro anos finais do ensino fundamental, com estratégias de correção de fluxo (p. 286).

Neste sentido, faz-se necessário que a qualidade da educação, principalmente a pública, ganhe novo ânimo com a melhora no desempenho dos alunos.

No *campus*, a questão do insucesso não está diferente do quadro apresentado nas estatísticas brasileiras. A partir dos dados levantados, percebeu-se que um número de alunos das turmas de primeiras séries encontra dificuldades em avançar na sua escolarização.

E essa situação tem comprometido a permanência dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio, dos 15 entrevistados que abandonara o curso, 4 alegaram como um dos motivos a reprovação.

[...] reprovei o 1º ano, o curso é difícil, fiquei desmotivado, não conseguia acompanhar as matérias de cálculo. (Pedro, 16 anos, 1º ano, evadido)

Dificuldade em português, minha dificuldade mesmo é português. (...) Pra falar a verdade, foi desinteresse pela escola, pelas matérias, e emocionalmente estava passando por muito stress, muito tempo em sala de aula, não estava dando conta, estudar o dia inteiro. Reprovei o 1º ano, até comecei de novo, mais é muito puxado. (Davi, 17 anos, 1º ano, evadido)

Nos dados abaixo, obtidos pelas atas dos conselhos de classe e lista dos alunos desistentes elaboradas pelo Registro Acadêmico do *campus*, pode-se observar como a questão da reprovação e evasão apresentam números muito elevados no referido curso.

Tabela 14 – Número de alunos por ano/série

Ano/ Série	1º ano	2º ano	3º ano
2012	111	47	54
2013	115	78	34
2014	164	58	48

Fonte: atas dos conselhos de classe e lista dos alunos desistentes elaboradas pelo Registro Acadêmico do *campus*.

No ano de 2012, dos 111 alunos que estavam no primeiro ano, apenas 48 (43 %) educandos conseguiram terminar o curso no prazo previsto. Muitos desistiram durante o percurso, enquanto outros ficaram retidos.

No ano de 2013 dos 115 alunos matriculados no 1º ano, 22 reprovaram, 47 foram para o segundo ano e 35 (30%) saíram da escola. No segundo ano, dos 78 alunos, 18 reprovaram e 12 (15%) desistiram do curso. No terceiro ano, dos 34 alunos, apenas 1 saiu da escola e 17 ficaram retidos devendo até duas disciplinas, ou seja, não concluíram o curso naquele ano.

Dos 164 alunos que entraram no 1º ano de 2014, 22 reprovaram e 63 desistiram durante o ano letivo, ou seja, 38% abandonaram o curso no primeiro ano na instituição. No segundo ano dos 58 alunos 8 reprovaram, 14 (24%) abandonaram e/ou trancaram. Já no terceiro ano, dos 48 educandos, 2 reprovaram e 1 abandonou.

Ainda sobre os alunos matriculados no ano de 2014, observou-se uma predominância do sexo masculino. Dos 270 ingressantes, 79 estudantes (30%) eram do sexo feminino e 198 do sexo masculino (70%). Constatou-se que o índice de abandono está equilibrado entre os sexos, dos 78 desistentes, 23 eram do sexo feminino, ou seja, 30% dos desistentes e 55 do sexo masculino, ou seja, 70% dos desistentes.

Dos 15 alunos entrevistados, 7 afirmaram ter dificuldades de aprendizagem ou falta de conhecimento prévio devido a deficiências de aprendizagem que trazem do ensino fundamental, e assim têm dificuldades em avançar para um grau maior de complexidade o que pode apontar para problemas de adequação e/ou articulação curricular.

No questionamento: “Na sua opinião, a que estão mais ligadas as causas da evasão nesta escola?” os alunos permanentes, também relataram que a falta de conhecimento prévio pode contribuir para desistência:

Os alunos que vem para a escola são de baixíssimo nível e não conseguem entrar no ritmo da escola. (Aluno do 2º ano, permanente).

Os alunos não possuem o básico de aprendizado escolar. (Aluno do 1º ano, permanente)

Constatou-se, também, que alguns alunos entrevistados apresentaram questões relativas à aprendizagem, principalmente nos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa:

Dificuldades nas disciplinas, curso muito difícil. A dificuldade maior era em português. (César, 17 anos, 1º ano, evadido)

Reprovei...dei “boboeira” mesmo. Tenho dificuldade em matemática (Mateus, 17 anos, 1º ano, evadido)

Tenho dificuldade em português. Minha dificuldade mesmo é em português (Davi, 17 anos, 1º ano, evadido)

No entanto, essas declarações parecem contraditórias, pois quando era perguntado se participavam da monitoria⁶⁰ oferecida pelo *campus*, a maioria afirmou que não participava das monitorias ou atendimentos com os docentes.

Ora, se o estudante diz ter dificuldades e é oferecida monitoria em horário contrário às aulas, para sanar as dúvidas, seria expectável que participasse do programa. No entanto, alguns alunos alegaram a não participação devido a jornada diária de aulas acrescidas das atividades extra-classe propostas pelos docentes ou até mesmo pelo próprio Instituto que tornavam essa participação difícil ou mesmo impossível.

Nesse sentido, acredita-se, não é possível determinar exclusivamente as causas do insucesso escolar, que podem estar relacionadas tanto com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e falta de conhecimentos prévios, como para a desadequação das ferramentas e estruturas de compensação às necessidades e características dos alunos.

Visando o sucesso escolar, o *Campus* Planaltina, em seu Plano de Curso prevê ações na busca de soluções para os possíveis problemas de ensino e aprendizagem evidenciados no contexto escolar. Entendendo a avaliação como parte do processo de aprendizagem no referido plano tem como objetivo:

[...]o acompanhamento e a verificação da construção dos saberes trabalhados pela instituição educativa, com vistas a aperfeiçoar e a orientar as ações pedagógicas. Uma vez que o conhecimento não se impõe por meio de ameaças, da coerção e da força, a avaliação tem de ocorrer de forma processual, transparente e dialógica, em que as finalidades pretendidas sejam claramente expostas ao educando, possibilitando, assim, a autoavaliação e a reflexão permanentes das práticas educativas.

Esse objetivo contribui para uma avaliação que vai além do medir, ela permite um processo de monitoramento do cotidiano, contribuindo para que o educando desenvolva o hábito de pesquisa, reflexão, a capacidade de auto avaliação.

⁶⁰ Monitoria é o exercício de assistência a aulas feita por um estudante em auxílio a um professor.

De acordo com o documento, a avaliação formal deverá ser feita com instrumentos variados e se desenvolverá em quatro bimestres. Nos instrumentos distintos que contemplem as diferentes formas de conhecimento - teóricos e práticos, deverão ser utilizados no mínimo dois diferentes instrumentos de avaliação por bimestre letivo. Ainda, os professores da área técnica devem, obrigatoriamente, aplicar pelo menos um instrumento de avaliação que enfoque os aspectos práticos de sua disciplina.

Além disso, conforme o plano, o discente será avaliado quanto ao rendimento escolar, a assiduidade, pontualidade, a participação e envolvimento dos estudantes, a capacidade de mobilização na resolução das questões propostas, o compromisso com a disciplina, o espírito de solidariedade, cooperação e de trabalho em equipe, a criatividade e a criticidade.

Neste sentido, percebe-se que a proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa⁶¹. Essas funções devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades.

De acordo com o Regulamento de Ensino Técnico (RET)⁶² para promoção, o aluno deverá ter aproveitamento igual ou superior a 60% como pode ser observado nos artigos 76 e 89:

Art. 76 Aos alunos que não atingirem 60% da pontuação nas avaliações serão garantidos estudos de recuperação, preferencialmente paralelos durante o período letivo.

Art. 89 A reunião final do Conselho de Classe é especificamente de caráter deliberativo, e tem por finalidade:

(...)**II** – deliberar a respeito da situação final dos alunos com nota menor que 6,0 e pelo menos 75% de presença do total de horas letivas por meio de voto dos

⁶¹ De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, tem três tipos de funções: A diagnóstica (analítica) que tem objetivo principal verificar o conhecimento prévio dos alunos, com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis para o preparo de uma nova etapa de aprendizagem. A formativa (controladora) tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos anteriormente e somativa (classificatória), tem como função básica a classificar os alunos com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, normalmente realizada no final de um curso ou unidade de ensino.

⁶² Após a aprovação da Resolução nº 001-2016/CS-IFB, a promoção ocorrerá da seguinte forma:

Art. 72 Na verificação do aproveitamento dos estudantes:

I – estará aprovado no componente curricular o estudante com nota final maior ou igual a 60%

II – estará reprovado no componente curricular o estudante com nota final inferior a 60%;

III – a frequência mínima para aprovação é de 75% da carga horária estabelecida para o período letivo;

IV – cabe ao Conselho de Classe, em sua reunião final, decidir sobre casos específicos relativos à situação do estudante, exceto em casos de reprovação por falta.

membros participantes do conselho, for o caso, determinando:

(...) b) retenção no módulo, período, semestre ou ano letivos, do aluno com conceito menor que 6,0 em mais de dois componentes curriculares, ao qual será atribuída a situação “RETIDO”;

E segundo o Plano de curso o aluno que não conseguir atingir essa média poderá fazer recuperação final independente da quantidade de componentes curriculares que não tenha obtido êxito.

Reconhecendo a necessidade de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, o *campus* oferece um plano de recuperação paralela. Este Plano de Curso reconhece que os estudantes que estão com baixo rendimento escolar precisam do apoio da instituição para avançar nos estudos.

A recuperação paralela é desenvolvida em parceria com monitores selecionados entre os próprios estudantes do *campus*, conforme os requisitos descritos em Edital de Seleção para Monitoria de Assistência Estudantil, sob a supervisão de professor responsável pela disciplina. Assim, constata-se que o dispositivo já contempla uma série de ferramentas e princípios que pretendem prevenir, combater o insucesso.

No entanto, apesar de todas essas ações o alto índice de reprovação no referido curso é preocupante e diante dos fatos apresentados, observa-se que a questão do insucesso escolar é multidimensional, sendo que as práticas e ações previstas ou são insuficientes ou desadequadas.

Nesse contexto, a evasão escolar é complexa e não deve ser compreendida como um problema exclusivo e interno da dimensão escolar da instituição de ensino, como aliás os dados trabalhados ao longo deste trabalho permitem perceber, sendo necessária uma política pública e institucional educacional com o compromisso com a aprendizagem e formação do cidadão de forma global, olhando o jovem e não somente o aluno. Nesse sentido, deve acontecer uma intervenção compartilhada para que seja possível alcançar a permanência do aluno na escola, mas não só isso: que seja uma permanência destinada ao sucesso escolar.

4 - CONCLUSÃO

Ao final deste percurso, vale a pena retomar algumas das questões fundamentais que justificaram esta pesquisa. Com efeito, segundo a Constituição Federal do Brasil, em seu art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Educação Profissional⁶³, enquanto ferramenta de qualificação para o trabalho, em especial a de ensino médio, tem sido apontada como uma das soluções para inserção social do cidadão, no entanto ocorre um distanciamento entre essas políticas e a prática social.

Com intensidade maior à partir dos anos 1930 e 1940, percebe-se no Brasil uma dualidade estrutural na educação, com a distinção entre a educação destinada à elite e aquela destinada à classe trabalhadora, esta última com um viés para a formação profissional. Devido à sua história, o ensino médio profissional é carregado de preconceito ao longo de sua existência. Formou-se intenso debate quanto à distinção entre as formas de educação voltadas para a classe trabalhadora e a educação destinada à elite. Nessa medida, a educação profissional assume desde sempre um caráter subalterno em relação à formação regular, que prepara para vida acadêmica.

A LDB em seu artigo 22, estabelece que a finalidade da educação básica é desenvolver o educando, assegurando-lhe sua formação para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Após divergências com relação ao ensino médio profissionalizante, o Decreto nº 5.154/2004 determinou que a educação profissional técnica de nível médio, nos termos da LDB, será desenvolvida de forma articulada e integrada com o ensino médio. Nesse cenário, surgem desafios como a fragmentação e o aligeiramento do ensino médio e da educação profissional.

Observa-se portanto uma distância entre a teoria e a prática. No Brasil, a evasão é problema recorrente no ensino médio como um todo, o que, por si, justifica a busca de motivos específicos. Para a educação profissional integrada ao ensino médio, o cenário não é diferente.

No presente estudo, a evasão pôde ser entendida como um problema complexo e multidimensional. Com esse entendimento, foram analisados alguns fatores que podem

⁶³ Como se disse em linhas anteriores, a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - Formação inicial e continuada de trabalhadores; II - Educação profissional técnica de nível médio; e III - Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (in: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996)

influenciar na desistência dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina*.

Levando em consideração essas informações, buscou-se analisar e discutir problemas identificados no *campus* e que podem contribuir para o abandono dos estudantes no referido curso. Para tanto, foram elaborados eixos temáticos/problemáticos que orientaram a discussão de aspectos críticos no processo de evasão.

Segundo Abrantes e Sebastião (2010), o ensino se traduz hoje pela existência de diversas alternativas organizacionais e pedagógicas. A partir dessa premissa, é possível buscar alternativas educativas para elevar o nível do ensino ou adequá-lo aos objetivos da formação e, principalmente, ao público que o frequenta. Nestas reflexões finais, para além de elencar as principais conclusões, procuraremos identificar linhas programáticas de intervenção com vista à redução do problema de evasão, verificado como expressivo e preocupante.

Em primeiro lugar, a pesquisa apresentou contradição entre a forma de ingresso por sorteio e os requisitos posteriores apresentados durante todo o processo educativo. Inicialmente, as políticas afirmativas buscavam garantir a inclusão de egressos de rede pública, pessoas com necessidades especiais, produtores agrícolas, negros, quilombolas, indígenas e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Essas políticas, porém, não se firmam no decorrer do processo educativo. Isto ocorre não somente em face da exigência de conhecimentos prévios que são requeridos dos estudantes, não excluindo os alunos à porta da escola. A exclusão passa a ocorrer dentro dos muros da instituição de ensino, em virtude de (in)capacidades que na verdade nunca tiveram oportunidade de se desenvolver em condições de igualdade. Tais políticas se mostram portanto deficientes em contribuir para a permanência dos estudantes com diversidade cultural e social.

Com efeito, programas ou projetos socioeducativos de acolhimento e monitorização do primeiro ano, especialmente, poderiam promover o convívio saudável, o respeito às diferenças, conseqüentemente, essa adaptação poderia ser facilitada e apoiada contribuindo para permanência dos estudantes na escola.

No presente estudo, alguns alunos relataram falta de conhecimentos necessários para continuidade de estudo. Para amenizar essa situação, é importante uma avaliação de diagnóstico, visando conhecer os alunos, suas dificuldades e potencialidades. A partir desse diagnóstico, promover um programa de acompanhamento para os alunos que apresentarem dificuldades em atender as exigências do curso possibilitando seu desenvolvimento e, conseqüentemente, contribuindo para o sucesso escolar.

O curso e estrutura curricular revelaram-se aspectos importantes, que precisam ser analisados e discutidos pela comunidade escolar. Segundo a pesquisa, o currículo

influencia na ação do docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento do educando e pode comprometer a permanência dos estudantes.

Verificou-se que o currículo apresenta-se com conteúdos e disciplinas isoladas e que muitas vezes não têm significado ou não são capazes de contribuir para a formação pessoal do aluno, nem na sua inserção no mercado de trabalho, não havendo uma ligação entre os conteúdos acadêmicos e o mundo do trabalho. Além do excesso de carga horária, que por vezes não permite a participação dos estudantes nos programas e ações oferecidas no *campus*, inclusivamente as de tutoria e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem.

A partir das informações obtidas, sugere-se, enquanto linha de intervenção estratégica, promover uma revisão curricular participada, envolvendo todos os atores escolares, incluindo os estudantes, com ênfase nas ementas interdisciplinares, sem fragmentação, com a formação profissional articulada e integrada à formação propedêutica.

Contudo, para a implementação de um curso integrado, com aulas práticas, contextualizadas e sem fragmentação é preciso investir no planejamento coletivo. Nesse sentido, cabe à escola provocar e promover reuniões sistemáticas, com reflexões sobre práticas docentes, rompendo com o isolamento das disciplinas e possibilitando o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática.

O papel do docente recebeu destaque na pesquisa. Na análise, foram observados aspectos relativos à formação docente, metodologia docente e relação professor/aluno, que podem influenciar na permanência dos estudantes.

Apesar do estudo não ter identificado uma relação direta da saída dos alunos com a formação ou metodologia docente, alguns estudantes apontaram dificuldades de aprendizagem e reprovações como motivo para evasão. Percebeu-se que a relação professor/aluno é essencial no processo ensino aprendizagem e uma relação distante ou conflituosa pode desmotivar o estudante em seu percurso escolar. Esses motivos poderiam se amenizados com uma formação continuada e metodologias mais adequadas ao perfil dos estudantes.

Nesse contexto, o docente precisa ter consciência do seu papel social, com vistas a ajudar o educando a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir. O trabalho em sala deve estar pautado na transformação, produzindo conhecimento através de uma reflexão crítica.

Destaca-se que são grandes os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Neste sentido, propõe-se uma revisão das políticas de qualificação e valorização dos docentes do IFB, bem como o desenvolvimento de ações que contribuam para uma parceria entre a escola e a família, promovendo uma maior interação, tornando-os

parceiros, conhecendo as necessidades, condições e recursos da comunidade escolar, em busca de soluções para melhoria.

No estudo, observou-se problemas cotidianos decorrentes do ambiente escolar, alguns com destaque no estudo, como: processo de escolha e afinidade com o curso e a instituição; distanciamento entre a direção e a comunidade escolar; indisciplina e uso de drogas.

Quanto ao processo de escolha, houve um número considerável de estudantes que estavam ali por escolha dos pais, não tendo interesse pela área. Com isso, podem não ter afinidade com a instituição e/ou curso. Diante disso, a escola deve promover ações para buscar parceria com a comunidade escolar, promovendo encontros com pais e alunos, mesmo antes do ingresso, para tratar das questões relacionadas a vocações e processo de escolha profissional dos adolescentes.

A distância entre a direção escolar e a comunidade escolar demonstrou a necessidade de que aquela deva estar mais próxima da comunidade, conhecendo as necessidades e expectativas, permitindo a construção de uma identidade comum.

Surgiram também, durante o estudo, questões relacionadas a indisciplina e drogas no ambiente escolar. Esses problemas apontam para necessidade de uma intervenção. Sobre a questão de indisciplina, sugere-se que a instituição promova espaços de discussão sobre as regras, promovendo a reflexão e a responsabilização. Entendendo a droga como um problema social transversal à sociedade, é preciso que a escola realize um trabalho de prevenção com os jovens. Para enfrentar o problema é imprescindível o envolvimento das famílias e da comunidade escolar nesse trabalho de conscientização e prevenção.

Além das questões afetas ao ambiente escolar em sentido estrito, há necessárias intervenções nos serviços paralelos ofertados aos estudantes. Como relatado neste escrito, o *campus* oferece residência estudantil visando contribuir para a permanência dos alunos que moram em locais afastados da escola. No entanto, durante a pesquisa, constatou-se que tanto a infraestrutura, quanto o apoio das equipes de profissionais da educação não têm atendido com qualidade as necessidades dos residentes.

O alojamentos dos estudantes se encontram em condições inadequadas para moradia e não apresentam bom estado de conservação. Falta mobiliário básico para a moradia e estrutura para manutenção de higiene adequada. Além desses aspectos físicos, a instituição não oferece equipes de profissionais para monitorar, orientar e acompanhar os alunos residentes.

A qualidade de vida na escola é um importante fator para minimizar o abandono escolar. Diante disso, sugere-se, desde logo, investimento na melhoria na infraestrutura física das residências, com vista à humanização dos espaços, bem como melhorias no

suporte dado, através da promoção de um ambiente seguro, agradável e com propostas culturais e esportivas e a garantia de respeito à diversidade.

Tratando-se de adolescentes, considera-se pertinente reforçar as equipes sociopedagógicas, assegurando, nomeadamente, a vigilância, para além do trabalho socioeducativo essencial.

Assim, propõe-se como eixo de intervenção estratégico o desenvolvimento de um programa socioeducativo especialmente dedicado às residências, com vista a dar resposta aos problemas identificados. Considera-se, inclusivamente, que dentro dos fatores problemáticos identificados e sobre os quais se sugerem linhas de intervenção, este é particularmente adequado à intervenção numa perspectiva de Educação Social.

O “traço” marcante do Educador Social é, sem dúvida, a capacidade para saber encontrar e ajudar a percorrer caminhos que vão no sentido do bem estar da pessoa e da sociedade. O que o distingue de outros profissionais é a formação polivalente que lhe permite apropriar-se de situações de carência, saber intervir educativamente e encaminhar para outros profissionais os casos que necessitam de intervenção especializada. O Educador Social é um mediador entre sujeitos e as respostas profiláticas ou terapêuticas aplicáveis. (Cardoso, 2006, p.14)

Ouvir, de forma mais aprofundada, as necessidades dos estudantes é fundamental, para uma efetiva melhoria nas condições do alojamento do *Campus* Planaltina. O envolvimento de toda a comunidade escolar, servidores e pais de alunos, também é imprescindível para identificar problemas e necessidades, pois é um trabalho que deve acontecer em equipe.

Todavia, salienta-se que essa proposta demanda recursos materiais e humanos que por vezes não está ao alcance da Direção do *campus*, por faltar a esta plena autonomia financeira. Mas, ainda assim, o programa de residência é oferecido. O resultado é uma prestação educacional desconectada das necessidades imprescindíveis à formação integral dos adolescentes residentes.

A reprovação/insucesso também é um aspecto de suma importância numa pesquisa sobre evasão, pois, muitas vezes, estão interligados. Na pesquisa, observou-se que as causas do insucesso são, expectavelmente, multidimensionais, podendo estar relacionados a fatores intra e extra escolares e que podem comprometer a permanência dos estudantes.

De acordo com a declaração dos estudantes, o insucesso está relacionado principalmente à falta de conhecimentos prévios, dificuldade de aprendizagem nas disciplinas, principalmente em português e matemática. O *campus* oferece monitoria, horário de atendimento ao aluno com o professor e recuperação paralela aos estudos. Todavia, essas ações parecem não estar adequadas às realidades dos estudantes e não

estão sendo suficientes para garantir o sucesso escolar.

Com o programa de diagnóstico e acompanhamento dos estudantes, tratados anteriormente, a falta de conhecimento prévio poderá ser amenizada. Além disso, é imprescindível tratar o assunto no *campus*, na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, contribuindo para o sucesso escolar.

É certo que o IFB conta com ações que tem como objetivo garantir a inclusão e permanência dos estudantes. No entanto, com a análise, constatou-se que as ações não estão sendo suficientes e/ou eficazes. Na etapa de análise de documentos, verificou-se que o IFB possui programas que atendem todos os *campi* e conta com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que norteia prática pedagógica em relação aos aspectos técnicos e políticos do IFB. Contudo, após o levantamento verificou-se que o *Campus* Planaltina não possui o Projeto Político Pedagógico.

Um projeto político pedagógico, como oportunamente se argumentou, contribui para organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentar essa ousadia ela precisa ser assumida coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio “chão da escola”, com apoio dos professores pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém longe da escola e da luta da escola (Freitas 1991, p.23).

Isso significa que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador, onde as normas são ditadas sem o conhecimento da realidade e sem a participação dos atores envolvidos. Maior participação significa que as normas serão mais facilmente incorporadas, ao invés de impostas.

Conforme afirma Veiga (2004, p.12) “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível”.

Assim, o projeto político-pedagógico deve ser entendido como um instrumento de comunicação, interação entre a comunidade escolar e extraescolar, configurando-se também, como instrumento de intervenção na realidade escolar.

Portanto, trata-se de política pública educacional consubstanciada em lei, a LDB, a realização dos princípios de gestão democrática, no qual cabe a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Cabe a cada escola a construção, execução, avaliação e revisão de sua proposta pedagógica,

definindo a sua identidade institucional, num ciclo continuado, como nos lembra Libâneo (2004, p. 152):

O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas, para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico (PPP) pode ser considerado caminho para a construção da identidade da instituição, para a transformação da realidade. Tem como objetivo identificar as opções da escola, planejar as ações e colocar em prática e sempre acompanhar os resultados.

O PPP possibilita consolidar a autonomia da escola, onde toda a comunidade escolar perceba-se como responsável pela construção e resultados. Assim, é possível um diálogo entre todos envolvidos no processo educativo.

Com isso, o levantamento dos dados e análise dos resultados aponta para a necessidade de um repensar das ações práticas, de forma a tornar a questão da evasão um compromisso de todos os envolvidos no processo educacional e promover a permanência do aluno na escola. Em paralelo, não se pode descurar do papel social do IFB, *campus* Planaltina, em formar integralmente alunos das diversas comunidades, na sua maioria de baixa renda, muitos de zona rural. Para tanto, são necessários programas de intervenção, que tenham sobretudo uma perspectiva preventiva, ou seja que atuem antes dos problemas se manifestarem.

Eis aqui o espaço de atuação do educador social, que deve ser capaz, não somente, de acompanhar as políticas sociais, mas de participar de sua organização (Correia *et al* 2014, p.113), num sentido que se expande no antes, na implantação e no momento posterior. Sem subtrair competências, a atuação do educador social deve se revestir de algum ativismo (Correia *et al* 2014, p.121). Dessa forma, identificados problemas específicos e apontadas pistas para a intervenção socioeducativa, cumpre que se indiquem sugestões, para que investigações posteriores possam enfrentar as questões afetas à evasão por outros vieses, com é próprio da natureza multidimensional da educação social.

Para além do caráter exploratório da presente pesquisa, quanto aos motivos que levam à evasão no *campus* em tela, destacam-se questões para além dos muros da escola. O IFB possui uma Política de Assistência Estudantil, que tem como objetivo implementar ações que minimizem as necessidades pedagógicas e busca promover a justiça social e a formação integral do estudante. Trata-se de política que se desdobra em uma grande diversidade de programas, para todos eles destinados recursos materiais e de pessoal, com elevado potencial enquanto ferramentas num arranjo institucional de

políticas sociais.

Tais programas instrumentalizam as políticas sociais com a proposta, dentre outras, de promover o acesso, permanência e êxito dos estudantes na perspectiva de inclusão social. Ou seja, há ações padrão, para todos os *campi* do IFB que merecem uma análise pormenorizada quanto à adequação ao *campus* de Planaltina ou, no dizer de Vieira & Dionísio (2012, p. 83-84), na “resolução de problemas que só as comunidades locais estarão em melhores condições de solucionar”. Dito de outra maneira, mostra-se como possível objeto de um estudo, posterior e aprofundado, os resultados de implementação dos programas de Política de Assistência Estudantil, quando confrontados com as particularidades dos atores do processo ensino aprendizagem do *campus* Planaltina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. e Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas, in Dornelas, A.; Oliveira L.; Veloso L.; e Guerreiro M. (orgs.), *Portugal Invisível*. Lisboa, Editora Mundos Sociais, p. 75-93.
- Abreu, M., Masetto M. (1980). *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez.
- Adorno, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- Alcará, A. e Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1). p. 177-178.
- Almeida, S., Miranda, L., Guisande, A.(2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*. p.169-176.
- Arroyo, Miguel (1992) Fracasso - sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em *Aberto*, ano 11, n.53.
- Berger R. (2002). Ensino Médio: Os desafios da inclusão. In Braslavsky, Cecilia. *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Brasília: UNESCO.
- Bock A., Furtado, O.,Teixeira, M. (2001). *Psicologias*. Uma Introdução ao estudo da psicologia São Paulo: Saraiva.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M.; Catani, A. (orgs.) *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. (39-64). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004* (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 6 de junho de 2015.
- Brasil. INEP (2014). *Censo Escolar, 2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.
- Brasil. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/componet/content/article?_id=12907:legislacoes. Acesso em: 28 de junho de 2015.
- Brasil. Ministério da Educação - MEC (2007). *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília:Documento base.
- Brasil. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (2010). Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 29

de julho de 2015.

Brasil. *Resolução n.001/-2016/CS – IFB* (2016). Aprova o regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB.

Disponível em:

http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/Rresolu%C3%A7%C3%A3o_001_Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20T%C3%A9cnica%20Integrados%20ao%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 20/02/2016.

Brasil. Resolução N.º 010-2013/CS – IFB (2013). Altera o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB, aprovado pela Resolução nº 014-2012/CS-IFB. Disponível em: ?

[https://www.ifb.edu.br/attachments/4298_010_Altera%C3%A7%C3%A3o%20do%20RET_resolu%C3%A7%C3%A3o%20014_2012%20\(2\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/4298_010_Altera%C3%A7%C3%A3o%20do%20RET_resolu%C3%A7%C3%A3o%20014_2012%20(2).pdf). Acesso em: 24/07/2015

Canastra, F.; Malheiro, M.(2009) O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Candau, V. (2012). Escola, inclusão social e diferenças culturais. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* – Campinas: UNICAMP.

Cardoso, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*. N.º 3, p.7-15.. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artmed

Ceratti, M. (2008). Evasão escola: causas e consequências. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. Curitiba: PDE/SEED/PR

Charlot, B. (2000). Da Relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

Correia, M.; Martins, T.; Azevedo, S.; Delgado, J. (2014). A Educação Social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Revista Interfaces Científicas - Educação* 3, 1. p. 113-124.

Cunha, L. (2000). *O ensino de Ofícios nos primórdios da Industrialização*. São Paulo: Editora UNESP: Brasília

Davis, C. Oliveira, Z. (1933). *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez.

Detoni, M. (2009). *Guia pratico sobre drogas: conhecimento, prevenção, tratamento*. 2º ed. São Paulo – SP: Rideel.

Dore, R. e Luscher, A. (2011). Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Caderno de pesquisa* , v.41 n.144, set/dez.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

- Eksenas, P. (2002). *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 10 ed. São Paulo: Loyola
- Ferreira, V. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde Soc. São Paulo*, v.23, n.3, p. 979-992.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª ed., São Paulo: Moraes.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. E Ramos, M. (Orgs.) (2005). *Concepções No Mundo Do Trabalho E O Ensino Médio*. São Paulo: Cortez.
- Gerhard, A. e Rocha F., (2012). A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências – V17(1)*, pp. 125-145.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2007). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Guterres, C. (1990). Educação: teoria e prática da transformação. In: Rays, O. (Coord.). *Leituras para repensar a prática educativa* p. 73-78. Porto Alegre: Sagra.
- Hornburg, N.. SILVA, R.. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista técnico científica do ICPG* Vol. 3n 10 jan. e jun./2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>. Acesso em 20 de outubro de 2015.
- Krawczyk, N. (2008). Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: Oliveira, D.; Duarte, M. (orgs.). *Política e gestão da educação*. p. 61-74. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,.
- Kuenzer, A. (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. Ed. São Paulo: Cortez
- Lakatos, E.; Marconi, M.(2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Macedo, L. (2010). *Ensaio Pedagógico*. São Paulo: Artmed.
- Maia, B.; Bogoni, G.(2008). Gestão Democrática. *Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP*. 2008. Disponível: em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadep/gestao_democratica.ppt#312,2,slide2>Acesso em: 10 de março de 2016.
- Manfredi, S. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marques, M. (2000). *A formação do profissional da educação*. 3 ed. Ijuí: Unijuí.

- Melo, B. (2013). (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios educativos de intervenção prioritária. In VIEIRA, M.; RESENDE, J.; Dayrell, J.; Martins, A. e Calha, A.(orgs.).*Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* (p. 157-169). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre.
- Melo, B.(2011). Escolhas escolares e opções profissionais – Entre a família, a escola e os amigos, que papel desempenham os media? Sociologia da Educação. *Revista Luso-Brasileira*, nº 4. 24-53.
- Minayo, M.(2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec.
- Moreira, A. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995- 2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. 18, 65-81.
- Moura, E.; Silva, J.(2007) Dilemas e desafios da reprovação escolar no contexto de uma escola pública: o que pensa a comunidade escolar. In: *Simpósio de Educação*. Cascavel: EDUNIOESTE
- Nascimento, O. (2007) Cem anos de ensino profissional no Brasil. Curitiba: Editora IBPEX.
- Neri, M. (Coord.) (2009). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro :FGV/IBR,CPS.
- Neubauer, R. (Coord). *Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas*. R. Brás. Est.pedag. Brasília, v.92, n. 230, p. 11- 33, jan/abr, 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Ensino-Medio-no-Brasil.pdf>. Acesso 12 de março de 2016.
- Nosella, P. (2002). *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileiros pós-ditadura*. Bragança Paulista: EDUSF
- Oliveira, M.(2005). *Indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações*. Brasília: Liber-Livro-Editora.
- Pacheco, J.(1996) . *Currículo e práxis*. Portugal: Porto Editora.
- Pappámikail, L. (2011). Adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. In José Machado Pais, Vítor Ferreira e Renée Bendict. *Jovens e Rumos. Os 20 anos do OPJ*, p.81-96. Lisboa: ICS
- Perrenoud, P.(2000) *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia C. Ramos.Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*-São Paulo: Cortez, 1999.
- Pinsky, J.; Pinsky, C. (Orgs.) (2003). *História da Cidadania*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Pinto, T., Guerra, I., Martins, M., Almeida (Coords.) (2010). *À tona de água. Necessidades em Portugal, tradição e tendências emergentes*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Frigotto, G.; Ciavatta, M. E Ramos, M. (Orgs.). *Trabalho e o ensino médio*. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, J. (2005). Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 2, p. 259-282.
- Rosa, M.; Schnetzler, R. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39.
- Ruiz, J. (2008). *Metodologia científica : guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Sacristan, J.(1999). *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed
- Sanches, I e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, p. 63-83.
- Sant'ana, R., Santos, J.(2013). Significações da reprovação escolar por alunos adolescentes de escola. *Revista do Centro de educação* p. 691-702. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/5113/pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2015.
- Santos, A. (2009). *(In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Saviani, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez
- Scarpato, M.(2004). *Procedimentos de Ensino: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral*. São Paulo: Avercamp.
- Silva, A. (2013). Gestão Participativa na escola e os desafios a serem alcançados. *Portal educação*. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48709/gestao-participativa-na-escola-e-os-desafios-a-serem-alcancados#ixzz3k769bmts>. Acesso em 11 de setembro de 2015.
- Sousa, J.(2000) O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *PSI. Revista da Universidade Estadual de Londrina*, vol. 2, nº 1.
- Sposito, M. (2005) Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto

- Cidadania; Fundação Perseu Abramo,. p. 87-128.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tenca, A. (2006) *Senhores dos trilhos: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do Curso de Ferroviários da Antiga Paulista*. São Paulo: UNESP.
- Tognetta, L.; Vinha, T.(2009). A Construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Revista Diálogo Educacional*. V.9, n. 28, p. 525 – 540.
- Vasconcellos.(2005) *Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 15a ed. São Paulo: Libertad.
- Veiga, I. (org.) (2004). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Vieira, M.; Dionísio, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In Lopes, J. T. (Eds.). *Escolas singulares: estudos locais comparativos* (pp. 83-98). Porto: Afrontamento.
- Vieira, M.; Pappámikail, L.; Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. *Sociologia, problemas e práticas*. Vieira, M., Resende, J., Dayrell, J., Martins, A. e Calha, A. (orgs.). *Habilitar a escola e as suas Margens: Geografias Plurais em Confronto* p.45-70. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portoalegre.
- Vila, M.(1998). A função educativa na prevenção do consumo abusivo de drogas. In: Meyer, D. (org.). *Saúde na Escola*. Porto Alegre: Mediação.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário semi-estruturado

Prezado (a) aluno (a),

Somos da Comissão de estudo sobre evasão escolar do CPLA.

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de diminuir o índice de evasão escolar, melhorar a qualidade na permanência dos alunos.

Sua contribuição é muito importante. Não é necessário que se identifique e todas as informações serão tratadas com total sigilo.

Agradecemos sua participação

EVASÃO ESCOLAR

1) VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR NESTA ESCOLA?

() Sim.

() Não.

() Gosto, mas aqui tem alguns problemas que esperaria que fossem resolvidos, como:

2) VOCÊ TROCARIA DE ESCOLA?

() Sim. Só por ser outra escola.

() Sim. Se fosse outro curso.

() Sim. Por outra forma de ensinar.

() Não trocaria de escola.

3) DE UM MODO GERAL, O QUE VOCÊ ACHA DA METODOLOGIA QUE OS PROFESSORES UTILIZAM NAS AULAS?

É boa.

É ruim.

Poderia ser melhor.

4) O QUE VOCÊ SABE QUANTO À DIREÇÃO ESCOLAR?

Não sei quem são os diretores.

Conheço e sei o que fazem.

Conheço, mas não sei o que fazem.

5) CASO SURGISSE UMA OPORTUNIDADE DE TRABALHO, O QUE VOCÊ FARIA?

Deixaria o curso mediatamente.

Não deixaria o curso para trabalhar.

Resolveria de outra forma? Como?

6) NA SUA OPINIÃO, A QUE ESTÃO MAIS LIGADAS AS CAUSAS DA EVASÃO NESTA ESCOLA?

Os alunos não querem estudar.

Os alunos não se adaptam.

Os professores precisam ser melhor preparados.

Os pais não colaboram para que os alunos permaneçam na escola.

A direção não dá o apoio necessário à residência.

A infraestrutura da escola deixa muito a desejar.

Outra:

Anexo 2: Fotos dos alojamentos



Condições de infraestrutura dos alojamentos

Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014



Condições de infraestrutura dos alojamentos

Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014



Foto de satélite – localização dos alojamentos

Foto: Google Maps



Alojamento de 902m²

Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014



Alojamento de 703m²

Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014



Alojamento de 902m²

Fonte: Stênio Germano Pontes, a 12 de novembro de 2014

**Anexo 3: Portaria da Comissão de Estudo Sobre Evasão Escolar do *Campus*
Planaltina**



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
***Campus* Planaltina**

PORTARIA Nº 940 DE 25 DE JUNHO DE 2014

O DIRETOR-GERAL PRO TEMPORE DO *CAMPUS* PLANALTINA DO IFB - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA, nomeado pela Portaria Nº 735, de 08 de julho de 2013, publicado no Diário Oficial da União em 09 de julho de 2013, no uso de suas atribuições legais e regimentais, resolve:

Art. 1º- DESIGNAR os servidores deste *Campus*, **SORAYA CORTIZO Q. DO NASCIMENTOS**, SIAPE nº 2047109, (**Presidente**), **MÁRCIA MARIA DOS SANTOS**, SIAPE nº 1854831, **CARMEM LÚCIA COSTA**, SIAPE nº 2114447, **TATIANA JONES PAMPONET**, SIAPE nº 1313338, **JÚLIO CESAR BERTOLUCCI MURAD**, SIAPE nº 1276245, como membros da **Comissão de estudo sobre evasão escolar do CPLA**, no prazo de 12 de junho a 12 de julho de 2014.

Art. 2º - Esta portaria passa a vigorar a partir desta data.

Walter Antonio Rodrigues
Diretor-Geral pro tempore do *Campus* Planaltina
Portaria nº 735 de 08 de julho de 2013

Anexo 4: Da distribuição das vagas e titulação exigida

Área de Concentração	nº de Vagas	Titulação Exigida	Local de Trabalho
Bioclimatologia	1	· Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas ou Agrárias ou Agropecuária ou Geografia; ou Tecnólogo em Agricultura ou Agropecuária ou Agroecologia; ou, ainda, bacharelado em Agronomia ou Medicina Veterinária ou Geografia ou Zootecnia e Pós-graduação na área de concentração ou afim.	Campus Planaltina
Agroecologia	1	· Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas ou Agrárias ou Agropecuária; ou Tecnólogo em Agricultura ou Agropecuária ou Agroecologia; ou, ainda, Bacharelado em Agronomia ou Engenharia Florestal e Pós-graduação na área de concentração ou afim.	Campus Planaltina
Zoneamento Agrícola	1	· Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas ou Agrárias ou Agropecuária ou Geografia; ou Tecnólogo em Agricultura ou Agropecuária ou Agroecologia ou Bacharelado em Agronomia ou Geografia e Pós-graduação na área de concentração ou afim.	Campus Planaltina
Ciência e Tecnologia de Alimentos	2	· Bacharelado em Agronomia; ou Tecnólogo em Agroindústria ou Alimentos; ou, Bacharelado em Medicina Veterinária ou Bacharelado em Engenharia de Alimentos e Pós-graduação na área de concentração.	Campus Planaltina
Gestão Ambiental	1	· Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas ou Agrárias ou Agropecuária; ou Tecnólogo em Agricultura ou Agropecuária ou Agroecologia, ou Bacharelado em Agronomia ou Engenharia Florestal. e Pós-graduação na área de concentração. Ou · Tecnólogo em Gestão Ambiental ou Bacharel em Engenharia Ambiental.	Campus Planaltina
Língua Estrangeira Espanhol	1	· Licenciatura em Letras Espanhol ou Letras Espanhol/Português	Campus Planaltina
História	1	· Licenciatura em História.	Campus Planaltina
Formação Docente	1	· Bacharel em Pedagogia ou qualquer Licenciatura e Mestrado em Educação.	Campus Brasília
Informática - Análise e Desenvolvimento de Sistemas - I	1	· Bacharel ou Tecnólogo nas áreas de Ciência da Computação ou Informática ou Sistema da Informação ou Licenciatura em Informática.	Campus Planaltina
Informática - Análise e Desenvolvimento de Sistemas - II	1	· Bacharel ou Tecnólogo nas áreas de Ciência da Computação ou Informática ou Sistema da Informação ou Licenciatura em Informática.	Campus Brasília

* Os cargos efetivos de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a serem preenchidos, as Áreas de Atuação/Concentração, os requisitos de qualificação para ingresso no cargo, o número de vagas e o local de trabalho (domicílio funcional) são apresentados no quadro a seguir.

Fonte: edital de seleção nº 03/CDPI/IFB, de 17 de abril de 2009

Anexo 5: Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal

a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. ([Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008](#)).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do [§ 2º do art. 208 da Constituição Federal](#), sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no [art. 213 da Constituição Federal](#).

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [\(Regulamento\)](#)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; [\(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015\)](#)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. [\(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003\)](#)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. ([Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003](#))

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; ([Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009](#))

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. ([Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001](#))

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: ([Regulamento](#))

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009\)](#)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [\(Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010\)](#)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [\(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

II – maior de trinta anos de idade; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

IV – amparado pelo [Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969](#); [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

V – [\(VETADO\)](#) [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

VI – que tenha prole. [\(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003\)](#)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [\(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008\)](#)

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. [\(Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012\)](#)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. [\(Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014\)](#)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014\)](#)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [\(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008\).](#)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. [\(Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014\)](#)

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do

processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. [\(Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007\).](#)

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. [\(Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011\).](#)

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. [\(Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. [\(Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. [\(Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997\)](#)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008\)](#)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
[\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - articulada com o ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize

uma qualificação para o trabalho. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

[\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

II – de educação profissional técnica de nível médio; [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [\(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008\)](#)

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. [\(Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015\)](#)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; [\(Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007\)](#).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

§ 1º. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. [\(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006\)](#) [\(Renumerado do parágrafo único para § 1º pela Lei nº 13.184, de 2015\)](#)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme

o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#) [\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: [\(Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: [\(Incluído pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

a) Toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

b) A página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

c) Caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

d) A página específica deve conter a data completa de sua última atualização; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; [\(Incluído pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; [\(Incluído pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: [\(Incluído pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

a) Caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

b) A publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

c) Caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

V - deve conter as seguintes informações: [\(Incluído pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

a) A lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

b) A lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

c) A identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. [\(Incluída pela lei nº 13.168, de 2015\)](#)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. [\(Regulamento\)](#)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; [\(Regulamento\)](#)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. [\(Regulamento\)](#)

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. [\(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015\)](#)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como

com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 7º (VETADO). [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. [\(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 2º Para os efeitos do disposto no [§ 5º do art. 40](#) e no [§ 8º do art. 201 da Constituição Federal](#), são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [\(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006\)](#)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o [§ 3º do art. 165 da Constituição Federal](#).

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no [art. 212 da Constituição Federal](#), no [art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#) e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. [\(Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011\)](#)

Art. 79-A. [\(VETADO\)](#) [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [\(Regulamento\)](#)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; [\(Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012\)](#)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [\(Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008\)](#)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos [arts. 41 da Constituição Federal](#) e [19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias](#).

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

~~§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.~~

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [\(Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006\)](#)

a) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

b) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

c) (Revogado) [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do [art. 212 da Constituição Federal](#) e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). [\(Incluído pela lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. [\(Regulamento\)\(Regulamento\)](#)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza - Publicado no DOU de 23.12.1996

Anexo 6: Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília - IFB

RESOLUÇÃO N.º 010-2013/CS – IFB

Altera o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB, aprovado pela Resolução nº 014-2012/CS-IFB.

O Presidente do Conselho Superior do INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, nomeado pela Portaria Nº 649, de 23 de maio de 2011, publicada no Diário Oficial da União em 24 de maio de 2011, em observância ao disposto no §1º do art. 10 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e em conformidade com o disposto nos incisos I e IV, art. 9º, do Estatuto do IFB,

CONSIDERANDO a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e alterações posteriores;

CONSIDERANDO o Decreto nº 5.154, de 20 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

CONSIDERANDO a Lei nº 11.741, de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB nº 41, de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio;

CONSIDERANDO o parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio;

CONSIDERANDO o Parecer CNE/CEB nº 4, de março de 2006, que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 17/2005, que trata do financiamento da Educação a Distância, no ensino público, com recursos vinculados a que se refere o artigo 212 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO o Acordo de Metas e Compromissos celebrados entre o Ministério da Educação e o IFB, em junho de 2010;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 02, de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

CONSIDERANDO que o IFB possui autonomia para criar cursos técnicos de nível médio, em consonância com o seu Estatuto, segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva, preferencialmente em conformidade com o Eixo Tecnológico de cada um de seus campi;

CONSIDERANDO a decisão da 18ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFB, realizada no dia 07 de maio de 2013;

No uso de suas atribuições legais, **R E S O L V E:**

Art. 1º Alterar o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB, aprovado pela Resolução nº 014-2012/CS-IFB, conforme a seguir:

CAPÍTULO I – DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

SEÇÃO I – DOS CURSOS

Art. 2º Em conformidade com a Resolução CNE/CEB 06/2012 e a Resolução CNE/CEB 02 de 2012, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas, baseia-se em: I – independência e articulação com o ensino médio; II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-

profissionais realizada na perspectiva da flexibilidade, interdisciplinaridade e da contextualização; V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI – atualização permanente dos cursos e currículos;

VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico; VIII – formação integral do estudante; IX – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; X – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; XI – sustentabilidade ambiental como meta universal; XII – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; XIII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; XIV – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Art. 3º O IFB oferecerá Educação Profissional e Tecnológica nos diversos níveis, modalidades e programas, conforme disposto nas seguintes normas: Lei 11.892 de dezembro de 2008; Lei 11.741 de julho de 2008; Decreto 5.840 de julho de 2006; Acordo de Metas e Compromissos celebrados entre o Ministério da Educação e o IFB, de junho de 2010; e a Resolução nº 16/2012 CS-IFB, a saber: I – cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: manutenção de 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio por campus, nas formas integrada e concomitante, destinadas aos concluintes do Ensino Fundamental e na forma subsequente destinada aos concluintes do Ensino Médio; II – cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrados na modalidade PROEJA, cuja quantidade de vagas deverá ser, no mínimo, 30% do total de vagas de ingresso de cursos técnicos da Instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior.

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. I – A articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuandose matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições

Art. 5º O IFB, respeitadas as disposições legais, poderá implementar, coordenar e/ou supervisionar cursos mediante convênios com outros estabelecimentos de ensino, entidades, centros interescolares ou empresas e organizações mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, regidos por regulamentos próprios.

Art. 6º São permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Art. 7º Os cursos do IFB voltados para a educação profissional técnica de nível médio devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a forma de oferta específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 8º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão, por meio do horário

de atendimento ao estudante, definido em Resolução do IFB, monitorias, oficinas e outras práticas pedagógicas. Parágrafo único. Os Planos de Curso também poderão contemplar, em seu itinerário formativo, estratégias que visem à complementação e à atualização de conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica.

Art. 9º A educação básica poderá organizar-se em alternância regular de períodos de estudos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Parecer CNE/CEB 01, de fevereiro de 2006). § 1º Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias e sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. § 2º Em conformidade com a Resolução CNE/CEB 01, de abril de 2002, é de responsabilidade do IFB, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, enquanto órgão normativo, regulamentar estratégias de atendimento escolar do campo e flexibilizar a organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem (tempo-campo e tempo-comunidade), os princípios da política de igualdade, observando as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. SEÇÃO II – DOS CURRÍCULOS

Art. 10 Os currículos observarão as determinações legais e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional fixados em legislação específica pelos órgãos competentes do Ministério da Educação, as diretrizes decorrentes do Projeto Pedagógico Institucional e a Resolução 021/2012/CS-IFB. § 1º Os currículos poderão ser organizados em tempos escolares, no formato de séries anuais, semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, alternância tempo-escola/tempo-comunidade, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 2º Deverão ocorrer adaptações curriculares necessárias para a permanência e a conclusão do curso, com sucesso, dos sujeitos, inclusas todas as diversidades: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade.

Art. 11 O currículo de cada curso e/ou suas alterações serão propostos pelo Colegiado de Curso -junto à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada campus, e um representante da Coordenação Pedagógica responsável -, analisados e aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFB, seguindo o trâmite de procedimentos para cursos técnicos de nível médio que constam em documentação institucional. Parágrafo único. Eventuais alterações curriculares serão implantadas sempre na entrada de novas turmas e poderão ter efeito retroativo, desde que não haja prejuízo à vida acadêmica discente, com a anuência de todos os alunos do curso.

Art. 12 Em conformidade com a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, com a Resolução nº 02, de janeiro de 2012, e a Resolução CNE/CEB 06/2012, os currículos do ensino médio, à exceção dos Cursos Técnicos Subsequentes, devem ter base nacional comum, complementada por parte diversificada, exigida por características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e público atendido. § 1º O currículo do Ensino Médio Integrado deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica o

fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. § 3º Os currículos destacarão: a educação tecnológica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e cultura; o estudo da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; o estudo da matemática; e o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 4º Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das disponibilidades da instituição. § 5º A Língua Espanhola é de oferta obrigatória pelo IFB, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161 de 2005). § 6º O ensino da arte em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei nº 12.287, de 2010). § 7º A música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo (Lei nº 11.769, de 2008). § 8º A educação física é componente curricular obrigatório da educação, sendo sua prática facultativa ao aluno (Lei nº 10.793, de 2003) I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de outubro de 1969 (em anexo); V – que tenha filhos. § 9º É obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena que incluirá aspectos da formação da população brasileira, tais como a história da África e dos africanos, dos negros e povos indígenas no Brasil, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (Lei nº 11.645, de março de 2008). § 10. Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do ensino médio (Lei nº 11.684, de junho de 2008). § 11. Outros componentes curriculares podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente de forma transversal e integradora, de acordo com a realidade local. § 12. Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares, serão adotados: I – educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947, de 2009);

II – processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741, de 2003); III – Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 1999); IV – Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503, de 1997); V – Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037, de 2009).

Art. 13 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso ou de cada tempo de organização curricular, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores (Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012 e Parecer CNE/CEB no. 11/2012). As atividades não presenciais devem constar no Plano de Ensino.

Art. 14 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

§ 1º. Pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções: a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas; b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser

computadas até 200 horas; § 2º. Nas habilitações com 1.200 horas o estágio deve ser acrescido à carga horária mínima geral de 2.400 horas.

1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

§ 1º. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, cujos Planos de Curso estejam organizados por módulos com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada módulo, que caracterize uma qualificação para o trabalho (Lei nº 11.741, de julho de 2008), observando-se a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

§ 2º. Os Planos de Curso da forma Subsequente podem ser adotados em cursos Concomitantes, quando não houver projeto pedagógico unificado.

SEÇÃO III – DOS PLANOS DE CURSO

Art. 16 De acordo com a Resolução CNE/CEB 06, de setembro de 2012, os cursos de forma integrada com o ensino médio terão cargas horárias totais mínimas de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

Art. 17 Entende-se por Plano de Curso as informações que objetivam por meio do ensino, pesquisa e extensão a construção do perfil profissional a ser formado. § 1º Os Planos de Curso deverão ser construídos pelos docentes do curso e devem manter coerência com o Projeto Pedagógico Institucional, contendo os seguintes tópicos: I – Identificação do Curso; II – Justificativa; III – Objetivos; IV – Requisitos de Acesso; V – Perfil Profissional de Conclusão; VI – Organização Curricular; VII – Critérios e Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem; VIII – Infraestrutura - Instalações, Equipamentos e Biblioteca; IX – Critérios de Aproveitamento de Conhecimento e Experiências Anteriores; X – Corpo Técnico e Docente; XI – Certificados e Diplomas. § 2º O Plano de Curso deve atender à demanda da comunidade e às orientações da Pró-Reitoria de Ensino e, para aprovação, receber pareceres favoráveis do Diretor-Geral do campus, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e do Conselho Superior. § 3º Os componentes curriculares devem colaborar entre si com a construção do perfil do egresso de cada curso, possibilitando a realização de avaliações e/ou projetos integradores envolvendo mais de um componente curricular.

Art. 18 Os Planos de Curso devem ser revistos e, se necessário, reelaborados com vistas à atualização e aprimoramento do perfil de formação profissional, sempre que a Coordenação do Curso, ouvidos os professores e alunos, assim julgar necessário. § 1º As turmas em andamento do curso em que houver alteração curricular poderão migrar para o novo Plano de Curso mediante manifestação de opção por escrito de todos os alunos, ou pelo representante legal, quando menor. § 2º A manifestação de opção das turmas às alterações curriculares deverá ser encaminhada à Coordenação de Registro Acadêmico pela Coordenação de Curso para as providências de registro de adaptações.

Art. 19 Cursos com o mesmo nome em campi diferentes devem ter componentes curriculares comuns (matriz curricular semelhante), visando ao princípio da mobilidade.

Art. 20 Componentes curriculares com mesma terminologia devem ter carga horária e bases tecnológicas semelhantes.

SEÇÃO IV – DOS PLANOS DE ENSINO

Art. 21 A elaboração e a revisão dos planos de ensino deverão ser feitas pelos professores responsáveis pelo componente curricular e entregues à Coordenação de Curso no início de cada módulo, período, semestre ou ano letivos, e deverão conter: I – Identificação do *Campus*;

II – Identificação do Curso; III – Identificação do Componente Curricular/Área de Conhecimento; IV – Módulo, Período, Semestre ou Ano Letivo; V – Carga Horária; VI – Identificação do Professor; VII – Conteúdo do Componente Curricular; VIII – Metodologia;

IX – Recursos Instrucionais; X – Instrumentos e Formas de Avaliação; XI – Bibliografia Básica; XII – Bibliografia Complementar. § 1º É recomendável que se sigam as orientações do SINAES para a quantidade de livros a ser contemplada nas bibliografias. § 2º No início do período letivo, o professor deverá apresentar e discutir o Plano de Ensino com os alunos. § 3º As comissões responsáveis pela construção ou modificação de Planos de Cursos que sejam comuns em diferentes campi têm a liberdade de alterar seus planos de ensino em até 20% para adequar as especificidades locais, e conseqüentemente, os professores responsáveis pelos componentes curriculares devem se reunir em fóruns para acordar as devidas modificações. § 4º As atividades não presenciais devem constar no Plano de Ensino, respeitando o limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso ou de cada tempo de organização curricular, devendo estar previstas as metodologias adequadas para essas atividades.

CAPÍTULO II – DO REGIME ESCOLAR

Art. 22 Todos os requerimentos solicitados pelo aluno maior de idade, ou por seu representante legal quando menor de idade, devem ser protocolados na Coordenação de Registro Acadêmico, salvo indicado de outra forma pela Secretaria do Campus.

SEÇÃO I – DO ANO LETIVO

Art. 23 Os cursos poderão ser ofertados em regime modular, semestral ou anual, de acordo com a modalidade prevista no Plano de Curso. § 1º O ano letivo regular, independente do ano civil, terá no mínimo duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo. § 2º Os cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, bem como os da modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Educação a Distância (EaD), serão desenvolvidos em regime modular, semestral ou anual, em conformidade com a carga horária mínima estabelecida pelo Eixo Tecnológico no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e com a carga horária máxima estabelecida pela Resolução RIFB 21/2012.

Art. 24 O IFB poderá oferecer cursos nos períodos matutino, vespertino ou noturno, de acordo com sua proposta pedagógica e o Regimento Geral do IFB.

SEÇÃO II – DO CALENDÁRIO ACADÊMICO

Art. 25 Cada campus, considerando suas especificidades, elaborará um calendário acadêmico com base no Calendário Institucional do IFB, observando a Lei nº 9.394 de 1996, a Resolução/RIFB Nº 024 de agosto de 2011.

SEÇÃO III – DA FORMA DE INGRESSO

Art. 26 A oferta de vagas e as formas de ingresso serão definidas, a cada período letivo, em projeto específico. § 1º As diferentes modalidades de admissão e a oferta de vagas para cada curso deverão obedecer à política institucional de ingresso constante no PPI. § 2º As normas, os critérios de seleção, os programas e a documentação dos processos seletivos constarão em edital normatizado pela Pró-Reitoria de Ensino de acordo com a legislação vigente.

Art. 27 O IFB concede atendimento educacional a Pessoas com Necessidades Específicas, e aos candidatos com Necessidades Educacionais Específicas será garantida a condição necessária à realização do processo seletivo, em atendimento ao Decreto 5.296, de dezembro de 2004. § 1º Consideram-se Pessoas com Necessidades Específicas:

I – alunos com deficiência – têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; II – alunos com transtorno global de desenvolvimento – apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, mostrando um quadro de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo discentes com autismo e doenças psicossociais; III – alunos com altas habilidades/superdotação – demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, de psicomotricidade e artístico, tanto isoladamente como combinados, e

apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas. § 2º O IFB segue as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, de acordo com o Decreto 10.098 de dezembro de 2000. § 3º Para usufruir dos serviços e benefícios especiais, as Pessoas com Necessidades Específicas deverão ter sua necessidade educacional identificada e caracterizada por laudo médico apresentado à equipe multidisciplinar de saúde do IFB, que o analisará e fundamentará parecer do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

SEÇÃO IV – DA MATRÍCULA, DA RENOVAÇÃO E DA REABERTURA DA MATRÍCULA

Art. 28 A matrícula é o ato que vincula efetivamente o estudante a um curso para o qual foi selecionado, satisfeitas as condições de ingresso, devendo ser renovada a cada período, nos prazos fixados no Calendário Institucional, obedecidos os pré-requisitos. § 1º Para se matricular no Curso Técnico de Nível Médio Integrado, o candidato selecionado deverá ter concluído o ensino fundamental. § 2º Para se matricular no Curso Técnico de Nível Médio na forma Concomitante, o candidato selecionado deverá estar cursando o ensino médio ou equivalente, mediante comprovação com documento de matrícula. I – A concomitância externa está condicionada à apresentação de documento de matrícula no ensino médio.

§ 3º Para se matricular no Curso Técnico de Nível Médio na forma Subsequente, o candidato aprovado deverá ter concluído o ensino médio ou equivalente (supletivo, certificação pelo ENEM, e outros).

Art. 29 A matrícula inicial deverá ser efetuada na Coordenação de Registro Acadêmico mediante requerimento próprio, devidamente preenchido, assinado pelo interessado ou seu responsável legal e acompanhado dos seguintes documentos: I – documento de identificação válido com foto; II – comprovação de quitação eleitoral para maiores de 18 anos; III – certificado de reservista ou de dispensa da corporação para candidatos do sexo masculino com idade entre 18 e 45 anos; IV – histórico do ensino fundamental para matrícula na forma integrado; V – certificado ou histórico do ensino médio para matrícula na forma subsequente; VI – comprovação de matrícula em curso regular de ensino médio para matrícula na forma concomitante; VII – duas fotos 3X4, quando o processo não for digital; VIII – cadastro de pessoa física, se não estiver na carteira de identidade; IX – comprovante de residência atualizado com CEP ou declaração de próprio punho; X – o aluno com necessidades especiais deverá apresentar laudo médico original ou cópia autenticada em cartório que ateste a espécie e o grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Parágrafo único. Quando da matrícula informatizada, é necessário a impressão do formulário de matrícula para a devida assinatura.

Art. 30 A solicitação de renovação da matrícula em data prevista no Calendário Institucional será mediante preenchimento de formulário próprio. § 1º A efetivação da renovação será condicionada aos resultados finais. § 2º Não será efetivada a renovação de matrícula no período letivo em que se constatar a impossibilidade de o aluno concluir o curso no prazo máximo previsto. § 3º Os alunos dos cursos Subsequentes e Concomitantes, cujos módulos são independentes, poderão renovar a matrícula em qualquer módulo desde que dentro da mesma matriz curricular, desde que nos módulos ofertados no período exista vaga disponível.

Art. 31 O preenchimento de vagas remanescentes a partir do segundo período letivo dos cursos técnicos do IFB obedecerá à seguinte ordem de prioridade: I – alunos do IFB que tenham solicitado: a) mudança de turno; b) mudança de campus para o mesmo curso; c) mudança de curso; II – alunos de outras Instituições de Ensino.

Art. 32 É vedada a matrícula simultânea em mais de um curso técnico no IFB.

Art. 33 Será nula de pleno direito a matrícula efetuada mediante documento falso ou adulterado, sujeitando-se o responsável às sanções previstas em lei.

Art. 34 Ao Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão se reserva o direito de recusar a renovação de matrícula do aluno reprovado duas vezes consecutivas no mesmo módulo,

período, semestre ou ano letivos, salvo nos casos em que o aluno não tiver atingido a maior idade civil, ouvido o Colegiado.

SEÇÃO V – DO TRANCAMENTO E DO CANCELAMENTO DE MATRÍCULA

Art. 35 Entende-se por trancamento de matrícula a interrupção total das atividades escolares, inclusive do estágio, sem perda de vínculo com a instituição. § 1º Não será autorizado o trancamento de matrícula no primeiro período letivo do curso, ou fora do prazo estabelecido em Calendário Institucional, exceto nos casos previstos em lei: I – convocação para o serviço militar; II – tratamento prolongado de saúde; III – gravidez e problemas pós-parto. § 2º O trancamento de matrícula deverá ser requerido pelo próprio aluno maior de idade, ou, se menor, por seu representante legal, em formulário próprio, devidamente protocolado.

§ 3º O aluno só poderá trancar a matrícula por um ano letivo (nos cursos anuais) ou dois períodos letivos (nos cursos semestrais), consecutivos ou alternados, durante todo o curso, devendo o aluno refazer sua matrícula na época prevista no Calendário Institucional ao término de cada período de trancamento. § 4º Os períodos de trancamento de matrícula serão computados para efeito de contagem do tempo máximo de integralização curricular, salvo casos especiais, a serem analisados pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão. § 5º Os alunos com matrícula trancada cujo curso venha a sofrer mudanças no currículo, na forma ou nos conteúdos programáticos, deverão fazer as adaptações necessárias à nova situação, observada a equivalência dos componentes curriculares. § 6º No caso de pedido de reabertura de matrícula e na descontinuidade da oferta do curso originário do aluno, este poderá solicitar sua matrícula em outro curso, observados o período de integralização curricular do aluno e os períodos para solicitação de mudança do curso. § 7º Ao Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão se reserva o direito de avaliar e julgar casos omissos.

Art. 36 Entende-se por cancelamento da matrícula no curso, a cessação dos vínculos do aluno com o IFB. § 1º O cancelamento da matrícula ocorrerá: I – por transferência para outra instituição de ensino; II – por expressa manifestação de vontade mediante requerimento do aluno maior de idade, ou, se menor, do seu representante legal; III – quando o aluno maior de idade não efetuar seu requerimento de matrícula ou renovação em casos de trancamento após o período requerido; IV – quando o aluno não efetuar seu requerimento de matrícula por duas vezes consecutivas ou renovação em dois módulos, períodos, semestres ou anos letivos para aluno do Ensino Técnico de nível Médio forma Subsequente; V – quando o aluno apresentar documento falso ou falsificado; VI – quando o aluno cometer ato de indisciplina grave, previsto no Código de Ética Discente do IFB e apurado em sindicância para essa finalidade, com garantia de contraditório e ampla defesa; VII – quando o aluno não concluir o curso no período previsto para sua integralização;

VIII – quando o aluno tiver mais de 50% de faltas, sem justificativa documentada, para o período letivo em curso. § 2º O aluno que tiver sua matrícula cancelada poderá requerer documento comprobatório dos períodos cursados.

Art. 37 O aluno com matrícula cancelada poderá ter nova matrícula mediante aprovação em novo processo seletivo.

SEÇÃO VI – DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS, DA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIA E DA CERTIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

Art. 38 Em conformidade com as Leis 9.394, de dezembro de 1996, e 11.741 de julho de 2008, poderá haver aproveitamento de estudos de componentes curriculares ou módulos cursados e concluídos, mediante requerimento indicando módulo ou componente que se deseja aproveitar, acompanhado dos seguintes documentos: I – histórico escolar com os componentes curriculares cursados; II – matriz curricular cursada; III – planos de ensino dos componentes curriculares cursados com especificação de carga horária comprovada, conteúdos e conteúdo programático, se for o caso. § 1º Os componentes curriculares

poderão ter sido cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal, estadual e municipal de ensino nos últimos cinco anos. § 2º O requerimento de aproveitamento de estudos só poderá ser feito uma única vez durante o curso e será formalizado por meio de formulário próprio, cujo modelo se encontra no anexo I deste regulamento, no Registro Acadêmico do campus e será obrigatoriamente acompanhado pelos documentos listados nos incisos I, II e III deste artigo. Não serão aceitos requerimentos de aproveitamento de estudos com documentação incompleta. § 3º O Coordenador de Curso receberá do Registro Acadêmico todos os requerimentos de aproveitamento de estudos em até três dias úteis após o último dia previsto no calendário acadêmico para requerer o aproveitamento. § 4º O Coordenador de Curso fará a análise de equivalência entre os componentes curriculares

cursados e os componentes curriculares objetos do requerimento de aproveitamento de estudo em conjunto com os professores responsáveis pelos componentes curriculares que se pretende aproveitar. § 5º Se forem aproveitados todos os componentes de um módulo, o Coordenador do Curso deverá indicar o aproveitamento do módulo. § 6º Será considerada uma equivalência mínima de pelo menos 75% da carga horária e conteúdos entre os componentes curriculares cursados e os do curso a ser aproveitado. I – Será utilizado o termo “Aproveitamento de Estudos” para registro, dispensando-se o registro das notas ou avaliações dos componentes/módulos. § 7º O parecer resultado da análise de equivalência será enviado ao Registro Acadêmico em formulário próprio, conforme anexo II deste regulamento, devidamente assinado pelo Coordenador do Curso e pelos professores responsáveis pelos componentes curriculares analisados. § 8º Uma cópia do parecer será entregue pelo Registro Acadêmico ao aluno requerente, que deverá guardá-la como comprovante do aproveitamento obtido, o que não exime o Registro Acadêmico da guarda legal do documento original junto aos assentamentos do aluno. § 9º A avaliação da correspondência de estudos recairá sobre o conteúdo dos programas apresentados e não sobre a denominação dos componentes curriculares. § 10 É vedado o aproveitamento de estudos em componentes curriculares em que o requerente tenha sido reprovado. § 11 O solicitante terá direito a recurso em caso de discordância do parecer da Comissão, que deverá ser protocolado atendendo às datas definidas.

Art. 39 O IFB implementará dispensa de componentes curriculares ou módulos como forma de aceleração de estudos por meio de exames de certificação de competência a critério dos colegiados de curso e da Coordenação Pedagógica do campus ou do nível de ensino, com o apoio da Coordenação Geral de Ensino do campus. § 1º. Após consulta ao colegiado e parecer da Coordenação Pedagógica do campus ou do nível de ensino, os coordenadores de curso enviarão à Coordenação Geral de Ensino (CGEN) do campus, até o último dia letivo da primeira semana de aulas do período letivo, lista com os componentes curriculares que oferecerão exames para certificação de competência no período letivo em curso, indicando a forma do exame para cada componente curricular.

§ 2º. Até o segundo dia letivo da segunda semana de aulas do período letivo, a CGEN do campus divulgará lista de todos os componentes curriculares de todos os cursos para os quais ser possível realizar exame de certificação de competência no período letivo em curso, indicando a forma do exame para cada componente curricular, seus locais, datas e horários de realização. § 3º. Com a divulgação da lista, a CGEN abrirá o período para inscrição nos exames de certificação de competência. Os alunos interessados deverão se inscrever para cada componente curricular em formulários separados, um formulário para cada componente, até o último dia letivo da segunda semana de aulas do período letivo.

§ 4º. Os exames de certificação de competências ocorrerão na terceira semana de aulas do período letivo e os resultados serão divulgados em até cinco dias úteis após a realização de cada exame. § 5º. Os resultados possíveis serão “aprovado” e “não aprovado”. Considerando-se aprovado o aluno com rendimento superior a 60% no exame. § 6º. O aluno não aprovado no exame de certificação de competência deverá cursar o componente curricular e não poderá realizar novo exame para o mesmo componente curricular. § 7º. É vedada a certificação de competência em componente curricular já cursado anteriormente sem aproveitamento, seja por frequência ou por nota.

Art. 40 Em conformidade com a Lei 9.394, de dezembro de 1996, em artigos regulamentados pela Lei 11.741 de julho de 2008 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, os conhecimentos adquiridos tanto na educação profissional e tecnológica, quanto na prática laboral, poderão ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos mediante requerimento, observadas as seguintes premissas: I – a avaliação para verificação de reconhecimento de conhecimentos e experiências anteriores será realizada por Comissão nomeada pela Coordenação de Curso, constituída pela Coordenação Pedagógica responsável e docentes das especialidades sob avaliação, a qual emitirá parecer sobre a possibilidade e formas convenientes de aproveitamento; II – o aluno deverá comprovar exercício profissional ou outro mecanismo não formal que tenha possibilitado a aquisição do (s) conhecimento (s) que se pretende reconhecer; III – a verificação de rendimentos pela análise do processo dar-se-á com base no parecer da Comissão, respeitado o mínimo de 75% de similaridade dos conhecimentos com os conteúdos do componente curricular do curso pretendido; IV – não será concedido o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores para os cursos Técnicos Integrados, ressaltando-se conhecimentos e habilidades adquiridas através de meios informais por estudantes de cursos PROEJA.

Art. 41 Alunos de nacionalidade estrangeira ou brasileira com estudos realizados no exterior deverão apresentar documentação legalizada por via diplomática e equivalência concedida pelo sistema de ensino de origem, sendo exigida a seguinte documentação: I – histórico escolar original com firma consular confirmando sua autenticidade, expedida pelo Consulado Brasileiro do país onde foram feitos os estudos, ou outro órgão público competente, salvo quando legislação específica determinar procedimento diferente; II – certidão de nascimento, passaporte ou certificado de inscrição consular, na qual constem os elementos necessários à identificação do aluno; III – tradução dos documentos acadêmicos por tradutor juramentado, caso estejam redigidos em língua estrangeira, salvo documentos em língua espanhola; IV – certificado de proficiência em Língua Portuguesa ou comprovante de estar frequentando curso da língua nacional, se o aluno não for lusofônico. § 1º O IFB registrará a equivalência e o aproveitamento dos estudos realizados no período letivo do curso a que correspondem. § 2º A análise de equivalência seguirá os mesmos procedimentos constantes nos parágrafos 2º a 8º do artigo 38. § 3º Será considerada uma equivalência mínima de pelo menos 75% da carga horária e conteúdos entre os componentes curriculares cursados e os do curso a ser aproveitado. § 4º A avaliação da correspondência de estudos recairá sobre o conteúdo dos programas apresentados e não sobre a denominação dos Componentes Curriculares. § 5º É vedado o aproveitamento de estudos em componentes curriculares em que o requerente tenha sido reprovado. § 6º O solicitante terá direito a recurso em caso de discordância do parecer, que deverá ser protocolado atendendo às datas definidas.

SEÇÃO VII- DA INTEGRALIZAÇÃO DOS ESTUDOS

Art. 43 O período para a integralização dos estudos corresponderá no máximo ao dobro da quantidade de módulos, semestres ou anos previstos para conclusão do Curso.

Parágrafo único. Não são contados para fins de integralização os períodos que tenham as aulas suspensas por determinação da Reitoria ou Direção do Campus.

Art. 44 O aluno com necessidades específicas poderá ter flexibilizado o período para integralização após parecer de equipe multidisciplinar composta por membros do NAPNE, professores do aluno e Direção de Ensino. § 1º O aluno com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento poderá ter o período de integralização expandido a fim de respeitar o seu ritmo. § 2º O aluno com altas habilidades poderá cumprir o plano de ensino de forma acelerada, concluindo o curso em tempo menor ao estabelecido no plano de curso.

SEÇÃO VIII – DAS TRANSFERÊNCIAS

Art. 45 A aceitação de transferência de alunos egressos de outras instituições fica condicionada à existência de vagas, ao processo seletivo e às seguintes exigências: I – de estar o requerente regularmente matriculado na instituição de origem; II – do aceite do solicitante à adaptação necessária, por escrito, no ato da matrícula; III – da possibilidade de ser efetuada a adaptação necessária; IV – de haver possibilidade de adaptação ao currículo do IFB; V – de apresentar a documentação pertinente anexada ao requerimento; VI – de não estar o requerente em regime de dependência ou sujeito a estudos de recuperação.

Art. 46 Para solicitar transferência para o IFB, o aluno deverá requerer em formulário próprio no respectivo campus onde pleiteia a vaga, anexando os seguintes documentos originais:

I – histórico escolar; II – matriz curricular do curso; III – plano de ensino detalhado de cada componente curricular; IV – guia de transferência emitida pela Instituição de origem. Parágrafo único. Nos documentos deverão constar: I – notas ou menções e assiduidade do requerente até a data da transferência; II – declaração de que o aluno foi aprovado ou reprovado, referente a cada período letivo concluído; III – sistema de avaliação do aproveitamento escolar e apuração da assiduidade.

Art. 47 As transferências ex-officio ocorrerão entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino, em qualquer época do ano e independente da existência de vaga, quando se tratar de servidor público federal civil ou militar estudante, ou seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio para o município onde se situe a instituição recebedora, ou para localidade mais próxima desta, sem prejuízo de análise curricular, exceto quando o interessado na transferência se deslocar para assumir cargo efetivo em razão de concurso público, cargo comissionado ou função de confiança (Lei 9.536, de dezembro de 1997).

Art. 48 O IFB poderá expedir e aceitar transferências de estudantes em qualquer época, mediante o atendimento às disposições legais vigentes, tomando-se por base a análise dos componentes curriculares e das cargas horárias mínimas estabelecidas para cada habilitação profissional.

Art. 49 Compete à Coordenação do Curso nomear Comissão, constituída pela Coordenação Pedagógica responsável e docentes das especialidades, para analisar equivalência entre matrizes curriculares, e emitir parecer no prazo estabelecido para julgamento. § 1º O Histórico Escolar do aluno transferido para o IFB deverá manter a denominação e a carga horária dos componentes curriculares da Instituição de origem e daqueles cursados no IFB. § 2º O IFB registrará a equivalência e o aproveitamento dos estudos feitos no período letivo do curso a que correspondem. § 3º Será considerada uma equivalência mínima de pelo menos 75% da carga horária e conteúdos entre os componentes curriculares cursados e os do curso a ser aproveitado.

§ 4º A avaliação da correspondência de estudos recairá sobre os conteúdos que integram os programas e não sobre a denominação dos componentes curriculares. § 5º É vedado o aproveitamento em componentes curriculares em que o requerente tenha sido reprovado. § 6º O solicitante terá direito a recurso na discordância com o parecer da comissão, que deverá ser protocolado atendendo às datas definidas. § 7º A comissão poderá indicar procedimentos de Adaptação Curricular, a fim de promover o ajuste entre a matriz curricular apresentada pelo aluno em relação à do curso do IFB.

Art. 50 O aluno transferido será matriculado no período letivo a que corresponderem os estudos realizados, procedendo-se à reclassificação e/ou às adaptações necessárias.

Art. 51 A expedição de transferência pelo IFB será mediante formulário próprio com informações dos estudos já realizados pelo aluno.

SEÇÃO IX – DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Art. 52 Adaptação Curricular é o procedimento que promove o ajuste à matriz curricular do curso do IFB da matriz curricular apresentada pelo aluno que ingressou no IFB por transferência, levando em consideração o nível de aprendizagem e saberes que o aluno

adquiriu e/ou precisa desenvolver. § 1º A Adaptação Curricular dependerá de cada situação específica, podendo ocorrer mediante a adoção de um dos seguintes procedimentos: I – complementação de estudos: quando a carga horária dos estudos realizados for igual ou superior à carga horária do curso em que o aluno estiver matriculado, e os conteúdos forem em menor quantidade que as previstas no Plano do Curso para o respectivo módulo, período, semestre ou ano letivo ou no Plano de Ensino para o respectivo componente curricular; II – complementação de carga horária: quando a carga horária for menor que 75% da prevista no Plano do Curso para o respectivo módulo, período, semestre ou ano letivos ou no Plano de Ensino para o respectivo componente curricular; III – suplementação de estudos: em casos de transferências recebidas, se o currículo apresentado

divergir do currículo do curso em que o aluno estiver matriculado no módulo, período, semestre ou ano letivo já cursados. § 2º A Coordenação de Curso e a Coordenação Pedagógica providenciarão condições para adoção dos procedimentos necessários a cada caso. § 3º Os Planos de Ensino deverão ser adaptados a fim de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, conforme estabelece o Art. 7º deste Regulamento.

Art. 53 Se houver necessidade de adaptação, após análise curricular, o aluno será notificado pela Coordenação-Geral de Ensino, que estabelecerá época e condições para que seja realizada. § 1º O número de adaptações levará em conta as possibilidades de oferta do IFB e do aluno em sua realização, respeitando-se o período de integralização. § 2º A adaptação será desenvolvida em períodos específicos que permitam ao aluno frequentar o curso e a adaptação concomitantemente.

SEÇÃO X – DA MUDANÇA DE CAMPUS

Art. 54 A mudança de campus para um curso técnico de mesma denominação no IFB só poderá ser requerida uma única vez e será condicionada à existência de vagas, observando-se os seguintes critérios de desempate, na seguinte ordem: a) dificuldade de acesso a tratamento de saúde prolongado na localidade do campus; b) alunos com dificuldade de conciliar horário das aulas com o do trabalho; c) alunos que tenham proposta para fazer o estágio curricular; d) alunos que não estejam em regime de dependência; e) alunos com dificuldade comprovada de acesso ao campus.

Art. 55 Ao requerer a mudança de campus o aluno deverá anexar os planos de ensino do curso que frequenta. Parágrafo único. Após análise curricular, as adaptações necessárias deverão ser cumpridas ao longo do curso, respeitando-se o período de integralização.

SEÇÃO XI – DA MUDANÇA DE TURNO

Art. 56 A mudança de turno poderá ser concedida nos casos em que o aluno esteja impossibilitado de frequentar as aulas no seu turno de origem, desde que apresente comprovação documental e que exista vaga no turno pretendido. § 1º Os alunos poderão requerer mudança de turno uma única vez por período letivo, nos prazos estabelecidos, observando-se critérios de desempate atestados na seguinte ordem: I – dificuldade de conciliar o horário das aulas com tratamento de saúde prolongado; II – turno que gere redução da concentração do aluno e/ou gerada por uso de medicamentos para Pessoas com Necessidades Específicas; III – concomitância com o horário de trabalho; IV – concomitância com horário de estágio supervisionado do seu curso; V – alunos com dificuldade comprovada de acesso ao campus. § 2º O pedido de mudança de turno será submetido à apreciação da Coordenação de Curso, que emitirá parecer, deferindo ou não a solicitação, e encaminhará a solicitação para a Coordenação de Registro Acadêmico para procedimentos que forem necessários. § 3º O aluno trabalhador, devido à alteração de horário de trabalho após início do período de aulas, poderá solicitar a qualquer tempo mudança de turno, acompanhado de documento que comprove a incompatibilidade do horário de trabalho com os de estudos. § 4º O aluno com necessidades especiais, que apresentar solicitação médica orientando a mudança de turno, poderá solicitá-la a qualquer tempo, por meio de requerimento na Secretaria Acadêmica.

SEÇÃO XII – DA MUDANÇA DE TURMA

Art. 57 A mudança de turma nos Cursos Técnicos estará condicionada à existência de vagas para alunos de um mesmo curso, em função de: I – atendimento a questões de ordem pedagógica; II – questões de ordem disciplinar. Parágrafo único. Os remanejamentos ocorrerão por decisão da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, ouvidas a Coordenação de Curso, a Coordenação Pedagógica responsável e as partes interessadas.

SEÇÃO XIII – DA MUDANÇA DE CURSO

Art. 58 Ao aluno será facultada a mudança de curso apenas uma vez, para um único curso, no mesmo eixo tecnológico, ficando o deferimento do processo condicionado à existência de vagas, com quantidade definida pela Coordenação do Curso, em função de que o candidato: I – tenha cumprido com aproveitamento, em seu curso de origem, carga horária mínima de 15% e máxima de 50% da carga horária total do curso em que estiver matriculado; II – tenha tempo hábil para integralizar o curso pretendido, contado a partir do ingresso no curso de origem; III – submeta-se aos procedimentos de adaptação curricular necessários.

Art. 59 O aluno anexará ao requerimento o seu histórico escolar e os planos de ensino dos componentes curriculares cursados. § 1º A análise das solicitações será feita por uma Comissão nomeada pelo Diretor-Geral do campus, constituída por um representante do setor pedagógico e, pelo menos, dois docentes que atuam no curso pretendido.

Art. 60 Será concedida a mudança de curso, observando-se como critérios de desempate: I – alunos que tenham proposta de estágio na área pretendida; II – oportunidade real de emprego na área pretendida; III – ao candidato mais idoso, em caso de empate.

Art. 61 As coordenações encaminharão à Coordenação do Registro Acadêmico a relação dos candidatos classificados no limite de vagas para mudança de curso, bem como dos excedentes, por ordem de classificação, para o caso de aproveitamento das vagas dos possíveis desistentes.

Art. 62 A mudança de curso deferida terá validade apenas para a matrícula no período letivo imediatamente subsequente àquele em que foi solicitada.

SEÇÃO XIV – DO REGIME DOMICILIAR

Art. 63 O Regime Domiciliar é um processo que permite ao aluno a equivalência de estudos, por meio do direito de realizar atividades escolares em seu domicílio quando houver impedimento de frequência às aulas (Decreto Lei nº 1.044 de outubro de 1969 e Lei nº 6.202 de abril de 1975). § 1º -O aluno terá suas faltas registradas durante o período de afastamento, sendo estas justificadas pela Coordenação de Curso. § 2º -Não será concedido regime domiciliar para estágios cujas atividades curriculares práticas requeiram acompanhamento individual do professor e presença física do aluno em ambiente próprio para a execução das atividades. § 3º -Caberá ao Registro Acadêmico instruir o processo de solicitação de regime domiciliar e encaminhá-lo à Coordenação de Curso.

Art. 64 O Regime Domiciliar será concedido por período igual ou superior a quinze dias e inferior a quarenta e cinco dias para o curso semestral e por período igual ou superior a quinze dias e inferior a sessenta dias para o curso anual, nos seguintes casos: I – ser portador de doença infectocontagiosa; II – necessitar de tratamento prolongado de saúde; III – necessitar acompanhar parentes de 1º grau com problemas de saúde; IV – necessitar de assistência intensiva comprovada por laudo médico; V – ser portador de incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; VI – tratar-se de aluna gestante com apresentação de laudo médico a partir do oitavo mês e durante três meses, sendo possível estender o período antes ou depois do parto mediante apresentação de atestado médico; VII – tratar-se de mães que tenham adoção

ou guarda judicial de criança dentro das seguintes faixas de idade (Lei 10.421 de abril de 2002): a) até um ano de idade, com período de licença de 120 dias;

b) a partir de um ano até quatro anos de idade, com período de licença de 60 dias; c) a partir de quatro anos até oito anos de idade, com período de licença de 30 dias. § 1º Nos casos de I a V acima listados, o Regime Domiciliar será requerido pelo aluno ou por seu responsável, acompanhado de laudo médico, constando o início e término do afastamento e o Código Internacional de Doença (CID) que comprove situações estabelecidas na lei. § 2º No caso VII, a licença-maternidade só será concedida mediante apresentação do termo judicial de guarda à adotante ou guardião. § 3º Períodos menores que quinze dias deverão ser enquadrados no limite de faltas. § 4º O atestado médico deverá ser apresentado em um prazo máximo de 72 horas após iniciado o impedimento. § 5º O Regime Domiciliar não tem efeito retroativo, se a solicitação for feita após 72 horas.

Art. 65 O Regime Domiciliar também será concedido ao aluno que se enquadre nas seguintes normas: I – aluno reservista (Lei nº 715 de julho de 1969); II – aluno Oficial ou Aspirante a Oficial da Reserva (Decreto nº 85.587 de dezembro de 1980); III – alunos participantes em eventos e atividades desportivas oficiais (em conformidade com a Lei 9.615 de março 1998). Parágrafo único. Nesses casos o Regime Domiciliar será requerido pelo aluno ou por seu responsável, acompanhado de declaração da instituição contendo o período do afastamento.

Art. 66 Nos casos de concessão de Regime Domiciliar, compete à Coordenação do Curso: I – comunicar aos professores e solicitar as tarefas escolares; II – manter contato com o aluno, ou representante legal, para encaminhamento de tarefas e recebimento de tarefas realizadas; III – encaminhar as tarefas realizadas para os professores. Parágrafo único. O aluno que comprovar incapacidade de realizar exercícios domiciliares ficará sujeito, quando possível, a uma proposta diferenciada de atendimento a ser definida pela Coordenação do Curso em conjunto com a Coordenação Pedagógica.

Art. 67 Para os casos do artigo 63 desta resolução, a concessão de regime domiciliar não deverá ultrapassar o final do período letivo em que o aluno estiver matriculado, de acordo com o Calendário do Campus.

Art. 68 É permitida a renovação do regime domiciliar durante o semestre letivo, devidamente fundamentado e com apresentação de novo atestado médico. Parágrafo único. Sendo necessária a continuidade do regime após o encerramento do semestre letivo, o aluno deverá apresentar novo requerimento, ou sua matrícula será automaticamente cancelada.

SEÇÃO XV – PRESTAÇÃO ALTERNATIVA, PARA FREQUÊNCIA, POR MOTIVO DE CRENÇA RELIGIOSA

Art. 69 Em atenção à Constituição Federal de 1988, Art. 5º, inciso VIII -“ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

§ 1º O IFB concede a seus estudantes a prestação alternativa para fins de cômputo como presença que ocorrerá no horário disponibilizado pelo professor para o Atendimento aos Estudantes.

§ 2º A prestação alternativa no horário disponibilizado para atendimento ao estudante é garantida ao aluno, mas poderá ser realizada em outro horário, desde que ambas as partes, aluno e professor, estejam de acordo. § 3º O docente lançará, sistematicamente, a observação no diário, quanto ao cumprimento da prestação alternativa pelo aluno. § 4º O aluno, ou seu responsável, deverá protocolar a solicitação na Coordenação de Registro Acadêmico, que encaminhará à Coordenação de Curso, anexando declaração da Instituição

Religiosa da qual é membro. § 5º No caso das atividades práticas, o IFB oferecerá horário alternativo para seu cumprimento, devendo o estudante adaptar-se à opção

oferecida pela Instituição. § 6º O aluno deverá assinar termo de ciência dos horários disponibilizados pelo professor para prestação alternativa.

CAPÍTULO III – DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

SEÇÃO I – AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Art. 70 A avaliação do processo de aprendizagem será processual, sistemática, integral, diagnóstica e formativa, envolvendo professores e alunos, bem como as práticas globais do processo educativo.

Art. 71 A avaliação deverá garantir conformidade entre os processos, as técnicas, os instrumentos e os conteúdos envolvidos. § 1º Primará pelos princípios da avaliação integral do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, LDB 9394/96), considerando as seguintes modalidades: I – avaliação diagnóstica – realizada no início do processo de ensino-aprendizagem: a) detecta o nível de conhecimento dos alunos; b) retroalimenta o processo, indicando os elementos que precisarão ser aprofundados; II – avaliação formativa – de caráter contínuo e sistemático: a) ocorre durante o processo ensino-aprendizagem; b) é interna ao processo e centrada no aluno; c) também tem caráter diagnóstico; d) possibilita acompanhar o domínio dos conteúdos e ajusta o ensino à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno; III – avaliação somativa – possibilita avaliar os saberes adquiridos, fornece resultados de aprendizagem, subsidia o planejamento do ensino para a próxima etapa e informa o rendimento do aluno em termos parciais ou finais.

§ 1º As questões das avaliações deverão ser estabelecidas de forma contextualizada, clara e objetiva, primando pela relevância social de conhecimentos que estimulem o raciocínio, a reflexão e a capacidade do aluno de estabelecer conexões e resolver problemas. § 2º Para cursos com regime semestral e cursos anuais organizados em semestres, deverão ser adotados, no mínimo, três instrumentos avaliativos, não podendo ser do mesmo tipo. § 3º Para cursos com regime anual, organizados em bimestres, deverão ser adotados, no mínimo, dois instrumentos avaliativos diversificados por bimestre. § 4º Os critérios e valores de avaliação adotados pelo professor deverão ser explicitados aos alunos no início do período letivo, por meio dos Planos de Ensino, que devem estar em consonância com o Plano de Curso, RET, LDB, diretrizes e missão do IFB. § 5º Os professores deverão divulgar os resultados das atividades avaliativas pelo menos uma semana antes da próxima avaliação. § 6º Cada instrumento avaliativo deverá ser registrado imediatamente após a divulgação dos resultados ou após divulgação dos resultados da recuperação paralela em sistema eletrônico. § 7º O fechamento do processo de avaliação será ao final do respectivo módulo, período, semestre ou ano letivos.

Art. 73 Na avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas, o IFB oferecerá adaptações aos instrumentos avaliativos e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com Necessidades Educacionais Específicas, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência ou outra necessidade específica.

Art. 74 O aluno terá direito a solicitar 2ª chamada de atividade avaliativa, por meio de requerimento, até 72h após a aplicação da atividade avaliativa, nos seguintes casos: I – ausência do aluno por motivo de saúde, comprovada por atestado médico;

II – motivo de falecimento de familiares, comprovado por atestado de óbito; III – ausência do aluno trabalhador no dia da atividade avaliativa, justificada por meio de declaração do trabalho. SEÇÃO II – DO RESULTADO ACADÊMICO

Art. 75 O resultado acadêmico deverá expressar o grau em que foram alcançados os objetivos de cada componente curricular e será expresso em notas graduadas, em conformidade com o regime do curso e a distribuição de pontos adotada. § 1º De zero a dez pontos para os cursos de regime semestral ou modular. § 2º De zero a dez pontos para os cursos de regime anual, com pontuação distribuída em dois semestres ou módulos. § 3º De zero a dez pontos para os cursos de regime anual, com pontuação distribuída em quatro bimestres, para os cursos integrados ou seriados. § 4º As formas

de avaliação serão estabelecidas de acordo com o Plano de Ensino do componente curricular no início de cada período, previamente apresentadas e discutidas com os discentes.

Art. 76 Aos alunos que não atingirem 60% da pontuação nas avaliações serão garantidos estudos de recuperação, preferencialmente paralelos durante o período letivo. § 1º Os estudos de recuperação serão seguidos de nova avaliação. § 2º O conteúdo a ser avaliado no processo de recuperação deve visar à construção de saberes ainda não adquiridos pelo aluno ao longo do período, com equivalência em termos de pontuação, visando ao melhor resultado obtido pelo aluno (a maior nota). § 3º Caso seja necessário, a coordenação de ensino deverá disponibilizar o calendário de recuperação, bem como definirá sua operacionalização com o professor. § 4º A avaliação da recuperação paralela está vinculada à participação dos alunos nas atividades de recuperação, podendo ser organizados projetos de complementação de estudos, bem como diferentes metodologias e instrumentos de avaliação que favoreçam a aprendizagem.

SEÇÃO III – DOS DIÁRIOS DE CLASSE E REGISTRO DE RENDIMENTO

Art. 77 O professor deve manter atualizado o sistema eletrônico de controle acadêmico adotado pelo IFB, devendo concluir o processo de registros das atividades, notas e frequências e entregá-los devidamente impressos e assinados à Coordenação de Registro Acadêmico, dentro do prazo previsto no Calendário Institucional. § 1º Para efeito de registro, o resultado do rendimento será expresso com uma casa decimal. § 2º Para efeito de registro, será atribuída nota zero (0,0) aos alunos não avaliados.

Art. 78 O registro do rendimento acadêmico dos alunos compreenderá a apuração da assiduidade e a avaliação do aproveitamento em todos os componentes curriculares. Parágrafo único. O professor deverá registrar diariamente as atividades desenvolvidas nas aulas e a frequência dos alunos no instrumento de registro adotado, observadas as Orientações Normativas da Pró-Reitoria de Ensino e as Resoluções do Conselho Superior.

Art. 79 Na verificação do aproveitamento dos alunos: I – estará aprovado no componente curricular o aluno com nota final maior ou igual a 6,0; II – estará retido no componente curricular o aluno com nota final inferior a 6,0; III – a frequência mínima para aprovação é de 75% da carga horária estabelecida para o período letivo; IV – caberá ao Conselho de Classe, em sua reunião final, decidir sobre casos específicos relativos a situação do aluno.

SEÇÃO IV – DA REVISÃO DE RESULTADOS E RETENÇÃO

Art. 80 Os alunos terão direito à revisão do resultado final, por requerimento justificado, num prazo máximo de três dias úteis após a publicação dos resultados, ou de acordo com calendário do Campus, para encaminhamento à Coordenação de Curso. § 1º A solicitação de revisão das atividades avaliativas desenvolvidas durante o curso deverá ser feita direta e primeiramente ao professor. § 2º Caso o aluno requeira outra análise, esta deverá ser solicitada por escrito diretamente à Coordenação do Curso. § 3º Em ambos os casos, dispostos nos parágrafos 1º e 2º, o prazo é de dois dias úteis após a ciência do resultado.

Art. 81 O aluno que for retido em qualquer componente curricular terá direito à promoção parcial e a matricular-se no período letivo subsequente, desde que: I – não tenha sido retido em mais de dois componentes curriculares, em um mesmo período letivo, nos cursos integrados; II – não tenha sido retido e mais de dois componentes curriculares ou em componente curricular que seja pré-requisito, nos cursos subsequentes e concomitantes, cujos módulos sejam dependentes. § 1º Nos cursos subsequentes e concomitantes, cujos módulos são todos independentes, observando-se a disponibilidade de vagas, o aluno poderá se matricular em qualquer módulo ofertado, sendo automaticamente aproveitados, com as respectivas notas, os resultados dos componentes curriculares já cursados com aproveitamento. § 2º O aluno que não tiver direito à promoção parcial nos termos dos incisos I e II deste artigo ficará retido no módulo, o qual deverá cursar novamente, sendo automaticamente aproveitados, com as

respectivas notas, os resultados dos componentes curriculares já cursados com aproveitamento.

SEÇÃO V – DO REGIME DE DEPENDÊNCIA

Art. 82 O regime de dependência vigorará para todos os alunos que obtiverem promoção parcial em cursos que não tiverem módulos independentes. § 1º A Coordenação de Ensino, ouvida a Coordenação de Curso, poderá autorizar a criação de turmas especiais para dependência pelo Registro Acadêmico. § 2º O aluno que for retido em até dois componentes curriculares deverá cumpri-los sob regime de dependência. I – Se o aluno for retido por não ter alcançado 60% da pontuação das avaliações poderá, a critério do Conselho de Classe, realizar apenas as avaliações no ano/semestre seguinte, sem obrigatoriedade de comparecimento às aulas. II – O regime de dependência poderá ser acelerado, não sendo obrigatório o cumprimento de uma quantidade mínima de dias letivos e carga horária, desde que seja cumprido todo o conteúdo programático necessário, de acordo com o Plano de Ensino, supervisionado pela Coordenação de Curso e pela Coordenação Pedagógica responsável, salvo se o aluno for reprovado por falta.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

a) O regime de dependência em componentes curriculares que contenham práticas de laboratório deve ser, obrigatoriamente, realizado em turmas regulares, sem aceleração e com comparecimento às aulas. § 3º O aluno que progredir para o período subsequente, cursando componente(s) curricular(es) em regime de dependência e não for aprovado neste(s) não terá direito a certificação intermediária.

CAPÍTULO IV – DAS ORGANIZAÇÕES DOCENTE E DISCENTE

SEÇÃO I – DOS COLEGIADOS DE CURSO

Art. 83 A regulamentação dos Colegiados de Curso estão instituídas em instrumento próprio.

SEÇÃO II – DOS CONSELHOS DE CLASSE

Art. 84 O Conselho de Classe é um espaço privilegiado de discussão, reflexão e deliberação sobre as questões pedagógicas da turma, por meio do qual se obtém uma visão integral do desenvolvimento do aluno e das turmas, com o intuito de reorientar a prática educativa. Parágrafo único. O Conselho de Classe será presidido pela Coordenação Pedagógica ou por um dos professores participantes em consenso entre os pares.

I – levantar as dificuldades da turma quanto à aprendizagem e relações interpessoais; II – deliberar sobre medidas pedagógicas, visando superar dificuldades de aprendizagem; III – verificar a necessidade de readequar a organização do trabalho pedagógico, buscando aperfeiçoamento da prática pedagógica, sugerindo alternativas, metodologias, procedimentos e recursos didáticos e metodológicos que contribuam para ajustes na condução do processo de ensino-aprendizagem; IV – tratar de assuntos que necessitem análise coletiva; V – versar sobre a promoção de alunos que necessitem análise específica; VI – sugerir adequações do conteúdo programático dos componentes curriculares; VII – emitir parecer sobre questões submetidas à sua apreciação; VIII – tratar de assuntos extemporâneos que necessitem ser analisados.

Art. 87 O Conselho de Classe Inicial tem ainda por finalidade: I – identificar perfil do aluno; II – detectar dificuldades anteriores da turma; III – avaliar Planos de Curso e de Ensino e sugerir medidas didático-pedagógicas visando à revisão dos Planos.

Art. 88 Os Conselhos de Classe Intermediários têm ainda por finalidade: I – discutir dificuldades da turma no processo ensino-aprendizagem; II – acompanhar o desempenho dos alunos; III – avaliar o rendimento de alunos que utilizaram os horários de atendimento do professor e recomendar aos alunos a necessidade de procurar os professores para atendimento em separado da turma, quando for o caso.

Art. 89 A reunião final do Conselho de Classe é especificamente de caráter deliberativo, e tem por finalidade: I – analisar o desempenho das turmas em cada componente curricular do respectivo módulo, período, semestre ou ano letivo; II – deliberar a respeito da situação final dos alunos com nota menor que 6,0 e pelo menos 75% de presença do total de horas letivas por meio de voto dos membros participantes do conselho, se for o caso, determinando:

a) aprovação, com atribuição da situação “APROVADO PELO CONSELHO DE CLASSE”;
b) retenção no módulo, período, semestre ou ano letivos, do aluno com conceito menor que 6,0 em mais de dois componentes curriculares, ao qual será atribuída a situação “RETIDO”; III – lavrar a ata de resultados finais. § 1º No que se refere ao aluno em dependência, o Conselho deverá definir quais as possibilidades de prosseguimento no Curso, de acordo com o seu itinerário formativo, ficando a matrícula do aluno subordinada a esta indicação.

Art. 90 São membros participantes das reuniões do Conselho de Classe: I – Coordenador Pedagógico do campus ou do nível: participação obrigatória; II – professores da turma: participação obrigatória; III – Coordenador do Curso ou representante: participação obrigatória; IV – Professor Conselheiro da turma eleito pelos alunos: com participação obrigatória; V – Coordenador de Assistência Estudantil: participação obrigatória na primeira e na última reunião do Conselho, facultada a presença em outras reuniões; VI – Coordenador de Registro Acadêmico: participação obrigatória na reunião final; VII – Diretor de Ensino ou Coordenador Geral de Ensino: participação facultativa nas reuniões intermediárias e obrigatória nas finais; VIII – discente representante de turma: participação facultativa. §1º A participação do aluno representante da turma poderá ocorrer no início de cada reunião, para exposição das demandas discentes e eventuais esclarecimentos que o Conselho julgar necessários, retirando-se para o prosseguimento da reunião. §2º O representante dos alunos deverá ser eleito por seus pares com o estímulo da Coordenação Pedagógica, no início de cada módulo, período, semestre ou ano letivo. §3º Havendo impedimento legal para o professor comparecer à(s) Reunião(ões) do Conselho, deverá justificar-se previamente à Coordenação do Curso. §4º No Conselho de Classe é facultada a participação dos representantes da comunidade escolar e local, em momento específico, para enriquecimento das discussões em prol do avanço pedagógico institucional.

Art. 91 Compete aos Membros do Conselho de Classe: I – professores: mencionar situações específicas referentes às turmas e aos alunos, emitir parecer sobre o componente curricular que ministra e expressar as dificuldades apresentadas em sala de aula; II – Coordenador Pedagógico: propor e divulgar a data e pauta da reunião, com anuência da Coordenação de Curso, convocar os membros da reunião, planejar os momentos, organizar e coordenar a reunião, registrar os pareceres dos professores em ata, acompanhar o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em parceria com as demais coordenações; III – alunos: informar necessidades de aprendizagem ou melhorias em quaisquer aspectos da turma (laboratórios, biblioteca, assistência estudantil, etc.), propor melhoria do trabalho pedagógico, etc.; IV – Coordenador do Registro Acadêmico: registrar o resultado da reunião; V – Coordenador de Assistência Estudantil: disponibilizar diagnóstico da turma (socioeconômico, etc.), dos programas de assistência estudantil disponíveis e identificar possibilidades de ampliar a permanência dos alunos por meio de assistência estudantil, etc.

SEÇÃO III – DO CORPO DISCENTE

Art. 92 O corpo discente, constituído pelos alunos regularmente matriculados no IFB, poderá se organizar em Grêmios dos Estudantes e terá representação com direito a voz e voto nos órgãos colegiados em que forem membros. § 1º Caberá ao corpo discente organizar-se em fóruns para regulamentar suas organizações representativas, estabelecer suas comissões eleitorais e homologar seus representantes. § 2º Nas eleições para a representação discente só poderão votar e ser votados os alunos regularmente matriculados nos respectivos cursos. § 3º O início dos mandatos da

representação discente junto aos órgãos colegiados será contado a partir da data da primeira reunião do próprio órgão, após a indicação dos nomes dos representantes eleitos.

CAPÍTULO V – DAS OUTRAS ATIVIDADES DE ENSINO

SEÇÃO I – DA MONITORIA

Art. 93 O serviço de monitoria seguirá as normas constantes no Regulamento do Programa de Monitoria na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFB e da Assistência Estudantil, quando for o caso.

SEÇÃO II – DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Art. 94 A opção pelo Estágio Curricular Supervisionado será prevista no Plano de Curso e seguirá a Lei 1.1788/2008 e as regras constantes no Regulamento de Estágio Supervisionado do Cursos Profissional Técnico de Nível Médio e de Graduação do Instituto Federal de Brasília.

Art. 95 O Estágio Curricular Supervisionado poderá ser realizado no IFB ou Empresa, mediante convênio firmado entre as partes, podendo desenvolver-se, a partir do especificado em cada Plano de Curso. § 1º A carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado não será acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso. § 2º Os convênios de estágio podem ser celebrados entre empresas e o campus, com interveniência da Pró-Reitoria de Ensino. § 3º As atividades relativas ao Estágio são da competência da Coordenação Geral de Ensino de cada campus.

Art. 96 O aluno deverá concluir o estágio dentro do período de integralização do curso. Parágrafo único. A solicitação de matrícula para o estágio supervisionado poderá ser feita a qualquer tempo, desde que esteja dentro do período de integralização do curso e o estudante não tenha requerido diploma de conclusão do curso ou certificado de conclusão do curso nos casos de estágio não obrigatório.

Art. 97 Demais procedimentos didático-pedagógicos serão definidos em cada Plano de Curso, respeitada a legislação vigente, cabendo ao IFB viabilizar condições para a realização do

estágio, dentro de suas possibilidades.

Art. 98 A Prática Profissional poderá ser utilizada de forma complementar ao estágio supervisionado, conforme Resolução CNE/CEB 01, de janeiro de 2004, desde que prevista nos Planos de Cursos.

CAPÍTULO VI – DOS CERTIFICADOS E DIPLOMAS

SEÇÃO I – DA EXPEDIÇÃO DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Art. 99 O IFB conferirá Diploma com a Habilitação Técnica ao aluno que concluir com êxito o Curso e o Estágio Supervisionado, se obrigatório, e estiver quite com todos os setores administrativos e acadêmicos do IFB. § 1º Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). § 2º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante e subsequente, quando organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho.

Art. 100 Em conformidade com a Lei 9394/1996, poderão ser emitidos certificados de qualificação para o trabalho, em virtude da conclusão intermediária, conforme especificado no Plano de Curso.

Art. 101 Aos educandos com necessidades especiais, é garantido o direito à terminalidade específica, quando esgotadas todas as possibilidades de adaptações curriculares que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, após parecer de equipe multidisciplinar composta por membros do NAPNE, professores do aluno e Direção de Ensino, seja em virtude de suas deficiências ou, no caso de alunos superdotados, para aceleração dos estudos a fim de concluírem em menor tempo o programa escolar (Incluído pela Lei nº 9394, de 1996, Art. 59, inciso II).

Parágrafo único. No Certificado ou Diploma poderá constar observação quanto à terminalidade específica, indicando as habilidades adquiridas pelo estudante. CAPÍTULO VII – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 102 Este Regulamento será submetido à anuência e aprovação do Conselho Superior, e entrará em vigor imediatamente a partir de sua aprovação.

Art. 103 Este Regulamento será avaliado após um ano de aprovação.

Art. 104 Este Regulamento poderá ser alterado sempre que as conveniências didáticas, pedagógicas, administrativas ou legais indicarem sua necessidade. Parágrafo único. A PREN será responsável para apreciar e submeter as alterações ao CEPE, que as remeterá ao Conselho Superior para aprovação.

Art. 105 No âmbito do IFB, casos omissos serão apreciados e julgados pelo CEPE; no âmbito do campus, casos omissos serão apreciados e julgados pela Direção-Geral.

Art. 106 Caberá à Direção-Geral do campus, em conjunto com seus Coordenadores, promover meios para a leitura e análise deste Regulamento, o qual será colocado em local de fácil acesso e à disposição dos interessados, na página de Internet da Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 107 Revogam-se as disposições em contrário, incluindo a Resolução RIFB nº 0142012/CS-IFB.

Art. 108 Esta resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Brasília, 07 de junho de 2013.