

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PSICOLOGIA

ELIZANDRA PRATES DE OLIVEIRA MIRANDA

**UMA ANÁLISE SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR – NUGED E O PAPEL DO
PSICÓLOGO ANTE AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFMS.**

Campo Grande – MS
2022

ELIZANDRA PRATES DE OLIVEIRA MIRANDA

**UMA ANÁLISE SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR – NUGED E O PAPEL DO
PSICÓLOGO ANTE AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFMS.**

Relatório de dissertação apresentado ao Programa de pós-graduação em Psicologia, curso de Mestrado, como parte da avaliação da Faculdade de Ciências Humanas, na Linha de Pesquisa Psicologia e Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Campo Grande – MS
2022

ELIZANDRA PRATES DE OLIVEIRA MIRANDA

**UMA ANÁLISE SOBRE A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR – NUGED E O PAPEL DO
PSICÓLOGO ANTE AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFMS.**

Relatório de dissertação apresentado ao Programa de pós-graduação em Psicologia, curso de Mestrado, como parte da avaliação da Faculdade de Ciências Humanas, na Linha de Pesquisa Psicologia e Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Resultado: _____

Campo Grande, MS, __ de _____ de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Rafael Christofolletti (Membro Titular)
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Linoel Leal Ordóñez (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^ª. Dra. Alexandra Ayach Anache (Membro Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande – MS
2022

**Dedico essa pesquisa a todos os sujeitos inadaptados,
marginalizados por suas condições existenciais.
Motivadores de minha insistência,
mesmo que na contramão.**

AGRADECIMENTOS

A Olorum, pelo universo e por minha existência.

A minha mãe, Vangelina, apoiadora e financiadora de todas as horas, por todo o sempre.

A meu companheiro Everaldo, que apesar dos desatinos, me acompanhou e me apoiou durante esse longo processo.

A minha pequena Luiza, por dividir o princípio de sua existência com esse projeto, com as ausências e impaciências, sendo sempre luz e aconchego nas horas mais duras.

A amiga Andréa, primeira pessoa responsável por me fazer acreditar que seria capaz.

Ao meu orientador, Antônio Carlos do Nascimento Osório, pela imensurável paciência, pelo admirável exemplo e inspiração e por ser humanamente incrível.

A amiga Dayana e ao grupo de estudos GEIARF por nos acolherem, eu e Luiza, e serem fortaleza durante todo o processo

Aos membros da banca, por aceitarem esse convite. Gratidão pela contribuição tão respeitosa e generosa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a atuação do profissional de psicologia no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, em especial, mediante aos elevados índices de evasão e retenção. Nesse sentido, se propõe a analisar o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, com ênfase para a atuação enquanto profissional de psicologia no campus do Instituto Federal do município de Jardim. As ações propostas para promoção de permanência e êxito dos discentes, bem como, as expectativas ensejadas ao psicólogo, aparentemente, apresentam-se alinhadas ao que se propõe o neoliberalismo, trazendo em seus enunciados concepções voltadas a uma proposta individualizante e estigmatizante. Utilizamos como método a pesquisa documental envolvendo revisão bibliográfica e análise de dados secundários tendo como fonte os dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha. Com base no aporte teórico de Michel Foucault, buscou se realizar as análises observando se atenderam efetivamente ao que objetivaram em seus enunciados e, quais enunciados e quais práticas foram exercidas para se chegar ao atual contexto. Os resultados indicam que as ações e a atuação pensada ao psicólogo no plano, não vão de encontro com a efetiva superação da realidade da evasão e da retenção, conforme disposto nos enunciados.

Palavras-chave: Permanência e Êxito. Atuação do Psicólogo. Instituto Federal.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the performance of the psychology professional at the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, in particular, through the high rates of evasion and retention. In this sense, it proposes to analyze the Strategic Plan of Permanence and Success of the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, with emphasis on the performance as a psychology professional on the campus of the Instituto Federal of the municipality of Jardim. The actions proposed to promote the students' permanence and success, as well as the expectations given to the psychologist, apparently, are aligned with what neoliberalism proposes, bringing in their statements conceptions aimed at an individualizing and stigmatizing proposal. We used as a method the documental research involving bibliographic review and analysis of secondary data having as source the data provided by the Nilo Peçanha Platform. Based on Michel Foucault's theoretical contribution, the analyzes were carried out observing whether they effectively met what they aimed at in their statements and, which statements and which practices were exercised to reach the current context. The results indicate that the actions and actions planned by the psychologist in the plan do not go against the effective overcoming of the reality of evasion and retention, as provided in the statements.

Keywords: Permanence and Success. Psychologist's role. Instituto Federal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	36
Figura 2 - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pós-expansão.....	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados gerais das Instituições citadas (2018)	44
Gráfico 2 - Dados gerais das Instituições citadas (2019)	44
Gráfico 3 - Dados gerais das Instituições citadas (2020)	45
Gráfico 4- Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2018)	47
Gráfico 5 - Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2019)	47
Gráfico 6 - Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2020)	48
Gráfico 7 - Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2018)	52
.....	52
Gráfico 8- Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2019)	52
.....	52
Gráfico 9 - Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2020)	52
.....	52
Gráfico 10 - Classificação Racial e Renda (2018)	55
Gráfico 11 - Classificação Racial e Renda (2018)	55
Gráfico 12 - Classificação Racial e Renda (2019)	57
Gráfico 13 - Classificação Racial e Renda (2019)	57
Gráfico 14- Classificação Racial e Renda (2020)	58
Gráfico 15 –Classificação Racial e Renda (2020)	58
Gráfico 16 - Sexo e faixa etária (2018)	60
Gráfico 17– Sexo e faixa etária (2019)	60
Gráfico 18 – Sexo e faixa etária (2020)	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2018)	46
Tabela 2- Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2019)	46
Tabela 3- Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2020)	46
Tabela 4 - Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos) (2018)	48
Tabela 5- Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos) (2019)	48
Tabela 6 - Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos) (2020)	49
Tabela 7 – Taxa de evasão em 3 anos.....	49
Tabela 8- Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2018)	53
Tabela 9 - Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2019)	54
Tabela 10 - Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2020)	54
Tabela 11 - Classificação Racial e Renda (2018)	56
Tabela 12– Total Geral Classificação Racial (2018)	56
Tabela 13–Total Geral Renda (2018)	56
Tabela 14 –Classificação Racial e Renda (2019)	58
Tabela 15 –Classificação Racial e Renda (2020)	59
Tabela 16 –Sexo e faixa etária.....	60
Tabela 17 – Sexo e faixa etária (2019)	61
Tabela 18 –Sexo e faixa etária (2020)	61
Tabela 19 – Fatores que influenciam a evasão.....	66
Tabela 20 – Fatores que causam a retenção.....	66
Tabela 21–Taxas de evasão, retenção e conclusão (IFMS - 2011 a 2014)	68
Tabela 22 –Taxas de evasão geral – IFMS (2017-2019)	69
Tabela 23 - Dados de toda a rede.....	69
Tabela 24 - Dados de toda a rede.....	70
Tabela 25 - Eficiência Acadêmica IFMS.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Contínua
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NUGED	Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEIPEE	Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes
PIB	Produto Interno Bruto
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT/MS	Partido dos Trabalhadores/ Mato Grosso do Sul
RPF	Renda Percapta Familiar
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL.....	24
1.1 Ensino Médio no Brasil.....	24
1.2 Contexto histórico político da educação profissional e técnica no Brasil.....	26
1.2.1 Da constituição do ensino para o trabalho em 1909 à década de 1980.....	26
1.2.2 Expansão da Rede Federal de Ensino.....	32
1.2.3 As três fases da expansão da Rede Federal (2003 a 2020).....	35
1.3 Mato Grosso do Sul e Município de Jardim: contextualizando o lugar de fala.....	38
1.3.1 Jardim.....	40
2 DOS DADOS AOS FATOS: ANÁLISE DOS DADOS DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA E DO PLANO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFMS.....	42
2.1 Os dados da Plataforma Nilo Peçanha	43
2.1.1 Dados sobre as Instituições.....	43
2.1.2 Dados sobre as matrículas.....	46
2.1.3 Taxa de evasão.....	49
2.1.4 Eficiência Acadêmica.....	55
2.1.5 Cor e Renda.....	60
2.1.6 Sexo e Faixa Etária.....	60
2.2 O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS: análise, finalidade e considerações sobre o papel dessa ação.....	62
2.2.1 Análise da estrutura.....	63
2.2.2 Análise dos principais componentes dos planos.....	63
2.2.3 Apresentação Institucional.....	64
2.2.4 Justificativa.....	64

2.2.5	Base conceitual.....	65
2.2.6	Diagnóstico.....	65
2.2.7	Ações de intervenção.....	67
2.2.8	Monitoramento das ações.....	67
2.3	O Planos e a análise de dados apresentados: há quem o plano atende?.....	68
2.4	Considerações acerca dos enunciados do PEIPEE	70
2.5	O discurso de uma atuação inovadora e a manutenção do ensino tradicional: Inovação versus reprodução.....	75
3	O PSICÓLOGO E SUA ATUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA E SUAS POSSIBILIDADES.....	78
3.1	Da Psicologia Escolar ao incremento da profissão com a Rede federal.....	78
3.2	Entrando nessa história (o lugar de fala propriamente dito).....	80
3.3	A equipe multidisciplinar (NUGED) e o psicólogo, uma análise sobre o fazer.....	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	MEMORIAL.....	96

APRESENTAÇÃO

Inicialmente, antes de nos atermos especificamente sobre as bases da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, existente há mais de um século, iniciando-se em 1909, com o Decreto nº 7.566, publicado durante o governo de Nilo Peçanha. Em seu decurso passou por diversas mudanças, objetivos, propostas, finalidades e transformações, em suas formas de organização e estrutura institucional e pedagógica.

Em 2007, a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, dispôs sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (IFMS, 2014) e, em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ganhou notoriedade em todo o território nacional após a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, absorvendo as escolas técnicas federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) implantando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do estado do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II, que não cessaram de expandir em diversos campi por inúmeros estados e cidades brasileiras.

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Segundo a Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 2º,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

O acesso aos cursos é por processo seletivo, respeitando-se a Política de Ações Afirmativas, que prevê, no mínimo, 50% das vagas para estudantes egressos de escola pública, devendo entre esses serem observados ainda outros critérios, como renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um salário mínimo e meio), per capita, e o estudante autodeclarado preto, pardo ou indígena, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (IFMS, 2016).

Para aplicação desses critérios são levados em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na Unidade Federada, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São também de responsabilidade das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica (IFs) a implantação de programas de educação de jovens e adultos, conforme previsto no Decreto nº 5.840/2006, de criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A oferta nessa modalidade pelos Institutos deve alcançar pelo menos 10% do total das vagas de ingresso da instituição. Esta meta do PROEJA contribuiu para o atendimento de um dos objetivos dos IFs estabelecidos em sua lei de criação (Lei nº 11.892/2011) de atender ao público da educação de jovens e adultos nesta forma integrada de oferta.

Nesse contexto, para que houvesse a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ampliou-se a oferta de vagas ao ensino público e gratuito, o que exige um alto investimento financeiro por parte do governo federal. Assim, além garantir o ingresso dos estudantes, a Rede Federal passou a ser cobrada sobre a permanência e o êxito desses estudantes.

Houve ainda, com a expansão da Rede, um incremento das equipes técnicas com contratações de profissionais que até então não compunham sua estrutura organizacional, identificadas como setores ou equipes “no chão da escola”, como assistentes sociais, intérpretes de libras, psicólogos entre outros, com ênfase aqui para um significativo aumento de contratação de psicólogos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O processo de sua implantação, teve início em 2007, por intermédio da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que criou escolas técnicas e agrotécnicas federais. Na ocasião, foram instituídas a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede no município de Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal no município de Nova Andradina.

No ano seguinte, com a reestruturação da Rede Federal, o IFMS foi criado com a previsão de instalação dos campi Campo Grande e Nova Andradina. Na ocasião, o MEC designou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação, com reitor *pro tempore* de 2009 - 2014, quando afastado. Curiosamente, assumiu o cargo na reitoria uma professora do Instituto Federal de Roraima até 2015, quando ocorreram as primeiras eleições pela comunidade interna da Instituição. Com o novo projeto de expansão da Rede Federal, foram criados outros cinco campi nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas.

O Campus Nova Andradina foi o primeiro a entrar em funcionamento, em 2010, por meio da publicação da Portaria MEC nº 1.170/2010. No dia 1º de fevereiro daquele ano, em Brasília, 78 campi de Institutos Federais foram inaugurados, dentre eles o primeiro do IFMS.

A partir da Portaria do MEC nº 79, de 31 de janeiro de 2011, foi autorizado o funcionamento dos outros seis campi. As unidades iniciaram as atividades de ensino em sedes provisórias com a oferta de cursos de educação a distância, em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e prefeitura municipal, para disponibilizar instituições de ensino fundamental, onde ocorreria a oferta dos cursos ou com a própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Unidade II no município de Aquidauana que teve início de suas atividades no seu próprio Campi em setembro de 2013. Nesse mês também entrou em funcionamento o Campus Ponta Porã, voltado para educação no campo.

No ano seguinte, deu-se início as atividades no Campus Coxim, Três Lagoas, e foram criados três campi respectivamente nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí e foram ofertados cursos de qualificação profissional e idiomas. As suas sedes passaram a ser construídas. Somente dois anos após, por intermédio da Portaria MEC nº 378, de 09 de maio de 2016 autorizou o funcionamento

dos novos campi. Atualmente, apenas o Campus Naviraí funciona em sede provisória. Dos dez municípios, o IFMS oferece cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação, educação a distância, além de qualificação profissional e proeja.

A preocupação centrou-se nos investimentos financeiros para infraestrutura física, sem um levantamento preliminar das possíveis demandas do mercado trabalho regional para oferta dos cursos, trazendo a experiência do estado do Paraná, sem considerar as especificidades locais. Embora tenham ocorrido várias audiências públicas para discutir esses e outros aspectos, promovidas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por intermédio do Programa Pós-graduação em Educação, especificamente a Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, Núcleo da UNITRABALHO/MS, o Presidente da Comissão de Educação da Câmara de Deputado Federal, o Deputado Antonio Carlos Biffi (PT/MS), Secretaria Estadual de Educação/MS.

Das três audiências realizadas os tutores da UTFPR, nunca participaram e não se evidenciaram as bases de sustentação cultural, econômica e social para oferta de cursos e suas respectivas demandas, fossem eles em nível técnico e superior, mais ainda em relação a escolha dos municípios do estado e sua vocação econômica regional.

As análises de Osório no artigo “As políticas públicas de educação profissional: Velhas propostas em novos discursos” (Revista Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, 2003, p. 102):

No cenário, as crises são consideradas em todas as ordens regadas pela desordem, desde os poderes instituídos e legitimada pela sociedade até a violência urbana e do campo, gerando outros desdobramentos em diferentes contextos amparados por um discurso de ordem econômica que, por sua vez, impõe os diferentes de graus comprometimentos nas relações sociais, éticas políticas e culturais.

É fácil observar que as bases do IFMS se estruturam por um processo de tutoria com desconhecimento da realidade sul-mato-grossense, sem uma discussão de sua proposta com a sociedade, o que já se previa na época; desdobramentos com grandes comprometimentos operacionais, com comprometimentos nas relações culturais, pedagógicas e institucionais e, principalmente, com a clientela a ser atendida (OSÓRIO, 2014).

É neste contexto que surge a presente pesquisa, tendo como seio das intervenções, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) que a partir dos dados revelam altos índices de evasão e retenção, inerentes especificamente, neste estudo, ao Campus do município de Jardim, em que atuo na Equipe Multidisciplinar como Psicóloga.

Trata-se de uma pesquisa documental, envolvendo revisão bibliográfica e dados secundários tendo como fontes as informações constantes no Relatório disponibilizado pela Plataforma Nilo Peçanha (Ano Base, 2019), a qual representa:

Um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal), que tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativos e gasto financeiros das unidades da Rede, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).
(<http://plataformanilopeçanha.mec.gov.br/2020.html/Apresentação>).

A Plataforma Nilo Peçanha, por sua vez, também surge nessa perspectiva. Os pesquisadores indicam que, devido à complexidade (diversidade da oferta e dinâmica institucional), os censos já existentes para esse fim não atendem as essas especificidades. Contendo dados a partir de 2017, essa plataforma visa atender a essa demanda.

Os estudos, assim como os dados sobre a questão da evasão e retenção na Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica, são produtos atuais, que, a partir da constituição da rede, passam a ser alvo de estudos e sistematizações que até então não existiam. Em especial após a auditoria do TCU, é dada outra ênfase à questão que entra em pauta não só nas referidas instituições, como no meio acadêmico da pesquisa.

Em 2015, o Tribunal de Contas da União (TCU), realizou um estudo sobre as taxas de evasão e retenção, a nível nacional, e detectou fragilidades no processo educacional. Neste sentido, recomendou SETEC/MEC que elaborasse estratégias para solucionar o problema de evasão na Rede Federal. Para tanto, teceu recomendações para elaboração de Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos Estudantes, como forma de enfrentamento ao alarmante contexto de evasão e retenção.

Para atender às recomendações do TCU e da SETEC/MEC, o IFMS elaborou o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (PEIPEE), no ano de 2016. Desde então, cada campus do IFMS conta com uma Comissão de Permanência e Êxito que tem por objetivo “Elevar os índices de permanência e êxito dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, por meio de um programa sistêmico de ações efetivas” (IFMS, 2016, p. 15).

O PEIPEE/2016 aponta dez fatores distintos que causam a evasão e o não êxito dos estudantes no IFMS: 1) Dificuldade pessoal de adaptação à vida estudantil ou habilidades de estudos; 2) Dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos); 3) Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho; 4) Desmotivação dos estudantes acerca do curso escolhido; 5) Didática utilizada em sala de aula pelos professores; 6) Reprovações constantes; 7) Dificuldades de adaptação à organização didático-pedagógica (regime semestral, matrícula por unidades curriculares, dependência); 8) Dificuldade financeira; e, 9) Distância de casa ao Instituto, aliada à dificuldade de transporte; e, 10) Falta de apoio da família (IFMS, 2016).

Observa-se, no PEIPEE/2016, que a maioria dos fatores que culminam em evasão e não êxito, estão diretamente associados às ações do sujeito enquanto estudante ou às suas condições socioeconômicas e familiares, em outras palavras, dos dez itens citados no documento, nove direcionam as causas de evasão aos estudantes, enquanto apenas um item corresponde à responsabilização da instituição, assim como nos docentes. Neste sentido, surgem os seguintes questionamentos:

- De quem é a responsabilidade pela permanência e êxito dos estudantes? Do governo federal, da instituição de ensino, do estudante, da família?

- Quais as relações de poder que permeiam o discurso do PEIPEE/2016?

- O que se propõe ao psicólogo nos enunciados do referido plano? Quais práticas são indicadas a esse profissional e a quais estratégias elas operam?

Foucault (1999, p. 88) explica que, para compreender as relações de poder, devemos deixar de lado a visão negativa sobre o poder, ou seja, “A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais”.

O poder, para Foucault (1999, p. 89), é polimorfo, vem de diferentes locais, é uma multiplicidade de correlações de força, “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Segundo Foucault (2001), a norma é onde se funda e legitima o poder; tem por princípio a qualificação e a correção; está ligada a uma técnica de intervenção e de transformação.

Ao responsabilizar fatores diretamente ligados aos estudantes como causadores da retenção e da evasão, não estaria o PEIPEE/2016 estabelecendo uma tentativa de normalização desses estudantes?

Haveria um perfil de estudante adequado às exigências acadêmicas do IFMS? O estudante, para permanecer e concluir seus estudos no IFMS, deveria alcançar um estágio, uma média, por meio das ações de permanência e êxito e que lhe garantam a continuidade dos estudos? O estudante deverá alcançar o “nível” da instituição ou a instituição deverá ser acessível ao estudante?

A presente pesquisa é motivada a partir da prática profissional como psicóloga no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no Município de Jardim e impulsionada através da vivência de um contexto em que ainda não se encontra bem delineada sobre o papel dos profissionais da equipe multidisciplinar do aqui denominado Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED) (Regimento Geral do IFMS).

No IFMS, a equipe é composta por profissionais do Serviço Social, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, Intérpretes de Libras e Técnicos em Assuntos Educacionais. Entretanto, existem variações nessa composição, assim como nas ações nos distintos institutos da rede Federal. Estudos denotam que a Instituição anseia por uma atuação dessas equipes, em especial do psicólogo, pautada em práticas hegemônicas, focada no indivíduo e em uma atuação psicométrica e patologizante, subutilizando esse recurso (PREDIGER, 2010).

Com base nas obras de Michel Foucault (1926-1984), utilizando-as como aporte teórico e metodológico, pretende-se analisar as ações contidas no plano de enfrentamento a evasão e retenção do IFMS com ênfase na atuação do psicólogo, assim como os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, observando se atenderam efetivamente ao que objetivaram em seus enunciados e, identificando, quais enunciados e quais práticas foram exercidas para se chegar ao atual contexto.

Neste sentido, partimos da hipótese de que o PEIPEE/2016 representa em seus enunciados a tentativa da homogeneização dos estudantes e de uma prática do profissional de psicologia alinhada a essa perspectiva.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dados da *Scielo*, Periódicos CAPES-MEC, BDTD e no Google Acadêmico com os descritores “Permanência e Êxito” e “Ensino Médio”, elaborados no período de 2009 a 2019, a fim de realizar o estado da arte. As obras selecionadas abordam a questão da permanência e êxito, priorizando os cursos de ensino médio integrado ao técnico, sendo excluídas as que se referiam especificamente ao ensino superior, as inerentes à Educação Especial e as voltadas às políticas de Assistência Estudantil.

Esse levantamento resultou em um total de 24 trabalhos, sendo 12 artigos científicos, 11 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Os trabalhos adotam metodologias próximas, sendo as principais mencionadas: pesquisa bibliográfica, pesquisas qualitativas e quantitativas, análise documental, estudos de caso, aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Em relação ao referencial teórico, os trabalhos, em sua maioria, respaldam-se no Materialismo Sócio-Histórico e na Teoria do Capital Humano. Alguns trabalhos informam que se respaldam teoricamente na pesquisa relacionada ao tema e citam autores como Frigotto (2005), Ciavatta (2011), Dore e Lüscher, (2013,2011,2017,2014) Tinto (2006,2012), Johan (2012) e Osório (2016) entre outros, estando em maior frequência os dois primeiros mencionados.

Dentre os trabalhos com orientação do materialismo dialético, são realizadas discussões mais críticas, inferindo sobre o papel institucional e contexto histórico sobre a evasão, tecendo, inclusive, críticas a constatações individualizantes e estigmatizadoras. Destacam-se, entre os artigos encontrados, o artigo de Dore e Lüscher (2011), pesquisadoras do contexto da educação técnica e profissional no estado de Minas Gerais. Praticamente em todos os demais estudos localizados são realizadas citações sobre as pesquisas das autoras, que abordam a evasão como uma questão complexa e multicausal, apontando questões inerentes à instituição e à política educacional.

Nota-se, ainda, uma exaltação aos Institutos Federais, com menções à sua missão e à proposta educacional, como uma espécie de instituição redentora do ensino público no país. Tal fato se relaciona à constatação de que muitos dos pesquisadores são servidores da referida rede. Nos trabalhos em questão, apenas um não deixa clara essa informação. Também se deve pontuar a

importância da política dos planos de carreira que incentivam a formação contínua dos servidores públicos federais e promovem as condições para que importantes pesquisas sobre temas inerentes ao trabalho institucional sejam desenvolvidas.

Os estudos, assim como os dados sobre a questão da evasão e retenção na Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica, são produtos atuais, que, a partir da constituição da rede, passam a ser alvo de estudos e sistematizações que até então não existiam. Em especial após a auditoria do TCU, é dada outra ênfase à questão que entra em pauta não só nas referidas instituições, como no meio acadêmico da pesquisa.

Este relatório está estruturado da seguinte forma:

Capítulo 1: “Do contexto histórico e político no Ensino Médio e Profissionalizante no Brasil ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia no Mato Grosso do Sul”, delinea-se o atual escopo do Ensino Médio e sobre a Educação Profissional desde seus primórdios, considerando fatores históricos e políticos, problematizando o viés do discurso político em congruência com os objetivos das classes dominantes. Marcado pelo dualismo estrutural, o ensino profissionalizante tem em sua gênese características assistencialistas, destinando-se aos menos favorecidos, em detrimento do ensino propedêutico destinado às elites. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dados acima mencionados com o descritor “Institutos Federais” e selecionados os trabalhos que abordavam a temática da constituição e expansão da rede. Buscou-se em autores como Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2012), e Kuenzer (1991,2010), a complementação sobre o tema. Realizou-se ainda, uma contextualização do lugar de fala.

Capítulo 2: “Dos dados aos fatos: análise dos dados da plataforma Nilo Peçanha e do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS”, apresenta-se a tabulação dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha. A Plataforma atende a uma necessidade constatada nas pesquisas sobre o tema, sobre a falta de sistematização dos dados da rede, devido às suas peculiaridades e às especificidades de oferta de ensino a diferentes públicos. Foram extraídos os dados que se relacionam diretamente ao objeto de estudo. Foi realizada também, a análise do Plano Estratégico destinado ao enfrentamento da evasão e da retenção disponível no sítio institucional do IFMS. Os documentos balizadores para a construção dos planos e o relatório do TCU foram incluídos nas discussões.

Capítulo 3: “O Psicólogo e sua atuação nos institutos federais: considerações sobre a prática e suas possibilidades”, traz a discussão sobre a constituição da psicologia escolar, o contexto e inserção profissional no presente trabalho e discussões inerentes a equipe multidisciplinar –

NUGED com ênfase ao fazer dos psicólogos nos institutos federais a partir de pesquisas sobre o tema, dos editais de contratação e da vivência prática no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

Por último, as Considerações Finais.

1 DO CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO BRASIL AO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO MATO GROSSO DO SUL

1.1 Ensino médio no Brasil

Este capítulo compreende o contexto no qual se insere a educação profissional no Brasil, objetivando evidenciar quais enunciados e quais práticas foram exercidas até a atual constituição da Rede Federal. Para esse fim, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a constituição e expansão da Rede, assim como uma breve contextualização do ensino médio ao qual a educação profissional sempre esteve ligada.

Em Foucault (2014), ao tratar da evolução histórica da legislação penal e os respectivos métodos e meios coercitivos e punitivos adotados, se encontra resenhado o aparato institucional, dos saberes e poderes envolvidos que dão condições ao surgimento de uma prisão sem grades, uma prisão de forma subjetiva. Entre as instituições, se encontra a escola, que, grosso modo, se utiliza de processos disciplinares, formando indivíduos submissos e úteis a essa economia política do corpo. A psicologia por sua vez, assim como outros saberes científicos, nesse jogo de poder, contribuiu ao construto de “noções de verdade” e de normalidade/anormalidade.

Não se pretende nesse texto discorrer sobre os processos históricos a respeito do ensino médio no país, e, sim, pincelar sobre o recente contexto das políticas públicas voltadas para essa fase do ensino, aliado às condições sociais e políticas nas quais, irrefutavelmente, insere-se. Não obstante, faz-se necessário considerar as relações existentes entre os discursos legais e a prática educacional inserida em uma sociedade neoliberal.

Na obra Nascimento da biopolítica (1979, p.181 e 192), Foucault, ao tratar do neoliberalismo Alemão (III), relaciona o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. Destaca o princípio do mercado enquanto regulador econômico e social não natural da sociedade e, ainda, como uma espécie de mecanismo sutil muito seguro, desde que funcione bem.

Importante esse entendimento, alinhado à constatação, na mesma obra, a respeito de que o neoliberalismo se situa “sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente” (1979, p.182), a fim de elucidar alguns aspectos inerentes ao que

Foucault denominou de instrumentos de puro mercado, ao tecer considerações acerca do desemprego. Essa simbiose com essa aula em específico deu-se devido à recorrente aparição nos discursos políticos que enredam as políticas de expansão do ensino médio, assim como as políticas de educação profissional, ambas destinadas à classe trabalhadora, a respeito de “necessidades de mercado de trabalho”, “inserção de jovens no mercado de trabalho”, “alusões ao combate ao desemprego”, “qualificação dos trabalhadores almejando melhores condições no mercado de trabalho”, entre outros.

Tais discursos fundamentam a construção de políticas e propõem reformas ao ensino, no geral, de forma arbitrária, atendendo aos engendramentos da sociedade neoliberal em contraponto ao direito de acesso e êxito a um sistema de ensino público de qualidade, complementando:

Mas nunca nenhum instrumento do tipo dos que são empregados pela planificação - a saber: tabelamento de preços, ou subsídio a um setor do mercado, ou ainda criação sistemática de empregos ou investimento público -, todas essas formas de intervenção devem ser rigorosamente banidas em proveito dos instrumentos de puro mercado de que eu lhes falava. Em particular, a política neoliberal em relação ao desemprego é perfeitamente clara. Não se deve de maneira nenhuma, numa situação de desemprego, qualquer que seja a taxa de desemprego, intervir diretamente ou em primeiro lugar sobre o desemprego, como se o pleno emprego devesse ser um ideal político e um princípio econômico a ser salvo em qualquer circunstância. O que deve ser salvo, e salvo primeiro e antes de tudo, é a estabilidade dos preços. Essa estabilidade dos preços possibilitará efetivamente, sem dúvida, na sequência, tanto a manutenção poder aquisitivo como a existência de um nível de emprego mais elevado do que na crise de desemprego, mas o pleno emprego não é um objetivo, pode ser até possível que um quantum de desemprego seja absolutamente necessário para a economia (FOUCAULT, p.191).

Com contornos bastante claros, duas propostas se distinguem uma para a elite e outra para a classe trabalhadora, conforme será mais bem explicitado nesta seção sobre a constituição da educação profissional no país. Alguns avanços são observáveis em relação a essa etapa de ensino, como a sua integração à educação básica, a partir da nova redação do artigo 208 da Constituição, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegurando a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurando, ainda, a oferta aos que não tiveram acesso a ela na idade própria (KUENZER, 1991).

Entretanto, os dados e estudos recentes evidenciam que muito precisa ser realizado para garantir, de forma efetiva, o desenvolvimento do processo de democratização e qualidade do ensino médio para além dos discursos. Observações relativas aos números de matrículas no período de 1991 a 2011 evidenciam um expressivo aumento (120%), que, portanto, não acontece de forma linear.

A expansão ocorre maciçamente até 2004, sofre declínio até 2007 e se estabiliza até 2011, dessa forma, a expansão do ensino médio passa por um período de declínio seguido por estagnação, não atendendo seu objetivo de democratização do acesso. Outra constatação que destaca a crise do atual modelo do ensino médio se refere ao baixo desempenho dos estudantes, que apresentam altos índices de reprovação e evasão aliados ao baixo desempenho em avaliações de larga escala.

Conseqüentemente, os jovens apresentam diminutas expectativas e interesse por essa etapa de ensino, alargando os medidores do gargalo da evasão. A taxa de conclusão do ensino médio no período de 2000 a 2010, mantiveram-se por volta de 21,5%, e os indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apontam a discrepância dos índices entre escolas públicas e particulares, atingindo uma classificação que quase dobra o desempenho das instituições particulares, em detrimento da rede pública (LELIS e MESQUITA, 2015).

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, o ensino médio é a terceira e última etapa da educação básica e apresenta funções formativa, propedêutica e profissionalizante. Entretanto, o cenário é de um ensino sem identidade, desconectado do perfil do jovem brasileiro, com graves problemas referentes ao financiamento, à formação docente e ao método tradicional de ensino.

1.2 Contexto histórico político da educação profissional e técnica no Brasil

1.2.1 Da constituição do ensino para o trabalho em 1909 à década de 1980.

Ao se pensar na relação entre educação e trabalho, faz-se precedente considerar a constituição do modo capitalista de produção. Se, necessariamente, a divisão social e técnica é condição da constituição desse modo de produção, cindindo com a unidade entre teoria e

prática e preparando distintamente homens para atuarem em diferentes posições hierárquicas e técnicas dentro do sistema produtivo, também no campo educacional, serão constituídos sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural (KUENZER,1991).

Dessa forma, a Educação Profissional e Técnica no Brasil tem sua gênese marcada pela dualidade estrutural, em que o ensino propedêutico se destinava à elite e a formação para o trabalho, às classes menos favorecidas.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER, p.6, 1991).

Entre o final do século XIX e início do século XX, a Educação Profissional era concebida como filantropia e caridade, perpetuando-se através de mecanismos que atuam como reguladores sociais. Sob influência da filosofia positivista, a oferta de educação pública é ampliada na Primeira República e a educação clássica e literária é substituída pela científica. A abolição da escravidão e o processo de urbanização potencializam as questões sociais e os ex-escravos se somam aos desvalidos de toda sorte (loucos, cegos, surdos, órfãos, entre outros) que não encontravam meios para garantir sua subsistência (TAVARES,2012).

Em 1909, o governo Nilo Peçanha cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, subordinadas ao ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, oficializando a instauração da Rede de Educação Profissional no Brasil.

Constituiu-se durante a Primeira República, materializando-se por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, no início do século XX, período em que o país estava reorganizando a sua estrutura administrativa com a transição do Regime Monárquico para a Primeira República (1889-1930).Num contexto em que, por um lado, os grupos no poder buscavam se inserir no cenário de modernidade que todas as nações do mundo almejavam, e por outro, aflorava a questão social, que começava a chamar a atenção das autoridades com o aumento do número de crianças - órfãos, filhos de ex-escravos - que nas ruas estavam propensas à marginalização (VANDERLEY, p.10, 2015).

A Rede de Educação Profissional no Brasil é, então, enviesada por um discurso político pautado no desenvolvimento industrial, que ainda não apresentava a real demanda por essa formação - por ainda se tratar de uma industrialização incipiente -, atende mais às questões de

ordem social que ao discurso de crescimento econômico. Para Kuenzer (1991), além de inicial, o desenvolvimento industrial era extremamente desigual, encontrando-se localizado basicamente no centro e sul, mais especificamente em São Paulo. As Escolas de Aprendizizes e Artífices se localizavam em lugares que praticamente não havia indústrias, voltando-se mais à formação de artesões que de profissionais para a indústria. Dessa forma, os critérios de implantação são mais de ordem política do que critérios de desenvolvimento socioeconômico.

Nos textos legais, contidos tanto no Decreto nº 7.566/1909, quanto no Decreto nº 9.070/1911, constam o atendimento destinado aos “desfavorecidos da fortuna”. Essa orientação também se encontra na Constituição de 1937 no Art.129. O discurso legal explicita a dualidade estrutural, sendo uma educação destinada à classe dirigente e outra aos “desfavorecidos”. Imprime-se aqui ainda, o papel social que cada categoria irá assumir: sendo destinado o ensino superior à elite, a fim de ocupar os cargos de alto escalão, e, aos demais, o ensino técnico - os ofícios considerados como “desqualificados”, atributo dado aos trabalhos que exigissem esforço físico e manual.

De acordo com Vanderley (2015), o processo educacional era determinado pelos detentores do poder, os quais mantinham a divisão classista destinando os tipos de ensino com finalidades distintas, demonstrando a função discriminatória que assumiam na sociedade.

O processo de industrialização no Brasil ganha força nas décadas de 1930-1940, promovendo mudanças no cenário político-social. A determinação econômica por mão de obra qualificada surge, então, de maneira objetiva. Essas mudanças se refletem em movimentos na área da educação que sinalizam a necessidade de reformulação das políticas educacionais. As demandas sociais, aliadas às reivindicações dos educadores, pressionam por uma reorganização dessas políticas, de forma a possibilitarem as mesmas condições de acesso ao ensino, opondo-se à dualidade até então imperativa.

Os primeiros indícios dessas transformações se materializam nas leis orgânicas aprovadas na década de 1940 (nº 4.073/1942; nº 6.141/1943 e nº 9.613/1946), nas quais o ensino técnico se insere no cenário educacional e social, representando o marco inicial dessa reestruturação.

O atendimento à demanda econômica por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizizes e artífices (1942); é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal a

institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, p.7, 1991).

O ensino custeado pelas empresas se reveste por uma proposta curricular eminentemente prática, não apresentando preocupações com a formação teórica. Com a Lei Orgânica de 1942, as escolas criadas em 1909 passam a ofertar cursos técnicos além de cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem.

Um dos mais significativos avanços legais contidos nos dispositivos a partir de 1940 – Decreto-Lei nº 4.073/1942; Decreto-lei nº 8.680/1946; Lei nº 3.552/1959 – é o fato dos cursos técnicos não mais serem destinados aos “menos favorecidos”, conforme os textos legais anteriores. Apesar dessas mudanças ainda se notarem mais no discurso legal do que no contexto social, o ensino técnico passou a buscar a qualificação profissional de fato, em detrimento de servir apenas como regulador social, com caráter correccional e assistencial. O exame vestibular passa a constar nas formas de ingresso, aliado a requisitos de idade e de capacidade física já presentes nos textos legais precedentes (VANDERLEY, 2015).

A articulação do ensino industrial com as outras modalidades de ensino é outro aspecto relevante observado na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Ainda que apresentando restrições, possibilita aos alunos dessa modalidade de ensino o acesso ao ensino superior em cursos diretamente relacionados ao curso técnico realizado, equiparando o ensino industrial ao nível do ensino médio.

Apesar de essa articulação apresentar avanços, ao estabelecer a equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo assim o ingresso dos concluintes do ensino técnico em cursos superiores “relacionados”, realiza-se por meio de um mecanismo relativo e de execução duvidosa, definido tardiamente em 1953 (KUENZER, 1991).

Assim, até esse momento, a educação para o trabalho é ofertada por um sistema federal de ensino técnico somado a um sistema privado de formação para a indústria e o comércio (SENAI e SENAC), que se desenvolvem paralelamente ao sistema regular de ensino, perpetuando a dualidade estrutural que permanece até os tempos atuais.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, houve a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes sem a necessidade de realização de exames e provas do conhecimento para a equiparação. O ensino técnico se estrutura recebendo maior organização com uniformidade nas diretrizes e métodos, adequando-se à nova realidade. Entretanto, não altera o contexto. Ainda se configuram dois ramos de ensino médio diferenciados mais equivalentes, um propedêutico (científico) e outro

profissionalizante constituído pelos cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola. O caráter classista da escola permanece e a distribuição dos alunos nos diferentes ramos continua sendo determinada por sua classe de origem.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas paralelas e independentes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS,2012, p.32).

Em síntese, permanece o contexto exposto desde o início do século, com uma educação destinada à elite (propedêutica) e a formação profissional, ao povo.

Diante da substituição do modelo agroexportador pelo nacional-desenvolvimentista e com a abertura ao capital internacional no governo de Juscelino Kubitschek, a demanda por trabalhadores qualificados se configura como uma necessidade e passa a ser determinante no processo de desenvolvimento do país. Em 1964, com a ditadura militar, permanece a articulação do capital estrangeiro com os interesses da elite política do Brasil; a chegada de um número cada vez maior da população ao ensino secundário provoca uma forte pressão ao acesso ao ensino superior (TAVARES,2012).

Com o ideário da ditadura militar, apresentando a proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, ocorreram significativas mudanças em nível formal na estrutura do sistema de ensino e do ensino profissional. Com base na Teoria do Capital Humano, o novo discurso sinalizava a inadequação da proposta educacional. Somada a essa realidade, encontra-se a baixa produtividade em incongruência ao momento histórico, em especial, no que se refere às necessidades do mercado de trabalho em função do crescimento econômico acelerado e de desmobilização política. Com base nessa teoria e justificando a crise econômica na qual o país se encontrava, os cursos foram considerados “excessivamente acadêmicos”, não atendendo à necessidade de preparação para o exercício das funções produtivas requisitadas pelo mercado de trabalho (KUENZER, 1991).

Contanto, era necessário reestruturar o sistema de ensino de acordo com a lógica da racionalidade a favor de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e que resolvesse a questão do academicismo ainda no 2º grau.

Em atendimento ao requerido, surge a Lei nº 5.692/71 com o intuito de romper com a dualidade estrutural, unificando os ramos propedêuticos e profissionalizantes em um só sistema, no qual, independentemente de sua classe de origem, todos deveriam passar. A partir de então, com a terminalidade como norma do ensino de 2º grau, a escola passa a oferecer formação profissional independente da classe social oriunda do aluno.

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola através da homogeneidade, a divisão do trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade (KUENZER, 1991, p. 10).

O intuito da Lei nº 5.692/71 não foi atingido e o cenário anterior a ela permaneceu. Continuaram a existir distintos tipos de escolas de 2º grau, com diferenças na qualidade de ensino ofertado. As escolas que ofertavam ensino técnico de qualidade continuaram a fazê-lo (ensino técnico industrial, comercial, agrícola e normal) e as que ofertavam ensino propedêutico preparando para o ingresso no ensino superior, encontraram subterfúgios para uma suposta proposta profissionalizante, mantendo sua finalidade original.

Em relação às escolas públicas de 2º grau, essas não possibilitavam nem o ensino propedêutico, nem o profissionalizante, culminando em progressiva perda de qualidade do ensino por elas desenvolvido, evidenciando a contrariedade entre a proposta legal e as condições sociais concretas no país.

As precárias condições de funcionamento das escolas de 2º grau, junto da pressão da elite diante do descontentamento com a terminalidade do ensino e o não atendimento aos requisitos do desenvolvimento econômico do país inviabilizam a proposta de articulação entre educação e trabalho embasada na Teoria do Capital Humano.

Em 1975, o MEC fornece nova orientação através do parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação, que instaura o processo de descompromisso da escola generalizando o ensino profissional. O parecer propõe a educação profissionalizante como objetivo do 2º grau em detrimento da formação de técnicos e auxiliares técnicos. O 2º grau passa, então, a se comprometer com o “preparo básico para a iniciação em uma área de atividade”, que deverá ser complementado após com a prática no mercado de trabalho (KUENZER, 1991).

Reinstaurando a dualidade estrutural sobre a qual a Lei nº 5.692/71 tentou incidir, passam a coexistir dois tipos de habilitação: plenas e parciais (as que se dedicam a formação de técnicos e auxiliares técnicos) e as básicas, mais gerais, seguindo a orientação do novo parecer.

Dentro do contexto de inviabilidade da proposta de unificação do ensino médio, em 1978, a partir da Lei nº 6.545, foram criados os Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFET). Tais centros objetivavam oferecer cursos profissionais em diferentes graus e níveis juntamente com o ensino médio, reconfigurando a Rede Federal de Ensino. Em 1982, a partir da Lei nº 7.044, a escola única de formação obrigatória é extinta.

1.2.2 Expansão da Rede Federal de Ensino.

Em 1980, com a redemocratização do Brasil, o país passa por uma Reforma do Estado com forte influência da lógica neoliberal. No campo educacional, a década de 80 passa por um período de estagnação da rede pública, em consonância à crise e à estagnação econômica imprimida à América Latina no período. Na década seguinte, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, é apresentada uma proposta de administração pública gerenciável eficiente, que, no discurso, pretendia efetivar a cidadania. Entretanto, o período realizou restrições ao setor público e ampliação do setor privado. A cidadania, que era compreendida como o acesso de todos aos direitos sociais, reduz esses direitos a direitos mínimos, com ações de caráter assistencialistas e reprodutoras da pobreza.

Dessa forma, a Reforma do Estado que marca a década de 90, insere-se em um contexto de sucateamento das instituições públicas estatais coadunando com sequentes processos de privatização e com a terceirização dos serviços públicos essenciais.

São realizadas profundas mudanças durante o governo de FHC, através de reformas educacionais que se apoiam e se justificam no discurso sobre as mudanças no mundo do trabalho e do avanço tecnológico, financiadas em sua maioria, por capital estrangeiro (TAVARES, 2012).

As reformas implementadas no período tinham como foco a flexibilidade, a qualidade e a produtividade. Para alcançar esse objetivo, definiram-se diretrizes ao ensino médio e à educação profissional, visando à qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana, resultando em uma prática educacional subordinada às determinações de mercado.

As orientações dos organismos internacionais indicavam o foco dos ajustes financeiros e dentre eles estavam à educação, incluindo a capacitação profissional. Diante deste contexto sob a lógica capitalista, o governo de FHC implementou uma reforma da educação profissional, o Decreto nº 2.208/97, separando a formação geral da formação técnica. Essa medida limitou a autonomia das instituições, impondo-lhes um “novo modelo pedagógico”, comprometendo a sua qualidade em educação profissional (CUNHA, SILVA e LIMA, 2014, p.11).

Tais reformas restringiam a autonomia das instituições, incidindo até mesmo nas questões de ordem pedagógica, com a imposição de um “novo modelo pedagógico”. Sem preocupação com a qualidade do ensino, essa prerrogativa atendia mais ao mercado de trabalho, abrindo espaço no campo educacional para a iniciativa privada.

Nesse sentido, Tavares (2012) expõe em sua pesquisa que a educação passa a se incumbir do papel de formar o “trabalhador de novo tipo”, atendendo às novas formas de organização e gestão do trabalho, assim como seus interesses. Dentro da lógica neoliberal, responsabiliza o próprio trabalhador pelo domínio das competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho e por sua empregabilidade.

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.38)

O Decreto nº 2.208, por sua vez, reforça a dualidade estrutural. A partir dele, criam-se matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja ingressar no ensino profissional, uma no ensino médio e outra no ensino técnico, podendo ocorrer em instituições e épocas distintas. Não desprovido de interesse, a reafirmação do dualismo estrutural atende a demandas políticas da época: reduz o número de jovens chegando ao ensino superior, barateia os cursos técnicos, tanto para a rede pública quanto à privada - que pode ofertar ensino técnico a preços mais competitivos -, possibilita o ingresso no mercado de trabalho de forma mais rápida e oportuniza para as instituições, através da flexibilização do currículo, adequar-se facilmente às demandas imediatas do mercado.

No início de 2003, com a eleição do presidente Lula, as expectativas por nova configuração no contexto social e educacional são reavivadas com a perspectiva de um governo democrático popular.

Apesar de a educação estar priorizada nesse governo, sua política se constituía com mudanças e continuidade. No discurso, eram aludidas ações inerentes a direitos sociais, mas, na prática, eram mantidas as metas do governo anterior, respeitando as orientações de organismos internacionais e a subordinação ao mercado de trabalho.

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.26)

A reforma educacional tem seu início com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e com a implantação do Decreto nº 5.154/2004. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), trata-se de um processo contraditório marcado por disputas de forças políticas controversas que se alternam para conservação do Decreto nº. 2.208/97, pela sua simples revogação e pela revogação com a substituição por um novo decreto. Apesar de essa última posição manter uma contradição por ser imperativa - reproduzindo processos anteriores -, indicaria um avanço, devido ao longo tempo que demanda a construção de um novo projeto de lei que poderia perder forças no embate em nome da constituição de uma educação que priorize a formação humana defendida para jovens e trabalhadores.

Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/2004, apesar de não apresentar significativas mudanças, promove a integração do ensino médio ao ensino técnico, pois

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.37 e 38).

Outro marco significativo para a educação profissional e técnica, consta da derrubada de um dispositivo legal criado em 1994, a partir da Lei nº 8.948 que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema regular de ensino, transformando as antigas Escolas Técnicas Federais em CEFET, nos mesmos moldes dos que já existiam desde 1978. O grande entrave que a referida Lei representava à expansão da Rede Federal

encontrava-se no §5º do artigo 3º, que determinava que a expansão, mediante a criação de novas unidades, somente ocorreria em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, Setor Produtivo ou Organizações não Governamentais, os quais seriam responsáveis pela sua manutenção e gestão.

As poucas unidades criadas sob esta Lei funcionavam vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Tal determinação vigorou até 2005, quando, no governo Lula, foi substituída pela Lei nº 11.195, alterando a palavra “somente” por “preferencialmente” (TAVARES, 2012).

Em 2007, é implantado, como forma de política de educação básica e superior, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz em seus objetivos a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, abrangendo todo o território Nacional. O PDE projeta na educação a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento soberano e inclusivo, porém não é vinculado a políticas de geração de trabalho e renda. Ao atribuir aos Institutos Federais ênfase para o desenvolvimento local e regional, desconsidera que essa instituição isolada não terá êxito para a concretização do proposto (CUNHA, SILVA e LIMA, 2014).

A Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem seu maior expoente a partir da Lei nº 11.892/2008, conforme estabelecido em seu artigo primeiro:

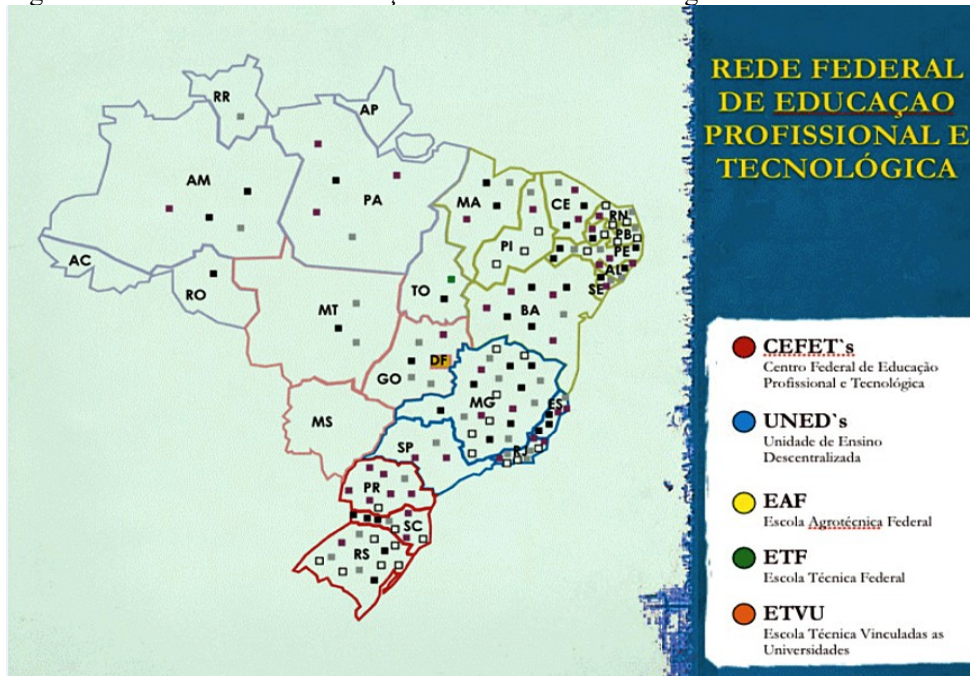
Art. 1 Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
 I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
 II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
 III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
 IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
 V - Colégio Pedro II.

Sem entraves legais, a partir de 2005, é retomada a expansão da Rede, anunciada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) vinculada ao MEC, através de uma ambiciosa proposta de ampliação, operacionalizada inicialmente em duas fases (Fase I e Fase II), compreendidas entre 2003 a 2010. Com a eleição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2010, garantiu-se a conclusão das metas previstas para o período entre 2005 e 2010, assim como sua continuidade através da Fase III, conforme exposto a seguir.

1.2.3 As três fases da expansão da Rede Federal (2003 a 2020).

Inicialmente, no período compreendido entre 2005 e 2010, o MEC se propõe a construir 214 novas unidades federais, o que imprime uma ampliação de 150% da Rede (BRASIL/MEC, 2007).

Figura 1 – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: MEC/SETEC

Lançada em 2005, a denominada Fase I (MEC/SETEC,2018), apresenta a proposta da criação de cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas federais e a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas. Essa fase objetivou implantar unidades nos estados desprovidos dessas instituições, dando preferências às periferias de grandes centros urbanos e à região interiorana, assim como articulando a oferta das potencialidades dos arranjos locais.

Inerente ao campo pedagógico, propõe-se a articulação entre educação profissional e educação básica, de forma a promover a educação integral. A proposta abrange ainda a oferta de uma educação profissional com bases na investigação científica e na inovação tecnológica, atendendo, de forma inclusiva, jovens e adultos.

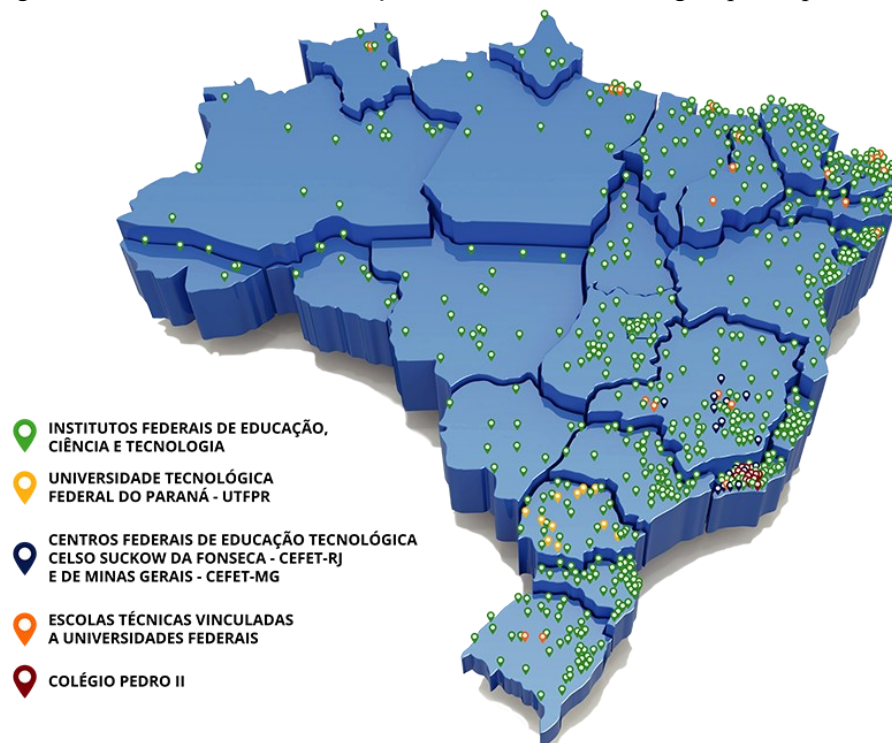
Com início em 2007, a Fase II se propõe a implantar 150 novas instituições federais de educação tecnológica em um período de quatro anos. Essas instituições foram distribuídas nos

26 estados e Distrito Federal, em municípios que manifestaram interesse por meio de suas prefeituras municipais, escolhidos pelo próprio MEC (MEC/SETEC,2018).

A Fase III, iniciada em 2011, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, deu continuidade ao plano de expansão do governo anterior. Nessa fase, projetou-se a construção de 208 novas unidades até 2014. Tal fase apresenta como proposta a superação das desigualdades regionais, a partir da promoção de acesso a cursos de formação profissional e tecnológica. De 144 instituições anteriores ao plano de expansão, a rede atingiu, em 2008, um total de 659 unidades em todo o país (MEC/SETEC, 2018).

Contraditoriamente, em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), alinhado às políticas educacionais da década de 1990, o programa é alvo de críticas em especial devido à possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Figura 2 - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pós-expansão.



Fonte: MEC/SETEC, 2018

A expansão da Rede Federal configura-se como um marco histórico sem precedentes na constituição do ensino profissionalizante no Brasil, entretanto, diante do contexto adverso do dualismo estrutural que se entranha acentuadamente ao ensino profissionalizante desde seus primórdios, é necessário realizar um criterioso e cuidadoso

acompanhamento dessas instituições, em vias de se concretizar sua proposta de democratização de acesso ao ensino profissionalizante e ao ensino superior.

Configura novo status a Educação Profissional no país. Altos investimentos são empregados tanto para a contratação de profissionais quanto para a estrutura física. Apesar de a política de implantação ter forte presença do caráter inovador em seus discursos, e apresentar condições objetivas para promover inovação, o método de ensino adotado é o tradicional, conservando as características seculares que privilegiam determinados segmentos e excluem os demais, nos conformes da lógica neoliberal.

Em referência a contratação dos profissionais, houve um significativo aumento da inserção de profissionais que até o presente momento, apesar de seus saberes científicos serem conclamados a balizar conceitos também conectados com a lógica neoliberal inerentes a educação, são introduzidos para atuarem no chão da escola. Compondo o corpo técnico administrativo dessas instituições, são contratados assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, entre outros profissionais.

Partindo da hipótese de que as referidas equipes passam a compor o cenário escolar com uma atuação intrinsecamente relacionada a garantia de direitos e a permanência e êxito dos discentes nas referidas instituições, almeja-se no desenvolvimento desse trabalho, compreender as contribuições em especial no que diz respeito a psicologia, para a efetivação ou não a essa finalidade.

1.3 Mato Grosso do Sul e município de Jardim: contextualizando o lugar da fala.

De acordo com a literatura, o estado do Mato Grosso do Sul, surge a partir da cisão do estado do Mato Grosso, por meio de uma ação política do então presidente da república, Ernesto Geisel. Em regime ditatorial, a cisão do estado foi realizada às escuras, sendo anunciada em 1977, a partir da assinatura da Lei Complementar nº31.

A equipe governamental justificou a divisão apontando questões geopolíticas, entretanto é válido refletir que, havendo dois estados o Governo Federal possuiria mais apoio político, cargos seriam criados e aumentaria a arrecadação (MACHADO, 2020, p.41).

O novo estado já possuía características peculiares que fomentavam sua subsistência econômica, sendo a pecuária, agricultura e extração de erva-mate suas principais atividades geradoras de recursos. O crescimento econômico sempre esteve a par do desenrolar da

história política do estado, marcada pelo domínio das elites, sem participação de frentes democráticas e com baixos investimentos no desenvolvimento social.

A construção da linha de ferro Noroeste, constante do movimento “Marcha para o oeste”, marcam o desenvolvimento de regiões afastadas do centro comercial, com incentivos do governo para o setor industrial. A modernização da agropecuária é o maior dos incentivos, visando a exportação, e é também responsável pela acentuação das diferenças na distribuição de renda e na concentração de propriedade, que se refletem até os dias de hoje.

Destacam-se, a partir do desenvolvimento do estado, atividades relacionadas à extração de minérios e ao turismo, assim como dos setores secundário e terciário. Entretanto, permanecem os problemas associados ao modelo desequilibrado e concentrador da forma de produção, com 50% do PIB concentrados em quatro municípios.

O estado insere-se na região Centro Oeste do Brasil e faz divisa com os estados de São Paulo, Paraná, Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, além de estar em região de fronteira com a Bolívia e o Paraguai. Possui uma área de 357.145,532 km², composta por 79 municípios e estima-se uma população de 2.713.147 habitantes. (PDI - 2019-2023).

Ainda de acordo com Plano de Desenvolvimento Instrucional (2019-2023) do IFMS, essa é a primeira instituição pública federal a oferecer Educação Profissional Técnica e Tecnológica no estado. Atualmente, são dez campi que abrangem todas as regiões do estado e que, com aproximadamente uma década de história, atinge mais de nove mil estudantes matriculados em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O processo de implantação teve início em 2007 com a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul situada em Campo Grande e a Escola Agrotécnica Federal em Nova Andradina. Em 2008 com a criação da Rede Federal, essas duas instituições foram englobadas e em 2009, o MEC criou outras cinco unidades, situadas em Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Nos dois primeiros anos da implantação, a instituição recebeu tutoria do UTFPR. O início das atividades, se deu em sedes provisórias, sendo que a partir de 2013 deu-se início a construção das sedes definitivas. Em 2014, mais três unidades foram implantadas nos municípios de Dourados, Naviraí e Jardim, também em sede provisória. Atualmente, apenas o campus Naviraí ainda se encontra em sede provisória.

Em relação a esse processo de implantação, vale destacar que a influência da tutoria da UTFPR importou modelos que não se fizeram muito funcionais no estado de Mato Grosso do Sul, influenciando na construção dos prédios e na orientação para a escolha dos cursos a serem ofertados. Essa influência, produz reflexos sentidos e vivenciados na prática atual que se referem a dificuldade da utilização dos espaços, falta de adequação inerente ao conforto

térmico e de proposições de formações, que apesar de serem analisadas como coerentes em documentos oficiais (inclusive no relatório do TCU) não atendem efetivamente às necessidades da comunidade. Tal afirmação se corrobora em alguns aspectos também observáveis, tais como a dificuldade para inserção dos discentes em poucas vagas para o cumprimento dos estágios obrigatórios e a falta de conexão entre pesquisa e extensão, essa última, averiguada também no relatório do TCU acima mencionado. Tal discussão será retomada no segundo capítulo que trata das análises dos Planos de Permanência e Êxito.

Outra realidade diz respeito aos processos de seleção dos servidores, que atraíram profissionais de outros estados. Observa-se no cotidiano da instituição, a presença maciça de docentes e técnicos desconectados da realidade social, econômica, de formação, enfim, desconectados de uma forma geral, da realidade do público a ser atendido, que, com exceção da graduação e da licenciatura são em sua maioria do estado de Mato Grosso do Sul. Essa constatação também se reflete no cotidiano escolar e influência nas relações diretas com os discentes e a comunidade, agravando os já alarmantes índices de exclusão a partir da acentuação da distância entre determinados contingentes sociais já vitimizados pelo sistema tradicional de ensino.

1.3.1 Município de Jardim/MS

Localizado ao sudoeste do estado do Mato Grosso do Sul, Jardim é um dos cinco municípios que integram o Complexo da Bodoquena, região turística que abrange o Parque Nacional da Serra de Bodoquena. O município, de acordo com o censo do IBGE de 2013, possui uma população de 25.180 habitantes e sua principal atividade, a pecuária bovina, causa impactos sociais e ambientais no município. Encontra-se a 233km da capital, Campo Grande, e apresenta alto grau de relação e permeabilidade com a fronteira paraguaia (PDI, 2014-2018).

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Jardim, iniciou suas atividades em 2014 com a oferta de cursos FIC (Formação Inicial e Contínua) e integra a terceira fase da expansão da Rede Federal. Em 2015, iniciaram-se os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), na Escola Municipal Durval Coelho Barbosa, cedida pela prefeitura municipal. Em 2016, ainda na sede provisória, iniciaram-se os cursos técnicos integrados ao ensino médio e, no final desse ano, passaram para a sede definitiva.

A sede definitiva foi instalada em área de 80.333 m², na BR 060, Fazenda Jardim de São Francisco, e contou inicialmente com área construída de 3.139,5 m², composta por salas de

aula, laboratório de informática, biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, bem como estrutura administrativa e guarita (PDI, 2014-2018). Em 2017, foram construídas mais duas salas modulares e o campus encontra-se em processo de ampliação.

Atualmente, são ofertados cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Informática e Edificações), na modalidade Proeja (Informática para a Internet, Manutenção e Suporte em Informática e Edificações), Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e Licenciatura em Computação), Pós-Graduação (Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica), Cursos à Distância (EAD) nas modalidades Técnico Subsequente (Administração, Edificações e Manutenção e Suporte em Informática) e FIC (Espanhol básico, Inglês básico, Vendedor e Operador de Computador).

A área de abrangência do campus Jardim engloba mais seis municípios: Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Nioaque e Porto Murtinho. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, em 2019 o campus contava com 710 matrículas. Atualmente, estima-se que o número de discentes seja maior, mas essa informação não foi localizada no site institucional (MORAES, 2018).

2 DOS DADOS AOS FATOS: ANÁLISE DOS DADOS DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA E DO PLANO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFMS.

Em diversas pesquisas sobre o tema da evasão e de sua outra face - a permanência e o êxito dos discentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) - encontra-se o argumento a respeito da “falta de dados” sistematizados que delineassem e possibilitassem o diagnóstico do desempenho dessa rede. Críticas à parte sobre critérios quantitativos sobrepostos aos qualitativos, a Plataforma Nilo Peçanha busca atender a essa demanda consagrada por pesquisadores que se debruçam sobre o tema desde meados de 2010, dois anos após a criação da Rede Federal através da Lei nº 11.982/08.

Às dificuldades conceituais para identificar as principais causas de evasão estudantil no ensino técnico somam-se as dificuldades existentes no campo empírico. O Ministério de Educação – MEC –, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, realiza anualmente o Censo Escolar de toda a educação básica e profissional. No entanto, os dados relacionados ao desempenho escolar (aprovação, reprovação, abandono, transferência, dentre outros) dos estudantes dos cursos técnicos não constituem um campo de preenchimento obrigatório no censo, e nem são devidamente sistematizados pela equipe do Inep. Apenas informações sobre matrículas e conclusões encontram-se disponíveis (DORE E LÜSCHER, 2011, p.12).

De acordo com o Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, os dados educacionais brasileiros produzidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -, apesar da reconhecida qualidade dos instrumentos (Censo Escolar e Censo da Educação Superior), estes não abarcam a complexidade dos dados gerados, devido à diversidade da oferta e à dinâmica escolar concernente à Rede. Objetivando suprir essa dificuldade, a SETEC adotou o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) como base de dados estatísticos para a Rede Federal. Entretanto, diante de dificuldades técnicas, iniciou-se um novo projeto com preocupações teórico-metodológicas, a fim de coletar e disseminar os dados sem comprometimento dos números produzidos.

O conjunto dessas iniciativas se traduz materialmente na concepção da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal, instituída pela Portaria SETEC n.1, de 03 de janeiro de 2018. Contando com um cuidadoso processo metodológico a PNP funda suas forças na *Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional,*

Científica e Tecnológica (REVALIDE) para reunir informações acadêmicas e administrativas de todas as unidades da Rede (MORAES, 2018, p.6).

A plataforma apresenta dados a partir de 2017 (2018/ano base 2017), sendo utilizados para a presente pesquisa os dados referentes a 2017, 2018 (2019/ano base 2018) e 2020 (2020/ano base 2019). Não foi realizada uma equiparação dos dados da plataforma com dados acadêmicos internos para uma checagem da fidedignidade dos dados apresentados.

A Plataforma apresenta um acervo bastante diverso de informações, tanto dos registros acadêmicos referentes aos discentes, quanto relativo à gestão de pessoas, além de abranger todas as ofertas de cursos (cursos profissionalizantes de curta duração, de graduação, pós-graduação entre outros). Os dados são provenientes do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE). Foram selecionados para o presente trabalho os dados considerados pertinentes ao tema da pesquisa. Para tanto, foram utilizados filtros que resultaram na coleta apenas de dados do Ensino Médio Integrado ao Técnico, na modalidade de ensino presencial, e não foram utilizadas informações referentes aos recursos humanos. Os tópicos selecionados serão melhor descritos conjuntamente com a exposição e análise dos dados a seguir.

2.1 Os Dados da Plataforma Nilo Peçanha

2.1.1 Dados sobre as Instituições

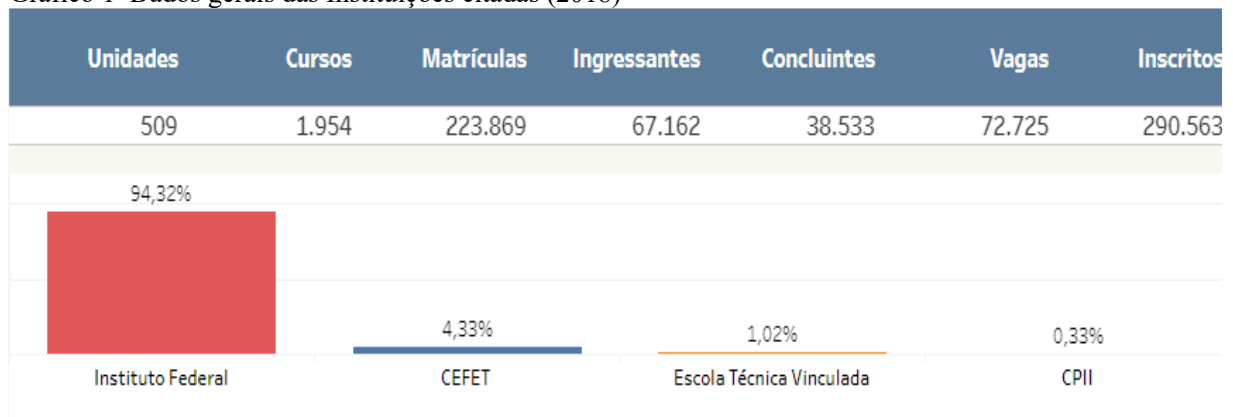
Na Plataforma os dados são apresentados como tópico “1.1 Instituições” e expõe informações a respeito das quantidades de cursos, matrículas, ingressantes, concluintes, vagas e inscritos por instituição. A PNP apresenta as definições para cada conceito acima descrito no tópico “Glossário”, conforme transcrito na sequência.

- **Cursos:** Conjunto de atividades educativas formais que constroem um perfil de formação, composto por componentes curriculares, agrupados em períodos letivos.
- **Matrícula:** Corresponde ao aluno que esteve com sua matrícula ativa em pelo menos um dia no ano de referência. Um aluno pode ter mais de uma matrícula nesse período, caso tenha se matriculado em mais de um curso.

- **Ingressantes:** Corresponde aos alunos que ingressaram em um curso no ano de referência.
- **Concluintes:** É o somatório dos alunos formados com os integralizados em fase escolar no ano de referência.
- **Vagas:** Corresponde às vagas disponibilizadas para a fase inicial de um curso, por meio de processo seletivo, vestibular, sorteio, SISU ou outras formas de ingresso, no ano de referência.
- **Inscritos:** Corresponde aos candidatos que concorreram às vagas disponibilizadas para a fase inicial de um curso, em suas diversas formas de ingresso.

São apresentados os dados de forma geral, em gráficos, e os específicos, em forma de planilha.

Gráfico 1–Dados gerais das Instituições citadas (2018)



Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

Gráfico 2 - Dados gerais das Instituições citadas (2019)



Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Gráfico3 - Dados gerais das Instituições citadas (2020)



Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

A partir dos dados gerais, é possível observar que, nesses três anos, houve um aumento de 35 unidades (alcançando um total de 544 unidades) que ofertam o ensino médio integrado ao técnico, em contrapartida há 653 unidades (dados de 2020) quando não se aplicam os filtros para essa modalidade de ensino.

Ao analisar a relação entre nº de vagas e nº de ingressantes, nota-se que sobram vagas. Em 2018, sobraram 5.563 vagas, em 2019, 1.301 e em 2020, 2.341. Observa-se também que, em 2019, foram ofertadas menos vagas do que em 2018 (72.055 e 72.725 respectivamente, dando um saldo de 670 vagas a menos). Esse dado é contraditório, considerando que nesse período a plataforma registra 26 novas unidades com essa oferta e se relaciona com o menor número de “sobra” de vagas em 2019, que retoma um aumento em 2020. Entretanto, é decrescente esse fator de 2018 a 2020.

Ao analisar o número de inscritos que, de acordo com a PNP, são os candidatos que concorrem às vagas, verifica-se que a procura é crescente, tendo um percentual maior de 2018 para 2019, em relação ao de 2019 para 2020. O número de inscritos é muito superior ao número de vagas: em 2018, havia 290.563 inscritos para 72.725 vagas, gerando uma diferença de 217.838 candidatos excedentes. Em 2019, o excedente passa para 255.605 e, em 2020, para 274.468.

Outra comparação possível é entre o número de matrículas e o de ingressantes. Em 2018, foram realizadas 223.869 matrículas, entretanto, apenas 67.162 alunos ingressaram nos cursos, gerando a diferença de 156.707 matriculados que não ingressaram. Nos anos seguintes, a diferença também é crescente, sendo de 165.934 e 172.741, respectivamente.

Diretamente relacionada ao conceito de permanência e êxito, a relação entre nº de concluintes e nº de ingressantes corrobora com a constatação de que a evasão é considerável no ensino médio e na Rede EPT - o número de concluintes cai para quase a metade do de ingressantes. Os dados não se referem ao ciclo (são inerentes ao ano), porém mantêm uma constante e são crescentes. A diferença entre o número de ingressantes/concluintes é de 28.629, em 2017, de 31.516, em 2018 e de 32.738, em 2020.

Tabela 1 - Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2018)

<i>Instituição</i>	<i>Curso</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Ingressante</i>	<i>Concluinte</i>	<i>Vaga</i>	<i>Inscrito</i>
<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>
IFMS	38	4014	1735	307	1805	2954

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

Tabela 2- Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2019)

<i>Instituição</i>	<i>Curso</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Ingressante</i>	<i>Concluinte</i>	<i>Vaga</i>	<i>Inscrito</i>
<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>
IFMS	36	4591	1561	364	1609	2976

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

Tabela 3- Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Instituição e Unidade de ensino (2020)

<i>Instituição</i>	<i>Curso</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Ingressante</i>	<i>Concluinte</i>	<i>Vaga</i>	<i>Inscrito</i>
<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>	<i>s</i>
IFMS	38	5017	1605	477	1644	6168

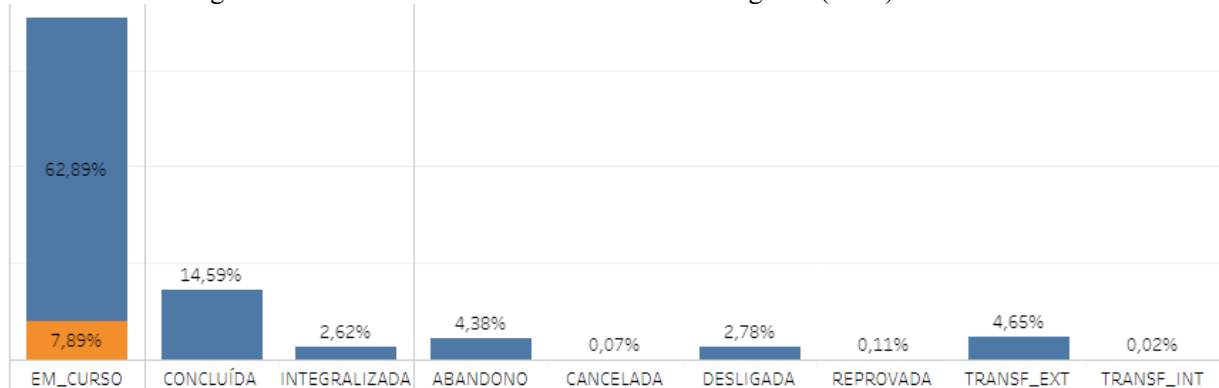
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

2.1.2. Dados sobre as matrículas

Os dados sobre matrículas são apresentados no tópico “1.4 Situação de Matrícula”, trazendo informações distribuídas em três categorias com subcategorias. “Em curso” (com as subcategorias “Em fluxo” e “Retido”), “Concluintes” (com as subcategorias “Concluída” e “Integralizada”) e “Evadidos” (“Abandono”, “Cancelada”, “Desligado”, “Reprovado”, “Transferência Externa” e “Transferência Interna”). A plataforma sofreu pequenas alterações nesse tópico no decorrer dos anos, mudando a aparência da disposição dos dados e suprimindo o “valor total” nos dados referentes a 2020. Segue a descrição dos conceitos da plataforma (os conceitos já apresentados não serão repetidos).

- **Evadidos:** Corresponde aos alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de um curso.
- **Integralizados em fase escolar:** Corresponde aos alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares de um curso no ano de referência, mas não concluíram todos os componentes curriculares (Estágio, TCC, Extensão e o ENADE).
- **Retidos:** Corresponde aos alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para integralização de um curso.

Gráfico 4- Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2018)



Matrículas por Situação (%)

Em curso		Concluintes		Evadidos					
EM_CURSO	Retido	CONCLUÍDA	INTEGRALI..	ABANDONO	CANCELADA	DESLIGADA	REPROVADA	TRANSF_E..	TRANSF_I..
Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo
140.786	17.662	32.670	5.863	9.804	161	6.222	243	10.415	43

Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

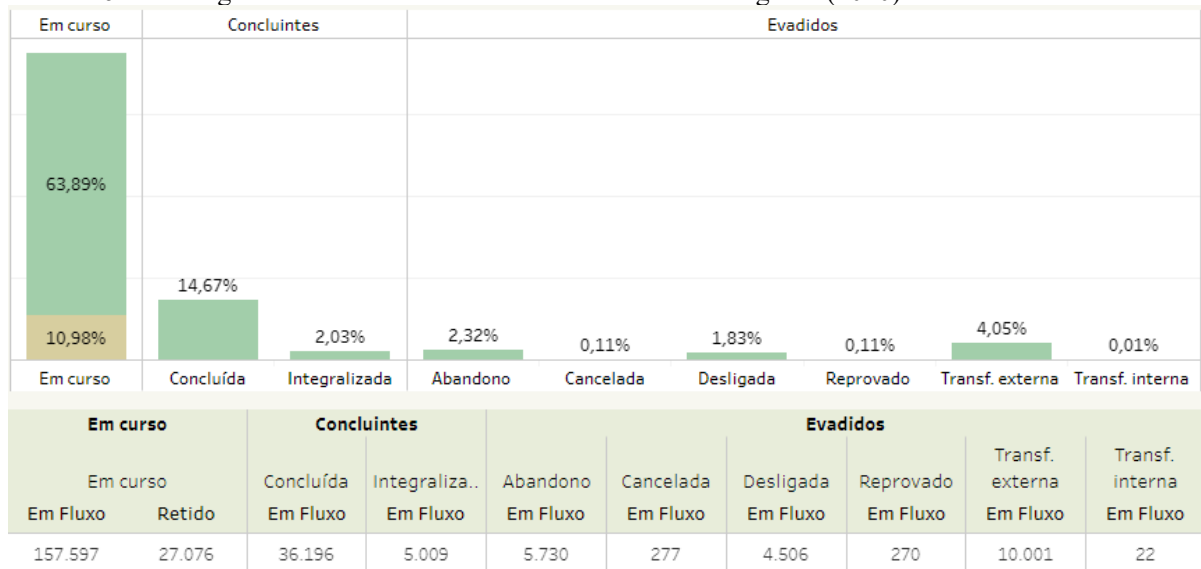
Gráfico 5 - Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2019)



Em curso		Concluintes		Evadidos					
Em curso	Retido	Concluída	Integraliza..	Abandono	Cancelada	Desligado	Reprovado	Transf. externa	Transf. interna
Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo	Em Fluxo
150.489	23.976	34.736	4.502	7.255	316	4.377	263	10.676	98

Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Gráfico 6 - Dados gerais sobre as matrículas no Ensino Médio Integrado (2020)



Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

Salienta-se, nessas informações, na seção destinada aos evadidos, o item denominado Transferência Externa em Fluxo. Refere-se aos estudantes que solicitaram transferência para outras unidades de ensino médio, portanto, não abandonaram os estudos. Esse dado é o mais relevante entre os dados a respeito de evadidos e ele nos mostra a dificuldade dos Institutos em atender às necessidades de seu público, uma vez que os estudantes que evadem da instituição, em sua maioria, fazem-no não porque desistiram de dar continuidade nos estudos, mas, sim, por decidirem estudar em outra escola.

Tabela 4 - Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos) (2018)

-	Concluintes		Evadidos							
	Concl	Integra	Tota	Abando	Cancel	Desliga	Reprov	Transf	Transf	Tota
Instituição	.	.	lEx	.In	l
IFMS	285	22	307	235	-	110	-	414	-	759

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

Tabela 5- Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos)(2019)

-	<i>Concluintes</i>		<i>Evadidos</i>							
	<i>Instituição</i>	<i>Concl.</i>	<i>Integra</i>	<i>Tota</i>	<i>Abando</i>	<i>Cancel</i>	<i>Desliga</i>	<i>Reprov</i>	<i>Transf</i>	<i>Transf</i>
			<i>l</i>					<i>Ex</i>	<i>In</i>	<i>l</i>
<i>IFMS</i>	343	21	364	197	1	67	-	453	-	718

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

Tabela 6 - Matrículas por situação de matrícula e fluxo escolar (em fluxo ou retidos)(2020)

-	<i>Concluintes</i>		<i>Evadidos</i>					
	<i>Instituição</i>	<i>Concl.</i>	<i>Integra.</i>	<i>Abando.</i>	<i>Cancel.</i>	<i>Desliga.</i>	<i>Reprov.</i>	<i>Transf. Ex</i>
<i>IFMS</i>	470	7	200	0	67	0	446	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados referentes ao ensino médio integrado da PNP.

2.1.3 Taxa de evasão

De acordo com o Guia PNP, o indicador de taxa de evasão mede o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência sem a conclusão do curso, em relação ao total de matrículas. Importante destacar que o cálculo se refere ao ano vigente e não ao ciclo. As referências a respeito da evasão relacionadas ao ciclo somam porcentagens mais relevantes (os dados sobre o ciclo se encontram no próximo tópico 3.4).

Tabela 7 – Taxa de evasão em 3 anos.

Continua					
<i>2018</i>		<i>2019</i>		<i>2020</i>	
<i>Instituição</i>	<i>%</i>	<i>Instituição</i>	<i>%</i>	<i>Instituição</i>	<i>%</i>
<i>IFAC</i>	13,6	<i>IFAC</i>	14,3	<i>IFAC</i>	13,9
<i>IFAL</i>	15,9	<i>IFAL</i>	11,7	<i>IFAL</i>	11,4
<i>IFAM</i>	12,5	<i>IFAM</i>	11,2	<i>IFAM</i>	11,8
<i>IFAP</i>	6,6	<i>IFAP</i>	4,6	<i>IFAP</i>	7,7
<i>IFB</i>	13,8	<i>IFB</i>	13,7	<i>IFB</i>	9
<i>IFBA</i>	15,7	<i>IFBA</i>	16,7	<i>IFBA</i>	7,3
<i>IFBAIANO</i>	14,7	<i>IFBAIANO</i>	12	<i>IFBAIANO</i>	9,5
<i>IFC</i>	9,6	<i>IFC</i>	8,5	<i>IFC</i>	8,1
<i>IFCE</i>	14,8	<i>IFCE</i>	10,6	<i>IFCE</i>	11,2
<i>IFES</i>	10	<i>IFES</i>	9,3	<i>IFES</i>	6,6
<i>IFF</i>	14,3	<i>IFF</i>	7,5	<i>IFF</i>	8,9
<i>IFFERROUPILHA</i>	9,6	<i>IFFERROUPILHA</i>	9,7	<i>IFFERROUPILHA</i>	9,3
<i>IFG</i>	11,7	<i>IFG</i>	10,9	<i>IFG</i>	8,2
<i>IFGOIANO</i>	17,2	<i>IFGOIANO</i>	12,6	<i>IFGOIANO</i>	6,8
<i>IFMA</i>	5,4	<i>IFMA</i>	5,9	<i>IFMA</i>	4,3
<i>IFMG</i>	8,6	<i>IFMG</i>	8,2	<i>IFMG</i>	7,1

<i>IFMS</i>	18,9	<i>IFMS</i>	15,6	<i>IFMS</i>	14,3
<i>IFMT</i>	11,9	<i>IFMT</i>	9,9	<i>IFMT</i>	10,8
<i>IFNMG</i>	10	<i>IFNMG</i>	6	<i>IFNMG</i>	7
<i>IFPA</i>	27,8	<i>IFPA</i>	10,2	<i>IFPA</i>	8
<i>IFPB</i>	8,3	<i>IFPB</i>	8,3	<i>IFPB</i>	9,8
<i>IFPE</i>	14,3	<i>IFPE</i>	12,3	<i>IFPE</i>	10,8

Tabela 7 – Taxa de evasão em 3 anos.

2018		2019		2020		Conclusão
<i>Instituição</i>	%	<i>Instituição</i>	%	<i>Instituição</i>	%	
<i>IFPI</i>	12,7	<i>IFPI</i>	8,5	<i>IFPI</i>	8	
<i>IFPR</i>	11,2	<i>IFPR</i>	7,8	<i>IFPR</i>	9,3	
<i>IFRJ</i>	11,3	<i>IFRJ</i>	7,3	<i>IFRJ</i>	10	
<i>IFRN</i>	11,4	<i>IFRN</i>	7,9	<i>IFRN</i>	6,7	
<i>IFRO</i>	13,6	<i>IFRO</i>	11,2	<i>IFRO</i>	11,6	
<i>IFRR</i>	8,3	<i>IFRR</i>	5,3	<i>IFRR</i>	7,8	
<i>IFRS</i>	10,6	<i>IFRS</i>	9,1	<i>IFRS</i>	6	
<i>IFS</i>	15	<i>IFS</i>	19,3	<i>IFS</i>	13,9	
<i>IFSC</i>	9,2	<i>IFSC</i>	9,4	<i>IFSC</i>	8,5	
<i>IFSERTÃO-PE</i>	17,9	<i>IFSERTÃO-PE</i>	11,1	<i>IFSERTÃO-PE</i>	11,5	
<i>IFSP</i>	7,7	<i>IFSP</i>	6,7	<i>IFSP</i>	5,5	
<i>IFSUDESTE-MG</i>	10,1	<i>IFSUDESTE-MG</i>	8,5	<i>IFSUDESTE-MG</i>	6,4	
<i>IFSUL</i>	11,2	<i>IFSUL</i>	9,6	<i>IFSUL</i>	9,4	
<i>IFSULDEMINAS</i>	9	<i>IFSULDEMINAS</i>	7,7	<i>IFSULDEMINAS</i>	7	
<i>IFTM</i>	10,2	<i>IFTM</i>	6,7	<i>IFTM</i>	6,9	
<i>IFTO</i>	12,8	<i>IFTO</i>	15,8	<i>IFTO</i>	10,6	
<i>CEFETMG</i>	8,1	<i>CEFETMG</i>	7,6	<i>CEFETMG</i>	5,6	
<i>CEFETRJ</i>	7,1	<i>CEFETRJ</i>	5,2	<i>CEFETRJ</i>	4,7	
<i>UFMA-COLUN</i>	2,8	<i>UFMA-COLUN</i>	5,4	<i>UFMA-COLUN</i>	0	
<i>UFMG-COLTEC</i>	5,7	<i>UFMG-COLTEC</i>	4,2	<i>UFMG-COLTEC</i>	6,8	
<i>UFPB-CAVN</i>	6,3	<i>UFPB-CAVN</i>	8,5	<i>UFPB-CAVN</i>	34,1	
<i>UFPI-CTF</i>	0	<i>UFPI-CTF</i>	0	<i>UFPI-CTF</i>	0	
<i>UFRN-EAJ</i>	8,6	<i>UFRN-EAJ</i>	7,9	<i>UFRN-EAJ</i>	10,4	
<i>UFRR-EAGRO</i>	25	<i>UFRR-EAGRO</i>	6,3	<i>UFRR-EAGRO</i>	9	
<i>UFRRJ-CTUR</i>	9	<i>UFRRJ-CTUR</i>	7,8	<i>UFRRJ-CTUR</i>	6,7	
<i>UFSM-CTISM</i>	10,6	<i>UFSM-CTISM</i>	7,4	<i>UFSM-CTISM</i>	8	
<i>CPII</i>	4,7	<i>CPII</i>	6,1	<i>CPII</i>	4,5	
<i>509 uni.</i>	12	<i>535 uni.</i>	9,7	<i>544 uni.</i>	8,4	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

2.1.4 Eficiência Acadêmica

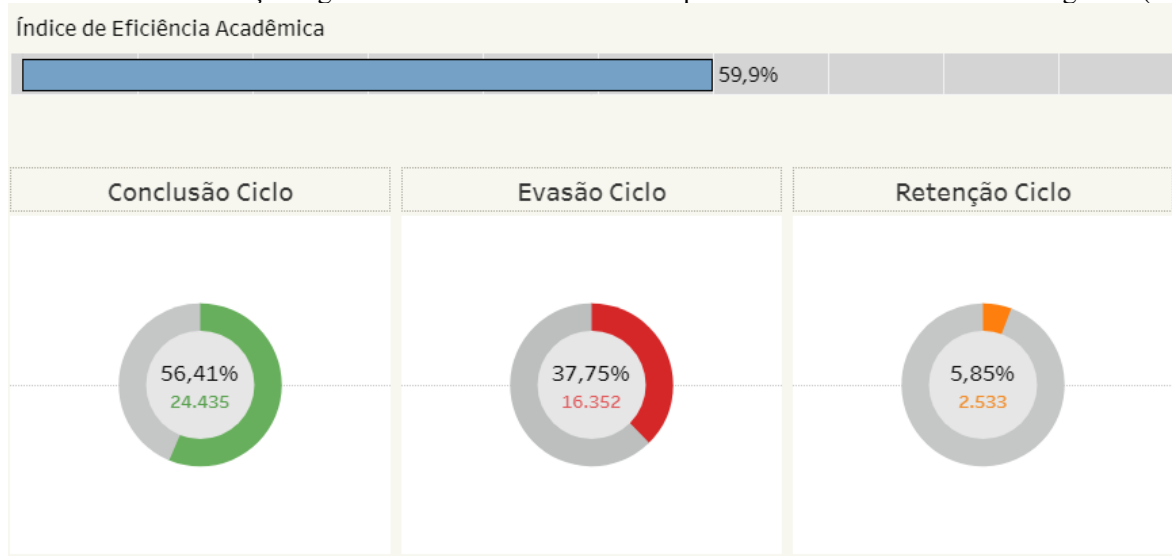
Para esse tópico, o glossário da plataforma não apresenta definições, entretanto, no Guia da Plataforma, é um dos indicadores detalhados. A principal diferença é por não trabalhar

com os dados estatísticos do ano base e, sim, com os dados reunidos por “ciclos de matrículas”. Os conceitos são apresentados no guia conforme subscrito.

- **Ciclo de Matrícula:** um ciclo de matrícula envolve a oferta de um curso com uma carga horária definida, com mesma data de início e mesma previsão de término, visando englobar um conjunto de matrículas de alunos para obtenção de uma mesma certificação ou diploma. A análise dos indicadores “por ciclo” será realizada considerando a situação de matrícula dos alunos com fim de ciclo previsto para o ano anterior ao de referência.
- **Concluintes ciclo:** resultado da soma entre a quantidade de alunos “Formados” (alunos que concluíram com êxito todos os componentes curriculares do curso no ano de referência, fazendo jus à certificação), e a quantidade de alunos “integralizados em fase escolar” (alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares e ainda não podem receber a certificação por não terem concluído componentes como Estágio, TCC e ENADE), considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência.
- **Matrícula ciclo:** quantidade de matrículas efetuadas no início do ciclo de matrícula.
- **Evadidos ciclo:** alunos que perderam vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, considerando apenas as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência.
- **Retidos ciclo:** alunos que permaneceram matriculados por período superior ao tempo previsto para a integralização de um curso (acrescido de um ano), considerando as matrículas vinculadas a ciclos de matrícula com término previsto para o ano anterior ao ano de referência.
- **Indicador de eficiência acadêmica:** o cálculo do indicador de eficiência acadêmica deve avaliar a capacidade da Rede Federal de atingir os resultados previstos em termos de “estudantes certificados” ou “com potencial de certificação”, em relação à quantidade total de matrículas, considerando um determinado ciclo de matrículas. Assim como ocorre nos demais “Indicadores de Ciclo”, a análise da eficiência acadêmica será realizada considerando a situação de matrícula dos alunos com fim de ciclo previsto para o ano anterior ao ano de referência, a partir da medição em 31/12.

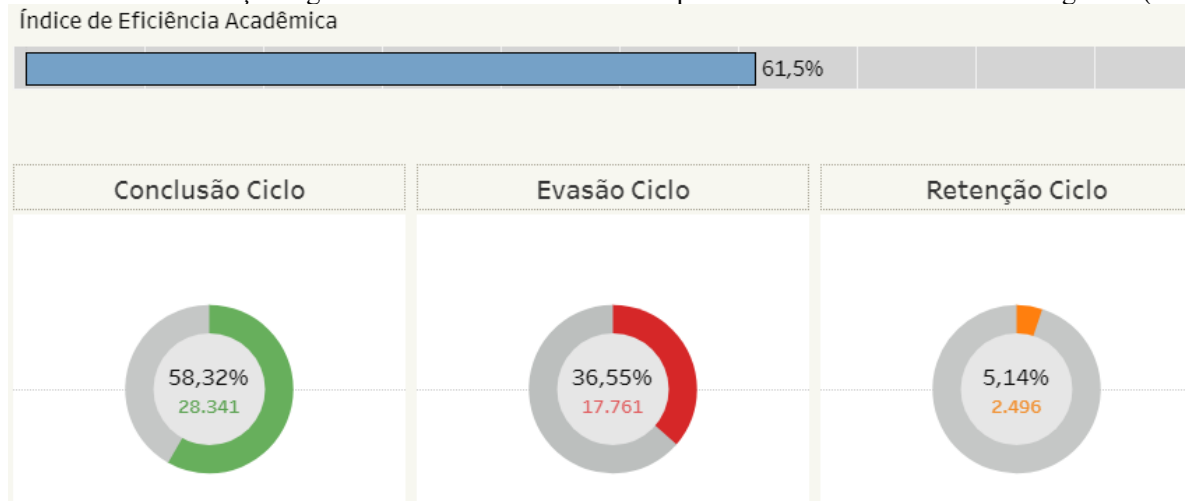
Ao analisar os dados de evasão por ciclo de matrícula, a realidade da evasão se mostra mais contundente. As porcentagens gerais de taxa de evasão, com os dados do ano/base, mostram-se mais amenas do que as estatísticas por ciclo, sendo 12%, em 2018, 9,7%, em 2019, e 8,4%, em 2020. Já os dados por ciclo apresentam os percentis de 37,75% (16.352 evadidos), 36,55% (17.761 evadidos) e 33,88% (19.759 evadidos), respectivamente. Os dados se apresentam de forma decrescente, entretanto, é um índice crescente na quantidade de discentes evadidos, conforme indica o índice de Evasão Ciclo.

Gráfico 7 - Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2018)



Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

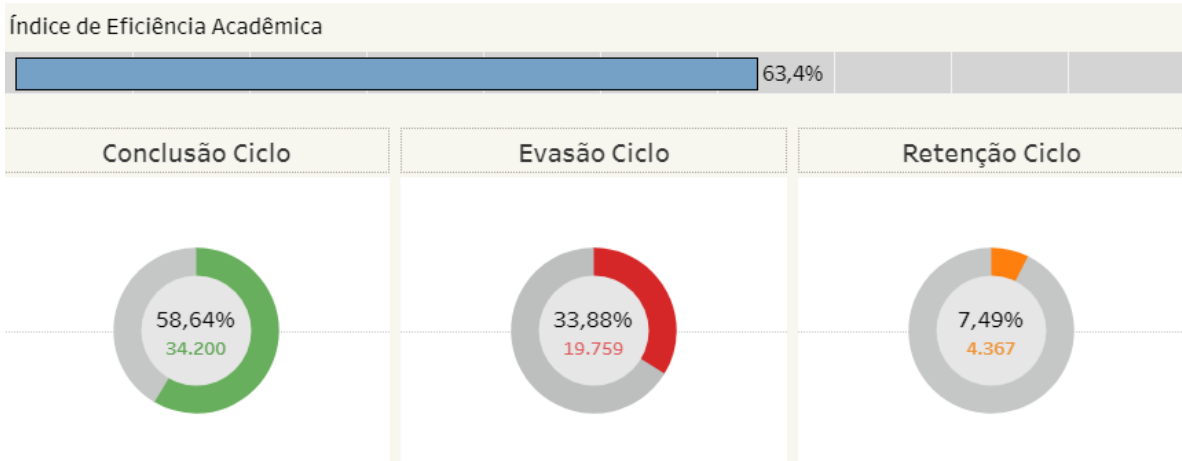
Gráfico 8- Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2019)



Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

F

Gráfico 9 - Informações gerais referentes a matrículas por ciclo no ensino médio integrado (2020)



Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

Em relação aos dados individualizados por instituição, destacou se apenas os dados do IFMS. Foi realizada a análise dos cinco maiores e cinco menores índices de evasão conforme exposto abaixo.

Em 2018, as instituições com os cinco maiores índices de evasão foram: IFPA (27,8%), UFRR- EAGRO (25%), IFMS (18,9%), IFSERTÃO-PE (17,9%) e o IFGOIANO (17,2%).

As instituições com os menores índices de evasão foram: UFPI-CTF (0%), UFMA-COLUN (2,8%), CPII(4,7%), IFMA(5,4%), UFMG-COLTEC (5,7%).

Tabela 8 - Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2018)

<i>Instituição</i>	<i>Unidade de Ensino</i>	<i>Eficiência Acadêmica (%)</i>	<i>Conclusão do Ciclo (%)</i>	<i>Evasão Ciclo (%)</i>	<i>Retenção Ciclo (%)</i>
IFMS	Campus Aquidauana	38,3	37,8	60,98	1,22
	Campus Campo Grande	31,2	30,45	67,29	2,26
	Campus Corumbá	19,8	18,6	75,58	5,81
	Campus Coxim	35	33,87	62,9	3,23
	Campus Dourados	-	-	-	-
	Campus Jardim	-	-	-	-
	Campus Naviraí	-	-	-	-
	Campus Nova Andradina	22,2	21,43	75	3,57
	Campus Ponta Porã	22,6	20,75	71,07	8,18
	Campus Três Lagoas	37,8	37,33	61,33	1,33
	Campus Santa Maria da.	-	-	-	-
	Campus Serra Talhada	-	-	-	-
	Campus Avançado Ipam.	-	-	-	-
	Campus Campos Belos	-	-	-	-
	Campus Ceres	60,6	60,58	39,4	0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

No período de 2019, houve alteração em relação ao critério do índice de taxa de evasão tanto para os cinco maiores, quanto para os cinco menores. Foram mantidas as instituições do período de 2018, a fim de possibilitar comparações.

As instituições que apresentaram maior índice de evasão em 2019 foram: IFS (19,3%), IFBA (16,7%), IFTO (15,8%), IFMS (15,6%) e IFAC (14,3%).

As instituições que apresentaram os menores índices de evasão foram: UFPI-CTF (0%), UFMG-COLTEC (4,2%), IFAP (4,6%), CEFET-RJ (5,2%) e IFRR (5,3%).

Nesse período, o IFMS é o único que se manteve entre os cinco maiores índices, passando de terceiro para quarto maior índice. O IFPA, que em 2018 tinha o maior índice de evasão, passou a ter 10,2%, passando para 15º entre os maiores índices de evasão.

Tabela 9 - Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2019)

<i>Instituição</i>	<i>Unidade de Ensino</i>	<i>Eficiência Acadêmica</i>	<i>Conclusão Ciclo</i>	<i>Evasão Ciclo</i>	<i>Retenção Ciclo</i>
IFMS	Campus Aquidauana	47	43,93	49,53	6,54
	Campus Campo Grande	56,6	51,49	39,55	8,96
	Campus Corumbá	34,1	31,46	60,67	7,87
	Campus Coxim	46,2	46,15	53,85	0
	Campus Dourados	-	-	-	-
	Campus Jardim	-	-	-	-
	Campus Naviraí	-	-	-	-
	Campus Nova Andradina	42,7	38,78	52,04	9,18
	Campus Ponta Porã	29,1	26,67	64,85	8,48
	Campus Três Lagoas	35,1	33,75	62,5	3,75

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Os cinco maiores índices de taxa de evasão em 2020 foram: UFPB-CAVN (34,1%), IFMS (14,3%), IFAC (13,9%), IFS (13,9%) e IFAM (11,8%). Já os cinco menores foram: UFPI-CTF (0%), UFMG-COLUN (0%), IFMA (4,3%), CPII (4,5%) e CEFET-RJ (4,7%).

O IFMS, mais uma vez, manteve-se entre os cinco maiores índices, passando, dessa vez, ao segundo maior. O IFPA que, em 2018, era o portador do maior índice de evasão (27,8) apresentou redução significativa, passando para o índice de 8%, em 2020.

Tabela 10 - Informações por Instituto sobre matrículas por ciclo (2020)

<i>Instituição</i>	<i>Unidade de Ensino</i>	<i>Eficiência Acadêmica</i>	<i>Conclusão Ciclo</i>	<i>Evasão Ciclo</i>	<i>Retenção Ciclo</i>
IFMS	Campus Aquidauana	39,6	35,85	54,72	9,43
	Campus Campo Grande	39,7	37,38	56,78	5,84
	Campus Corumbá	44,9	42,17	51,81	6,02

	Campus Coxim	26,2	25	70,54	4,46
	Campus Dourados	51,9	47,62	44,05	8,33
	Campus Jardim	33,3	29,27	58,54	12,2
	Campus Naviraí	59,3	55,81	38,37	5,81
	Campus Nova Andradina	33,1	32,52	65,85	1,63
	Campus Ponta Porã	39	36,09	56,39	7,52
	Campus Três Lagoas	36,7	32,88	56,76	10,36

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

2.1.5 Cor e Renda

Os dados seguintes, tanto no que tange à “Cor e renda” (essa especificação sofreu alteração de nomenclatura no layout de 2020, passando para “Classificação Racial e Renda Familiar dos Estudantes”), quanto ao sexo e à faixa etária, aparecem consideravelmente nas pesquisas sobre evasão/retenção e permanência/êxito. Não se pode desconsiderar que as oportunidades sofrem abismos abissais em nossa sociedade cindida em classes e marcada por diferenças sociais igualmente abissais. Nossa constituição social, concebida de um Brasil Colônia, está diretamente relacionada ao primeiro aspecto e também deixa rastros que, apesar dos eufemismos sobre a riqueza da diversidade cultural e racial de nossa pátria, contribuem para as reduzidas oportunidades a negros, pardos, indígenas e famílias de renda percapta baixa.

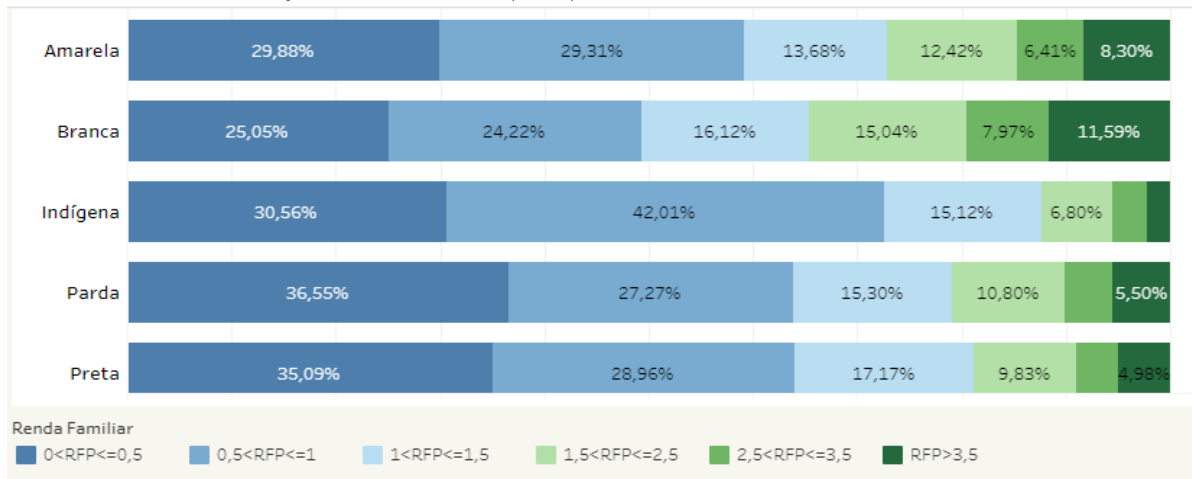
Os dados sobre classificação racial e renda são coletados no momento da matrícula, através do questionário sócio econômico. Logo, o número total geral coincide com o número de matrículas/ano, que foi crescente de 2018 a 2020, conforme já mencionado.

Gráfico 10 - Classificação Racial e Renda (2018)

Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
509	1.954	223.869	67.162	38.533	72.725	290.563
Parda 33,35% 74.662		Não declarada 32,31% 72.329		Branca 27,21% 60.917		NÃO DECLARADA 45,06% 100.881
		Preta		0<RFP<=0,5 18,35% 41.078		
				0,5<RFP<=1 14,24% 31.877		

Fonte:PNP 2018, ano base 2017.

Gráfico 11 - Classificação Racial e Renda (2018)



Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

Tabela 11 - Classificação Racial e Renda (2018)

Renda Familiar	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada
0 < RFP <= 0,5	522	11.051	283	18.201	3.104	7.917
0,5 < RFP <= 1	512	10.683	389	13.579	2.562	4.152
1 < RFP <= 1,5	239	7.109	140	7.618	1.519	2.469
1,5 < RFP <= 2,5	217	6.633	63	5.379	870	1.476
2,5 < RFP <= 3,5	112	3.517	31	2.282	351	551
RFP > 3,5	145	5.114	20	2.740	441	997
NÃO DECLARADA	647	16.810	196	24.863	3.598	54.767

Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

Dentre os dados coletados em 2018, não são apresentados na plataforma os totais, nos próximos períodos essa informação foi acrescida. Segue abaixo a informação sobre os totais gerais.

Tabela 12- Total Geral Classificação Racial (2018)

2018 (ano base 2017)	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada	Total
Quantidade de alunos	2.394	60.917	1.122	74.662	12.445	72.329	223.869

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Tabela 13–Total Geral Renda (2018)

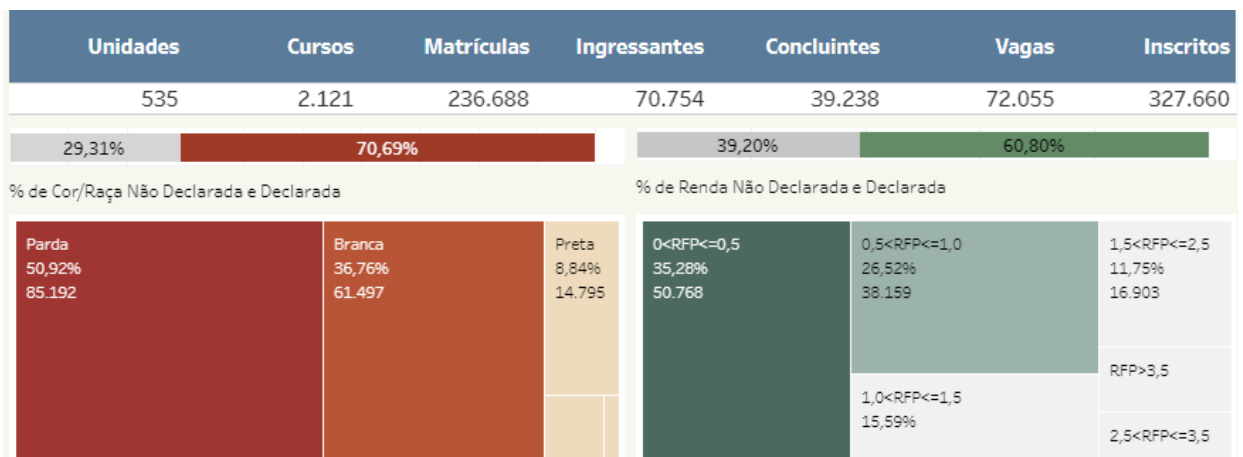
<i>Renda por família (R)</i>	$0 < R \leq 0,5$	$0,5 < R \leq 1,0$	$1,0 < R \leq 1,5$	$1,5 < R \leq 2,5$	$2,5 < R \leq 3,5$	$R > 3,5$	<i>Não Declarada</i>
<i>Total</i>	41.078	31.886	19.094	14.683	6.844	9.457	100.881

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Os percentuais de “Não declarado” são consideráveis, principalmente, no que se refere à renda. Com o grupo de respondentes “declarados”, no quesito racial, a maioria das matrículas são pertencentes à “parda” e a maior concentração da renda per capita está em $0 < RPF \leq 0,5$. Os dados nos mostram que as matrículas estão sendo realizadas em conformidade com os objetivos das políticas públicas. Além disso, permite-nos avaliar que o alto índice de evasão também se relaciona a esse dado, uma vez que os jovens pertencentes às classes trabalhadoras se defrontam com diversos indicadores mencionados nos Planos de Permanência e Êxito e nas pesquisas diagnósticas sobre a evasão como causadores da evasão.

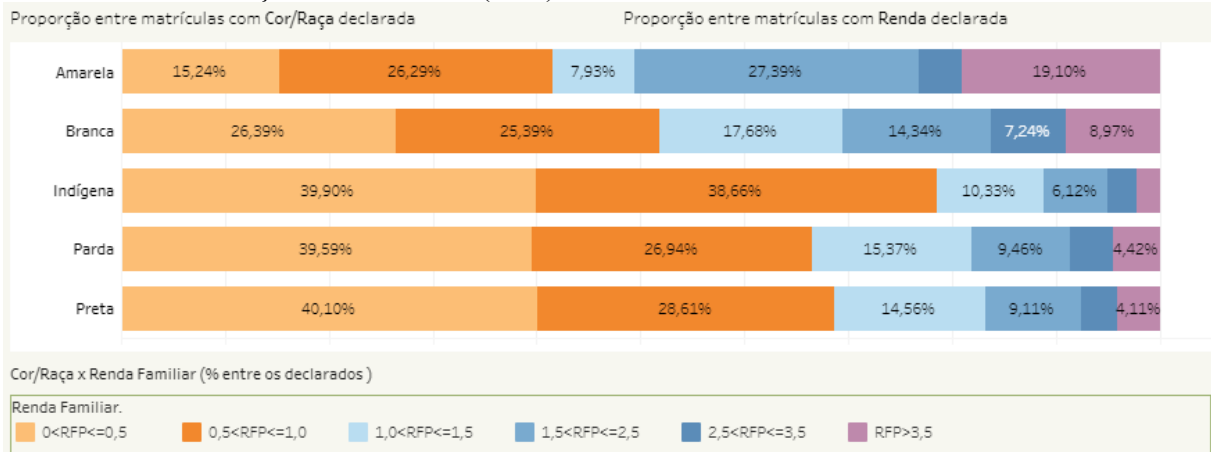
Em relação aos que declararam a classificação racial “branca”, 47% se encontram na classificação de renda $0 < RPF \leq 1,5$ e se enquadrariam inclusive nos critérios para recebimento de auxílios financeiros da instituição. O número de não-declarantes, fica com o percentil de 46%, restando apenas 7% com renda $1,5 < RPF > 3,5$. Essa informação nos mostra que, apesar do índice de não declarantes ser significativo entre os declarados “brancos”, boa parte é advinda da parcela mais pobre da população, constituindo também a classe trabalhadora.

Gráfico 12 - Classificação Racial e Renda (2019)



Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Gráfico 13 - Classificação Racial e Renda (2019)



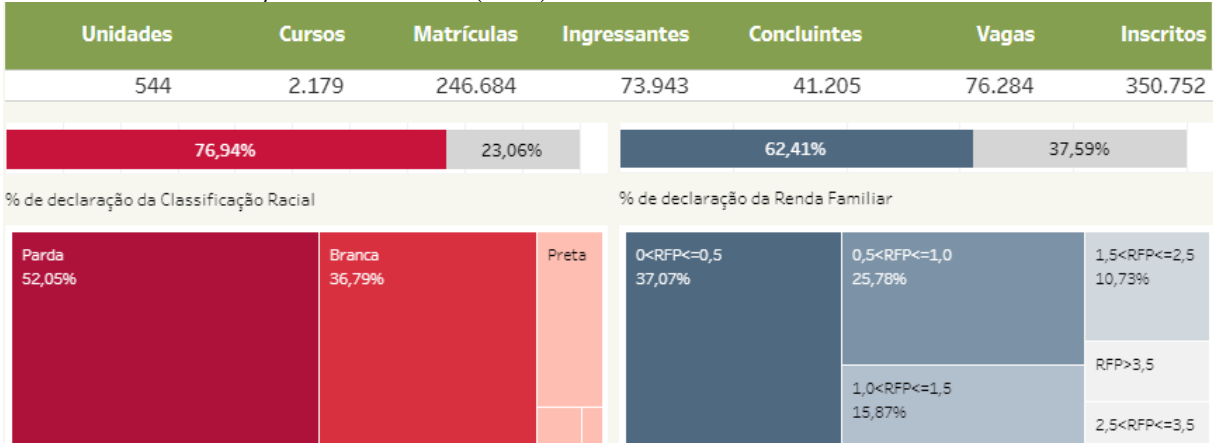
Fonte:PNP 2019, ano base 2018.

Tabela 14 –Classificação Racial e Renda (2019)

Renda Familiar.	Total	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada
Total	236.688	4.558	61.497	1.268	85.192	14.795	69.378
0<RFP<=0,5	50.768	596	11.856	417	23.770	4.387	9.742
0,5<RFP<=1,0	38.159	1.028	11.407	404	16.174	3.130	6.016
1,0<RFP<=1,5	22.434	310	7.943	108	9.230	1.593	3.250
1,5<RFP<=2,5	16.903	1.071	6.442	64	5.681	996	2.649
2,5<RFP<=3,5	6.925	158	3.253	29	2.528	383	574
RFP>3,5	8.719	747	4.030	23	2.653	450	816
Não declarada	92.780	648	16.566	223	25.156	3.856	46.331

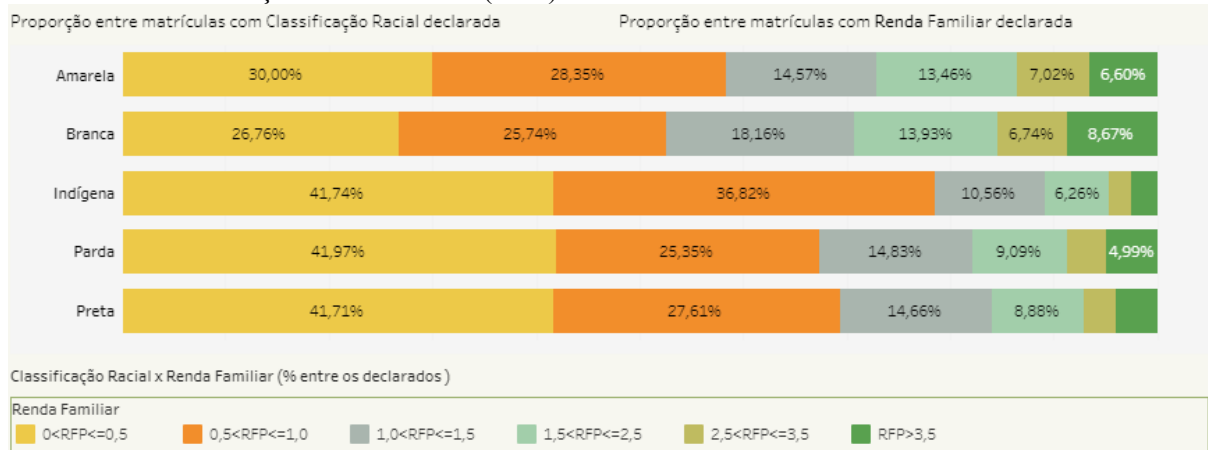
Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Gráfico 14- Classificação Racial e Renda(2020)



Fonte:PNP 2020, ano base 2019.

Gráfico 15 –Classificação Racial e Renda (2020)



Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

Tabela 15 –Classificação Racial e Renda (2020)

Renda Familiar	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não declarada	Total geral
Total geral	2.659	69.825	1.304	98.791	17.230	56.875	246.684
0<RFP<=0,5	564	13.457	407	29.301	5.241	8.110	57.080
0,5<RFP<=1,0	533	12.942	359	17.698	3.469	4.683	39.684
1,0<RFP<=1,5	274	9.129	103	10.351	1.842	2.742	24.441
1,5<RFP<=2,5	253	7.005	61	6.349	1.116	1.735	16.519
2,5<RFP<=3,5	132	3.390	20	2.629	386	513	7.070
RFP>3,5	124	4.360	25	3.485	510	662	9.166
Não Declarada	779	19.542	329	28.978	4.666	38.430	92.724

Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

Os dados dos anos seguintes seguem um certo padrão: permanece considerável o percentil de “Não Declarados”, porém se mostram decrescentes, em especial, no quesito “classificação racial”, enquanto que a maioria se mantém nas categorias renda per capita “0<RPF=0,5” e na classificação racial “parda”.

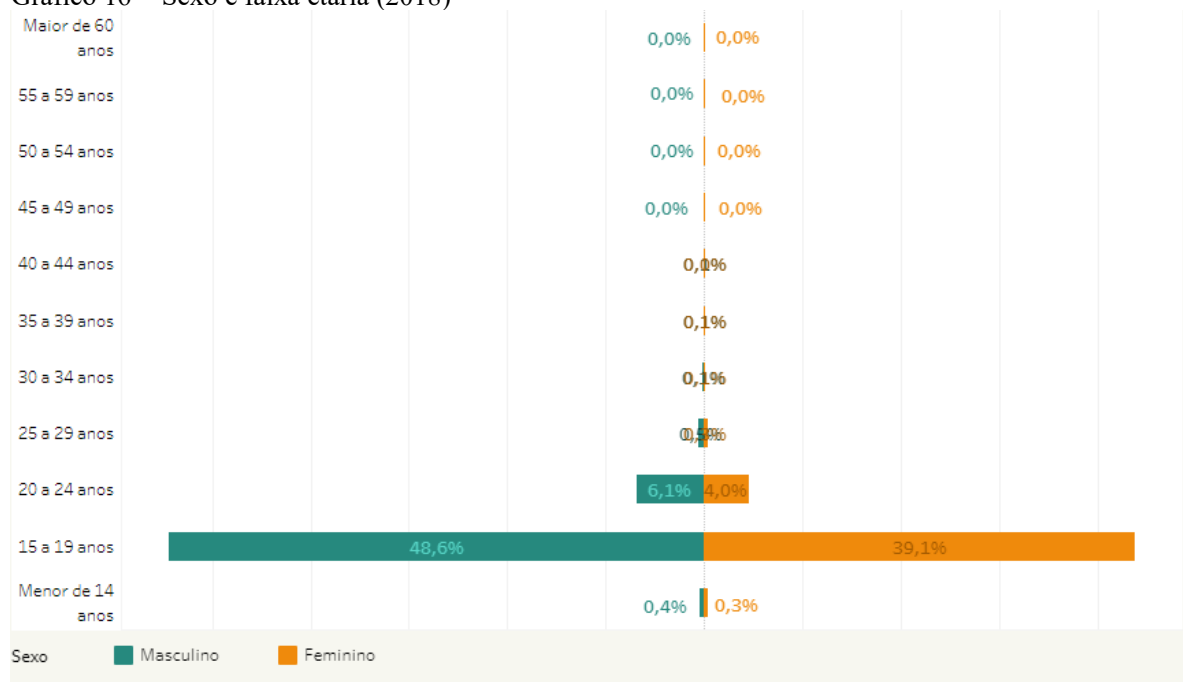
Ainda em relação à “Classificação Racial”, observa-se uma queda apenas para a classificação “amarela” de 2019 a 2020. Os maiores percentis, após os declarados “pardos”, são os da categoria “branca” e “preta”. Os indígenas apresentam os menores índices.

Essas questões relacionadas à classificação racial nos apontam para a política de cotas e também para a expansão considerável da rede em Regiões Norte e Nordeste. O perfil demonstrado indica que grande parte das matrículas estão sendo destinadas aos filhos da “classe trabalhadora” e, nesse sentido, atende ao objetivo traçado pelo plano de expansão da Rede. Entretanto, por se tratar de dados da matrícula, a permanência e êxito desses discentes pode não ter sido garantida.

Em relação aos dados de renda percapta, houve redução dos que não declararam, de 2018 a 2019; já em relação a 2020, a redução não foi significativa, mantendo-se praticamente o mesmo número de não declarantes. Nos três anos, mantém-se um certo padrão também no que se refere às categorias declaradas, a maioria das matrículas se concentram em $0 < RPF \leq 0,5$.

2.1.6 Sexo e Faixa Etária

Gráfico 16 - Sexo e faixa etária (2018)



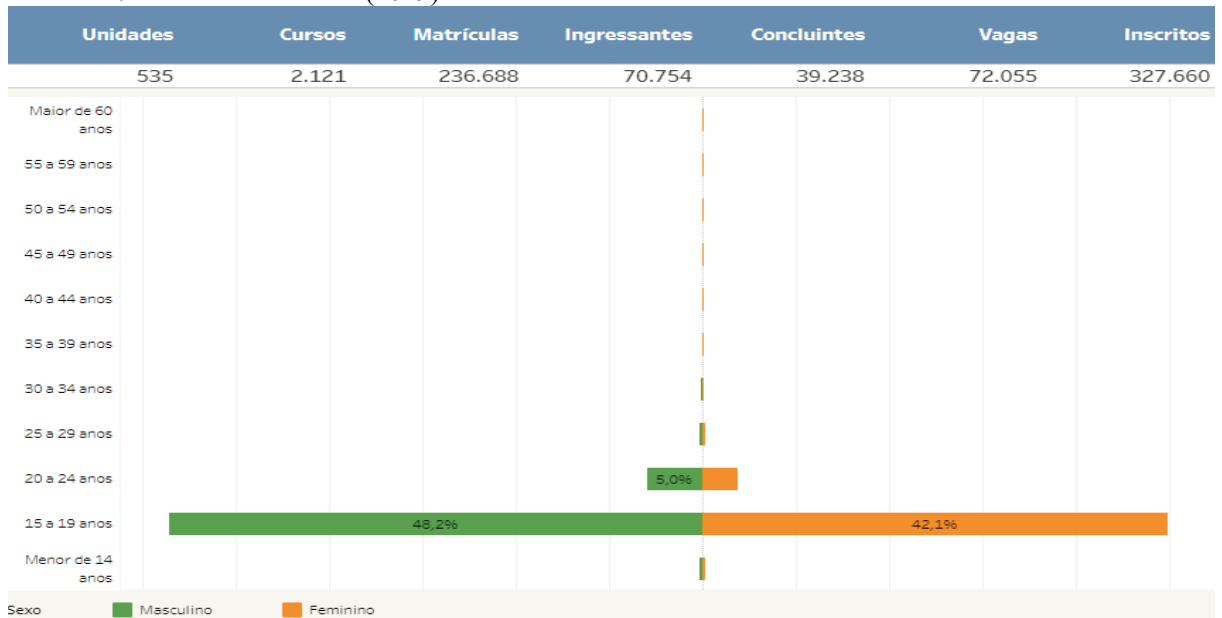
Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

Tabela 16 –Sexo e faixa etária (2018)

Sexo	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	98.706	779	87.497	9.037	735	226	193	111	61	47	8	12
Masculino	125.163	802	108.730	13.760	1.101	286	178	129	81	44	29	23
Total	223.869	1.581	196.227	22.797	1.836	512	371	240	142	91	37	35

Fonte: PNP 2018, ano base 2017.

Gráfico 17– Sexo e faixa etária (2019)



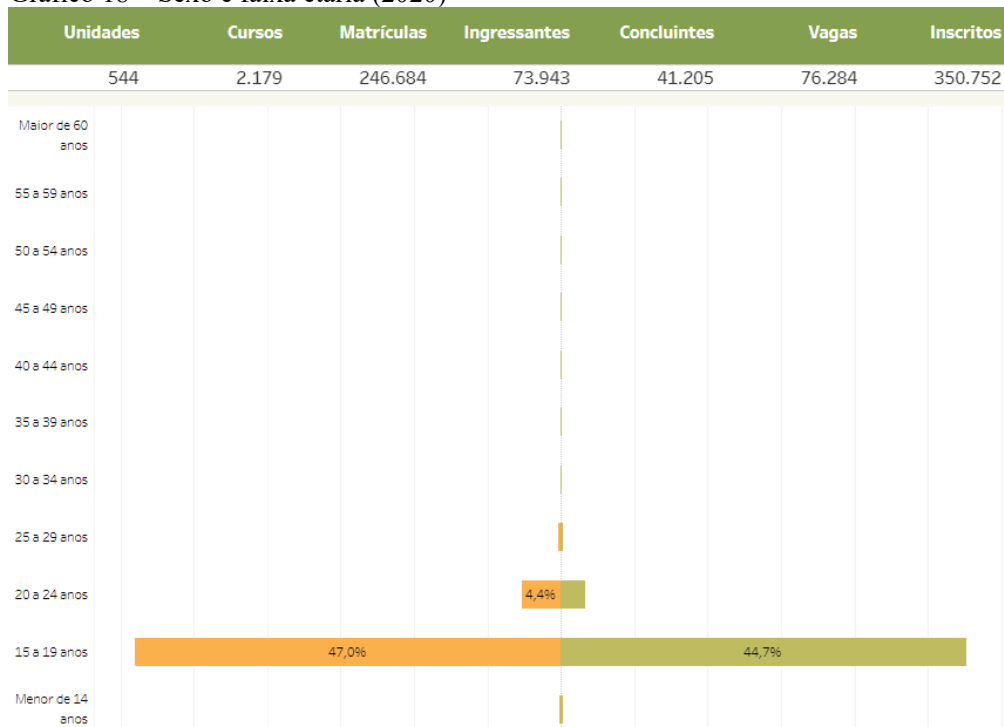
Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Tabela 17 – Sexo e faixa etária (2019)

Sexo	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	108.908	599	99.602	7.603	504	178	172	122	51	44	23	10
Masculino	127.780	468	114.153	11.837	739	211	149	93	61	28	21	20
Total	236.688	1.067	213.755	19.440	1.243	389	321	215	112	72	44	30

Fonte: PNP 2019, ano base 2018.

Gráfico 18 – Sexo e faixa etária (2020)



Fonte: PNP 2020, ano base 2019.

Tabela 18 –Sexo e faixa etária (2020)

Sexo	Total	Menor de 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 a 44 anos	45 a 49 anos	50 a 54 anos	55 a 59 anos	Maior de 60 anos
Feminino	118.510	446	110.306	6.652	413	214	172	135	72	52	32	16
Masculino	128.174	345	115.904	10.763	590	222	139	88	51	36	13	23
Total geral	246.684	791	226.210	17.415	1.003	436	311	223	123	88	45	39

Fonte:PNP 2020, ano base 2019.

Esses dados demonstram que a maioria das matrículas para o ensino médio integrado ao técnico foram realizadas dentro da faixa de 15 a 19anos de idade, seguida de matrículas na faixa de 20 a 24anos e de menores de 14 anos em percentuais bem menos relevantes. O percentual das duas últimas categorias foi decrescente, apesar de ser pequena também essa oscilação. Essa informação vai ao encontro com o dado decrescente do índice de evasão/ano, uma vez que o fator desvio de idade com a faixa etária esperada para o ensino médio é relevante ao êxito dos discentes, de acordo com os estudos sobre o tema.

Em relação ao sexo, dentro da faixa etária de 15 a 19 anos, as matrículas são maiores para o público masculino, mas a diferença é decrescente de 2018 a 2020. Nesse sentido também se observam as diferenças sociais inerentes à conquista de maior espaço feminino através de lutas por direitos.

2.2 O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMS : análise, finalidade e considerações sobre o papel dessa ação.

A elaboração do Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito surge a partir de uma determinação legal, após a identificação de elevados índices de evasão e baixa taxa de concluintes nos cursos da Rede Federal.

O relatório do TCU, publicado em 2013, recomendou à SETEC/MEC que os Institutos Federais elaborassem o referido plano e, em resposta, a SETEC/MEC encaminhou, em 17 de julho de 2015, aos dirigentes da Rede, um ofício contendo a nota informativa nº 138/2015. A citada nota continha orientações sobre a construção do Plano. A ação orientou a realização de cinco fases. A primeira trata da constituição de comissões nas instituições e nos campi, compostas por gestores, coordenadores, professores e equipe técnico-pedagógica para a construção dos planos. A segunda fase trata de um diagnóstico quantitativo. Para essa ação, foram propostas fórmulas para o cálculo das taxas de conclusão, evasão e retenção, que se

encontram detalhadas no documento. A terceira fase trata de um diagnóstico qualitativo. A operacionalização dessa ação se deu por meio da construção de questionários, nos quais a amostra contribuiria com suas percepções sobre os principais motivos da evasão, sugeridos nos documentos norteadores, em seus respectivos campus. A quarta fase, dispõe que, a partir dos levantamentos realizados, deveriam ser elaborados os planos de permanência e êxito e apresentarem etapas que nortearam essa construção. A quinta e última fase propõe que se constituam mecanismos de monitoramento e avaliação, objetivando o acompanhamento da execução e análise dos resultados obtidos.

2.2.1 Análise do Plano do IFMS.

O plano sob o título “Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE) do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – IFMS”, foi publicado em 2016 no sítio institucional.

De uma forma geral, contata-se que o plano segue à risca as orientações dos documentos norteadores, sem realizar algum tipo de questionamento.

2.2.2 Análise da estrutura.

O plano apresenta estrutura próxima ao orientado pela nota informativa nº 138/2015. É composto, basicamente, por uma introdução que apresenta a instituição, seguida da justificativa. O próximo item trata do embasamento teórico e discussões a respeito de legislações pertinentes. Em continuidade, apresenta os objetivos, os diagnósticos quantitativo e qualitativo, com as ações de intervenção e finda-se com as ações de avaliação e monitoramento.

No tópico destinado a justificativa, após explanar sobre o contexto da evasão, menciona-se a respeito da forma como se procedeu a elaboração do plano. Para além das orientações técnicas supracitadas, foi inicialmente elaborada uma comissão:

A comissão conta com a participação de servidores da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, com representantes das direções de Educação Básica e de Graduação e de Gestão Acadêmica e Assuntos Estudantis, do Procurador Educacional Institucional, representantes da Pró-Reitoria de Extensão - PROEX, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação - PROPI,

da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRODI, do Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - CREAD, além, de servidores dos campi Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Três Lagoas e Ponta Porã. (IFMS, 2016, p.11).

A partir dessa comissão, desenvolveu-se todo plano, elaborado, a partir de uma perspectiva unilateral, parafraseando com Silvio Gallo, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. (GALLO, 2002). Observa-se, a não participação de estudantes e suas famílias na constituição dessa comissão, e apesar de ter referência no plano logo após o texto citado e de ser considerado enquanto setor estratégico, ao NUGED é destinada a mesma participação. Essa questionável participação se restringe a responder a um questionário online com questões fechadas pensadas a partir da macropolítica. Bem como o questionário, os fatores e propostas de ações para mitigar a questão em foco, operam a mesma tática.

2.2.3 Apresentação Institucional.

Conforme sugerido pelo título, é realizada a apresentação de sua constituição, com a quantidade de campi e com as datas de implantação dos que constituem a fase de expansão da rede. O IFMS conta com 10 campi e as escolas técnicas já existentes antes da implantação da rede foram absorvidas e deram o *start* das atividades na “nova composição”. O plano faz menção a Lei nº11.892/2008, que trata da instituição da rede e cita questões inerentes ao compromisso e às características da rede.

O IFMS menciona que as atividades tiveram subsídios de parceria estabelecida com o IFPR e tiveram início em 2010 na forma de ensino técnico subsequente.

2.2.4 Justificativa.

É introduzida a justificativa citando a Constituição Federal e a LDB, no sentido dos direitos educacionais. Faz referências a Monteiro (2003) e Oliveira e Araújo (2005) sobre a necessidade da garantia para além da vaga, frisando a qualidade e a permanência dos estudantes, assim como cita Oliveira (2006), ao falar sobre a pressão por mais vagas na rede

de ensino. Cita brevemente a ampliação de vagas no ensino superior no governo de Fernando Henrique Cardoso e a manutenção da proposta no governo Lula. Essa introdução se realiza com o intuito de delinear o contexto em que o IFMS se inclui de ampliação das vagas na Rede Federal. Adiante, aborda a questão da permanência e êxito, com citação de Silva Filho (2007), e exalta o instituto com o discurso a respeito da diversidade de público atendido e dos compromissos dos institutos como “novo projeto social emancipador”, “formação não-fragmentada” e “verticalização do ensino”, entre outros.

Tal plano cita, ainda, o documento do TCU e as recomendações da SETEC/MEC, abordando o problema da evasão como de ordem internacional. Relata sobre os elevados índices de evasão e retenção no IFMS e finaliza mencionando os núcleos NUGED e NAPNE como importantes no processo de permanência e êxito. Por fim, conclui com a finalidade do Planejamento Estratégico, vinculando-o ao conceito de retorno de investimento social na instituição.

2.2.5 Base Conceitual.

As discussões sobre a base conceitual foram realizadas de forma bem sucinta, com citações curtas que abordam aspectos gerais dos estudos a respeito da temática, sem aprofundamentos em nenhuma das questões levantadas. Nesse tópico, é citada novamente a LDB, o Decreto nº 5.154/2004 e a Constituição Federal. Cita Gaioso (2005) e Batista (2009) para a definição do conceito de evasão enquanto fenômeno social complexo, estudos de Paixão et al. (2014) acerca de discussões sobre a melhor empregabilidade dos discentes formados e Dore e Lüscher (2011) sobre fatores que contribuem para a permanência e evasão dos discentes. Ao final, conclui com discussões sobre o Ensino Superior, mencionando Silva e Veloso (2013); Adriola e Moura (2006); Silva Filho (2007) e Silva (2013).

As discussões teóricas contidas, são incipientes: foram realizados praticamente, com apontamento sucinto de definições dos conceitos de evasão e retenção, citando de dois a três autores para esse fim.

2.2.6 Diagnóstico.

O diagnóstico quantitativo segue a orientação da Nota Informativa nº 138/2015 e apresenta os dados da SISTEC referentes ao intervalo de 2011 a 2014. Menciona os

indicadores e as fórmulas para os cálculos e apresenta um quadro com os resultados de todos os indicadores citados.

Já em relação ao diagnóstico qualitativo o plano indica que realizou por meio de pesquisa online, com a sensibilização realizada através de e-mail. Provavelmente devido a esse fato, a adesão dos discentes foi muito baixa. Foram respondidos 205 formulários e os dados são apresentados em porcentagem. As respostas correspondem a 54,5% por parte de docentes, 36,2% por técnicos administrativos, 3,4% estudantes matriculados, 0,5% egressos (corresponde a 1 resposta) e 5,4% evadidos. Ao se realizar a conversão para número de respondentes, foi observável um número total de 19 estudantes, em contrapartida de 112 respostas de docentes. Outro aspecto relevante, é que o questionário, de acordo com plano, foi elaborado a partir de uma lista de fatores que a comissão supunha interferir na evasão e no desempenho dos estudantes. Também de acordo com o plano, nessa comissão não existe representatividade estudantil. Foram elencadas três categorias de fatores:

- Fatores relacionados à organização didático-pedagógica, nos quais foram avaliadas questões relacionadas à avaliação, à estrutura de ensino, aos laboratórios, à biblioteca, ao projeto pedagógico, entre outros.
- Fatores relacionados ao desempenho acadêmico, que engloba questões sobre hábitos de estudo e dificuldades na formação anterior.
- Fatores relacionados a problemas socioeconômicos, tais como dificuldade financeira e dificuldade em relacionar trabalho e estudos.

Essa pesquisa, após uma breve análise dos dados, foi condensada em dois quadros, um inerente à evasão e outro, à retenção, classificados por ordem de relevância.

Tabela 19 – Fatores que influenciam a evasão

<i>Ordem</i>	<i>Item</i>	<i>Fatores que influenciam na Evasão</i>
1 ^o	1	Dificuldade pessoal de adaptação à vida estudantil ou habilidades de estudos.
2 ^o	2	Dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos).
3 ^o	4	Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho.
4 ^o	5	Desmotivação dos estudantes acerca do curso escolhido.
5 ^o	6	Didática utilizada em sala de aula pelos professores.
6 ^o	7	Reprovações constantes.
7 ^o	13	Dificuldades de adaptação à organização didático-pedagógica (regime semestral, matrícula por unidades curriculares, dependência).
8 ^o	15	Dificuldade financeira.
9 ^o	16	Distância de casa ao Instituto, aliada à dificuldade de transporte.
10 ^o	19	Falta de apoio da família.

Fonte: PEIPEE IFMS

Tabela 20 – Fatores que causam a retenção

			Continua
Ordem	Item	Fatores que causam a Retenção	
1 ^o	2	Dificuldade de adaptação aos estudos na área do curso (disciplinas técnicas).	
2 ^o	3	Dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos).	
3 ^o	4	Falta de hábitos de estudo.	
4 ^o	5	Dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho.	
5 ^o	7	Desmotivação para os estudos de um modo geral.	
6 ^o	8	Dificuldade de adaptação à metodologia de ensino utilizada pelo professor.	
7 ^o	9	Dificuldade com o modelo de avaliação adotado.	
8 ^o	13	Dificuldades de adaptação à organização didático-pedagógica (regime semestral, matrícula por unidades curriculares, dependência).	

Tabela 20 – Fatores que causam a retenção

			Conclusão
Ordem	Item	Fatores que causam a Retenção	
9 ^o	14	Dificuldade financeira, que o impede de permanecer mais tempo no instituto, para atendimento individualizado (permanência).	
10 ^o	15	Falta de apoio da família.	

Fonte: PEIPEE IFMS

O diagnóstico é realizado permeado por preconceito e pressupostos ideológicos, idealizado por uma equipe que conta com gestores, professores e servidores, sem representatividade estudantil.

2.2.7 Ações de intervenção.

Foram elaboradas tabelas para esse fim, organizadas de forma a contemplar as ações relacionadas ao setor responsável e aos prazos para a realização. De acordo com o plano, para maior clareza, foram expostos o objetivo que se pretende alcançar, as metas e os indicadores. Foram elaboradas duas tabelas com os itens acima descritos, em relação aos dados levantados na pesquisa qualitativa, uma tabela referente às ações voltadas ao problema da evasão e uma voltada para o da retenção. Em um subitem, menciona a utilização de ferramenta para identificação da prioridade das ações, a Matriz GUT (Gravidade, Urgência, Tendência).

As ações de intervenção consistem em proposições mecânicas, como se listar ações elaboradas dentro do contexto antecedente relatado, sugerindo atores e prazos de execução, de forma bastante hierarquizada, fosse solucionar um problema tão amplo e complexo, conforme mencionado nas discussões teóricas, mesmo que de maneira superficial.

2.2.8 Monitoramento das ações.

Nesse item, o plano cita a utilização de uma ferramenta para o monitoramento das ações, a Ferramenta 5W2H, que consiste em um *checklist* de determinadas ações que precisam ser desenvolvidas com o máximo de clareza possível por parte dos campus. Apresentou um cronograma de ações contendo responsáveis e prazos, tanto para a elaboração e implementação do plano, quanto para sua execução.

2.3 O Plano e a análise de dados apresentados: há quem o plano atende?

A seguir, surgem apontamentos e inferências a respeito dos principais aspectos que proporcionaram essa discussão geral.

Após analisar o plano, os documentos norteadores e o relatório do TCU, pode-se constatar que a construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito visa muito mais ao atendimento, a uma norma legal, do que à efetividade da proposta de mitigar a retenção e a evasão. Essa conclusão se respalda nos resultados observáveis ao se realizar o levantamento dos dados contidos na Plataforma Nilo Peçanha, que abarcam o período em que já deveriam ser notados os resultados dos esforços elencados nos Planos de Permanência e Êxito implantados.

Como observado pelo relatório do TCU e através dos dados disponibilizados pela SISTEC e na plataforma PNP (detalhados no início do capítulo 2), os números demonstram um dado estatístico muito relevante, podendo ser considerado alarmante.

Os dados apresentados no plano são retirados do SISTEC e correspondem ao período de 2011 a 2014. Em comparação aos dados da Plataforma Nilo Peçanha, que faz o recorte temporal de 2017 a 2019, temos uma lacuna de informações do período de 2015 e 2016. Entretanto, os resultados da execução do plano, abrangem o período dos dados da Plataforma.

As taxas de evasão, retenção e conclusão, de acordo com os dados do plano estão demonstradas na tabela abaixo.

Tabela 21–Taxas de evasão, retenção e conclusão (IFMS - 2011 a 2014)

<i>IFMS</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>
<i>Retenção</i>	13,17	14,57	11,87	15,87
<i>Conclusão</i>	0,63	6,85	10,84	6,9
<i>Evasão</i>	18,6	23,11	23,42	23,54

Fonte: Planos de Permanência e Êxito IFMS 2016.

Os dados apresentados mostram que o número de concluintes é muito baixo em relação aos demais dados. Nas discussões apresentadas no plano, o foco se encontra nos dados de evasão e retenção. O dado referente ao número de concluintes é contundente e não são apresentadas discussões, nem superficialmente como foram realizadas as dos demais.

Segue a apresentação das taxas de evasão geral, disponibilizadas na Plataforma Nilo Peçanha, com os dados dos cursos FIC inclusos.

Tabela 22 –Taxas de evasão geral – IFMS (2017-2019)

<i>IFMS</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>
<i>Evasão</i>	36,9	27,3	23,5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNP.

A comparação entre os dois recortes temporais mostra-nos que a evasão não foi reduzida no IFMS, contraditoriamente, ela apresentou taxas muito superiores.

Na plataforma Nilo Peçanha, no tópico denominado “Eficiência Acadêmica” são apresentados os dados de evasão, retenção e conclusão por ciclo. Os dados se referem a toda Rede Federal e são calculados por ciclo de matrícula. Os dados da evasão nesse contexto de ciclo, que abrangem o ingresso e a conclusão do curso, são mais alarmantes ainda. Seria mais proveitoso que as instituições se debruçassem sobre esses dados, em vez de considerarem os dados por ano/base, uma vez que retratam melhor a condição dos itens neles dispostos. Vale ressaltar que a plataforma disponibiliza ferramentas que permitem filtrar esses dados por instituição e por campus, o que permite uma análise ainda mais aprofundada, além de ser possível filtrar as modalidades de ensino, tendo uma visão por tipos de cursos (técnico, graduação, Proeja, entre outros).

Tabela 23 - Dados de toda a rede

<i>Rede</i>	<i>Eficiência acadêmica</i>	<i>Conclusão Ciclo</i>	<i>Evasão Ciclo</i>	<i>Retenção Ciclo</i>			
<i>Federa</i>							
<i>l</i>							
2017	46,9%	43,76	135.529	49,49%	153.271	6,75%	20.911
		%					
2018	48,2%	45,58	170.498	49,09%	183.597	5,33%	19.942
		%					
2019	53,1%	48,32	163.718	42,70%	144.689	8,98%	30.441
		%					

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNP.

Novamente, é constatado o alto índice de evasão em relação aos concluintes e, apesar de os dados apresentarem uma melhora na situação da evasão entre 2017 a 2019, ela ainda é muito sutil.

Como a presente pesquisa faz o recorte da modalidade de ensino – Ensino Técnico Integrado, foi feito o levantamento desses dados englobando toda a rede, que resultou conforme se segue:

Tabela 24 - Dados de toda a rede

<i>Rede</i>	<i>Eficiência Acadêmica</i>	<i>Conclusão Ciclo</i>	<i>Evasão Ciclo</i>	<i>Retenção Ciclo</i>			
<i>Federal</i>							
2017	59,9%	56,41%	24.435	37,75%	16.352	5,85%	2.533
2018	61,5%	58,32%	28.341	36,55%	17.761	5,14%	2.496
2019	63,4%	58,64%	34.200	33,88%	19.759	7,49%	4.367

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNP.

Observa-se que, em relação ao Ensino Médio Integrado, a rede apresenta melhor eficiência acadêmica e uma redução um pouco mais significativa em relação aos índices de evasão. Também se observa menos equivalência entre os números de concluintes e evadidos. Porém, o índice de evasão permanece alarmante, uma vez que permanece na casa de 30%.

Tabela 25 - Eficiência Acadêmica IFMS

<i>IFMS</i>	<i>Eficiência Acadêmica</i>	<i>Conclusão Ciclo</i>	<i>Evasão Ciclo</i>	<i>Retenção Ciclo</i>
2017	24,4%	23,22% 491	72,06% 1.524	4,73% 100
2018	27,4%	25,65% 778	68,05% 2.064	6,30% 191
2019	26,5%	22,75% 692	63,12% 1.920	14,14% 430

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNP.

2.4 Considerações acerca dos enunciados do PEIPEE.

Adiante, serão realizadas análises dos discursos contidos no Plano e nos documentos acima mencionados, completando a constatação de que o plano não foi construído com o objetivo concreto de mitigar a evasão e a retenção.

A primeira questão de extrema relevância para essa análise parte da constatação de que não se questiona o projeto pedagógico dos Institutos Federais. As questões inerentes à “organização didático-pedagógica” mencionadas nos planos, referem-se a outros problemas que isentam o projeto pedagógico. Como exemplo, tem-se o plano do IFMS que apresenta um item denominado “Fatores Relevantes da Organização Didático-Pedagógica”, em sua análise qualitativa são considerados os quesitos “Reprovações Constantes”, “Dificuldades de adaptação à organização didático-pedagógica (regime semestral, matrícula por unidades curriculares, dependência)”, “Didática utilizada em sala de aula pelos professores”, “Dificuldade com o modelo de avaliação adotado”, “Inadequação de programas institucionais de apoio ao aprendizado dos estudantes (relaciona-se a incentivos financeiros)” e “Estruturas deficitárias de apoio ao ensino, como: laboratórios, biblioteca, salas de estudos complementares, equipamentos de informática entre outros”. Dessa forma, o planejamento atua em outros aspectos, buscando a resolução dos problemas ditos “didático-pedagógicos” a partir da responsabilização de professores, servidores, estrutura e, em especial, do estudante.

Em continuidade a essa discussão, questiona-se a própria elaboração de um plano estratégico de permanência e êxito, proposta essa que, de fato, não dará conta do que se propõe, como já é observável pelos dados apresentados na Plataforma Nilo Peçanha. O ideal seria uma política de estado de longo prazo, que envolvesse outras instâncias federativas.

O plano menciona, sem realizar alguma ressalva, questões denominadas “fatores externos” para as quais possuem pouca ou nenhuma autonomia para as reverter. Entre elas, encontram-se as dificuldades com o transporte. A primeira medida, que deveria ter sido constatada antes das construções dos prédios, diz respeito às suas localizações. Se o público atendido, conforme os documentos que balizam essa discussão, é economicamente vulnerável, dependerá de transporte público. Se as regiões atendidas na fase de expansão priorizam a interiorização e atendimento a regiões com baixo desenvolvimento local, o transporte público certamente será precário (como o é até mesmo em regiões mais desenvolvidas). Porque, então, construir prédios em regiões afastadas e de difícil acesso? Diante do atual problema, porque encaminhar essa questão para os Institutos Federais resolverem, em vez de encaminhar ao Ministério de Transportes ou a outro para qual seja mais coerente essa ação? Questões que demandam mudanças socioeconômicas necessitam de uma intervenção do Estado, que tem mais condições de promovê-las do que uma instituição local. O referido plano deveria se ater aos fatores que lhe cabem, para que talvez obtivessem maior sucesso. Ao tentarem acatar questões externas e individuais, comprometem-se a realizar ações que não estão ao seu alcance e desviam a atenção do que realmente lhes diz respeito. Ao se proporem muitas ações, correm o risco de não realizarem alguma satisfatoriamente.

Importante refletir, também, sobre o público ao qual a instituição se destina. Tanto o projeto pedagógico, quanto o plano estratégico são construídos para atendimento a um estudante idealizado, que não condiz com o público real que se encontra nas instituições. Nos quesitos da análise qualitativa, que se referem à formação anterior deficitária, deparamo-nos com o primeiro aspecto dessa afirmativa. Os estudantes não possuem os conhecimentos que deles são cobrados nos institutos e as propostas giram em torno de proposições de nivelamento e de adequação desse estudante, sem que haja uma discussão sobre a proposta educacional.

Outro aspecto mencionado é a falta de identificação com o curso escolhido. É constatado que muitos estudantes que ingressam nos cursos técnicos integrados almejam um curso de ensino médio de qualidade e não o ensino técnico. Tendo conhecimento dos bons resultados dos estudantes nos exames de seleção como o ENEM, como citado abaixo no relatório do TCU, ingressam sem pretender seguir a carreira do curso técnico para o qual estão se inscrevendo.

73. O terceiro aspecto é o fato de que nem sempre os Institutos Federais são utilizados pelos alunos precipuamente para obter formação

profissional. Isso ocorre principalmente nos cursos médios integral e concomitante, em que muitos alunos utilizam os Institutos como trampolim para ascender ao nível superior. No grupo focal realizado com os professores do Campus Floresta (IF Sertão/PE), foi apontado como causa da evasão, **comum entre as regiões do Nordeste afastadas dos grandes centros e desprovidas de escolas públicas de qualidade, o interesse de muitos alunos pela qualidade do ensino de nível médio ofertado pelos Institutos, não priorizando a formação profissionalizante**. Muitos deixam a escola quando finalizam a graduação sem concluir a formação profissionalizante: ‘Os alunos buscam os cursos do Instituto por causa da qualidade do ensino. Para eles é como se estivessem fazendo um cursinho para se preparar para o Enem’, concluem os docentes entrevistados (Relatório TCU, 2011, grifo do autor).

Vinculada a essa problemática, encontra-se a sobrecarga de disciplinas, estágios e demais componentes para a conclusão dos cursos, que fazem com que os cursos sejam longos e em período integral. Na prática profissional vivenciada, são observados o cansaço e o desespero dos discentes do técnico integrado com a volumosa quantidade de atividades avaliativas. Como os tais alunos possuem, além das disciplinas regulares do núcleo comum (matemática, língua portuguesa, história, entre outras), as disciplinas do curso técnico, somam-se, em média, 15 unidades curriculares, por semestre, em um curso de duração de três anos. Multiplicando esse número de unidades curriculares por três, que seriam, em média, o número de atividades avaliativas por bimestre, chegamos a um total de 45. Mesmo que fossem aplicadas uma atividade/dia, utilizar-se-iam um mês e meio para realização dessas atividades. Ainda estão sendo desconsideradas aqui as atividades de recuperação do conhecimento, no IFMS, denominadas “atividades paralelas”, que possibilitam a recuperação da nota e as atividades dos projetos de pesquisa nos quais alguns discentes se envolvem.

74. Como quarto aspecto da atuação dos Institutos Federais, que impactam nas estratégias de combate à evasão, destaca-se que os cursos técnicos e de nível superior, ofertados pelos Institutos, são altamente especializados. Os cursos possuem duração longa (entre 2 e 4 anos em média) e exigem conhecimentos sofisticados dos alunos. Esse aspecto faz com que seja necessário recrutar alunos interessados e que possuem vocação para o estudo. Assim, os cursos, técnicos e superiores, ofertados pelos Institutos Federais diferem da grande parte dos cursos profissionalizantes ofertados pela rede privada de educação profissional, que são cursos de curta duração com menor requerimento de dedicação acadêmica (Relatório TCU, 2011).

Essa realidade não se relaciona à realidade dos estudantes da classe trabalhadora. A proposta não considera o mais importante ator para que aconteça o trabalho institucional: o estudante. Se a maioria dos jovens da classe trabalhadora contribuem com a renda familiar, é

esperado que evada em curso com as características mencionadas no relatório no trecho acima.

Outros aspectos são despertados a partir dessa citação. Não há, nos planos ou nos documentos orientadores, uma discussão a respeito da escolha desses cursos que são ofertados. Qual seria a necessidade de ofertar curso de informática no IFMS campus de Jardim? Existe mercado de trabalho para os egressos? As dificuldades de parcerias para a oferta dos estágios obrigatórios já indicam a resposta para essa questão. Os estudantes acabam ingressando nos cursos ofertados não por identificação com o curso, mas por ser essa a opção ofertada. Faz-se pertinente, também, essa discussão na análise dos cursos do ensino superior, que não será tratada aqui por não fazer parte do recorte dessa pesquisa.

Outra questão se refere ao processo seletivo. Se a proposta é de ofertar educação pública de qualidade a um público que não possui acesso a ela, “recrutar alunos interessados e que possuem vocação para o estudo” é bastante contraditório. Ações como “maior divulgação dos cursos” são mencionadas no plano, buscando a adequação do público à instituição, sem que haja discussões a respeito da instituição promover mudanças internas para atender a esse público. Os processos seletivos excludentes influenciam diretamente na redução de índices de evasão. Apesar de ser uma valiosa conquista a destinação de vagas a estudantes oriundos da rede pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência, ainda é observável, na prática, um amplo atendimento ao público em realidade bem distinta, que se sobressaem nos processos seletivos devido às oportunidades de estudos progressas. É de conhecimento geral a realização até mesmo de cursinhos preparatórios para o ingresso em algumas dessas escolas da rede, em localidades com maior expressividade do público. A exemplo, no IFMS, essa prática é realizada no campus Campo Grande. Seria válida a averiguação dos índices de evasão, a partir dos ingressantes por ações afirmativas, uma vez que o modelo proposto não atende à necessidade dos jovens advindos da classe trabalhadora.

Outra constatação da pesquisa qualitativa dos planos, refere-se a questões de ordem socioeconômicas dos estudantes. O relatório do TCU e a nota informativa fazem inferência ao perfil dos estudantes, indicando que são oriundos de um sistema público deficitário e que se encontram em situação de vulnerabilidade social, devido a dificuldades econômicas. Relevante considerar aqui que os documentos não apresentam dados concretos para corroborar essa discussão, o que a mantém mais em caráter de uma interpretação ideológica, induzindo a relação premente entre pobreza e fracasso escolar. Não há pretensão de negar aqui as contribuições desses fatores para a evasão escolar, entretanto, esse pressuposto ideológico, uma vez que não são apresentados dados concretos, não pode ser validado e

valorado da forma como está sendo e, muito menos, subsidiar a elaboração de propostas de enfrentamento de cunho preconceituoso e estigmatizante. Observa-se, ainda, que, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, no tópico destinado à “classificação racial e renda”, o percentil de estudantes que não declaram a renda no questionário socioeconômico, gira em torno de 50%, dado que corrobora com a afirmativa de que esse discurso ideológico é permeado por questões preconceituosas e predeterminantes da relação entre pobreza e fracasso escolar. Correlaciona-se a essa determinação preconceituosa, a forma de participação dos estudantes nesse planejamento estratégico. A primeira observação é inerente à sugestão da formação da comissão geral que, de acordo com os documentos norteadores, dispensa a representatividade estudantil. A participação de estudantes em processos de planejamento e decisórios deveria ser pauta em uma instituição que se propõe a desenvolver um projeto inovador de ensino, ainda mais para ações que se propõem a atuar em questões diretamente relacionadas a esse público, como são as de permanência e êxito. Até o próprio nome dos planos incluem “permanência e êxito dos estudantes”, gerando uma contradição ao ser idealizada por gestores, docentes, servidores sem nem ao menos cogitar ou questionar a ausência de estudantes nesse processo.

Outro aspecto trata da posição nas recomendações e nos planos dessa escuta aos estudantes. No Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção, sugere-se levantar os dados através de reuniões diagnósticas com gestores, docentes, estudantes e evadidos. Os estudantes e evadidos aparecem por último nessa sugestão. Sugere-se, ainda, uma lista de “causas da evasão e da retenção”, que são utilizadas na construção de um questionário para levantamento de dados. Os estudantes não são convidados a opinar abertamente, sem pressuposições e preconceitos, sobre os motivos da evasão. Faz-se, em forma de questionários, a averiguação desses quesitos, influenciando as respostas. Praticamente, realiza-se um *checklist* das suposições da referida comissão, que não possui representatividade estudantil. Dessa forma, realiza-se uma conferência de causas predeterminadas que, fatalmente, culminaram na proposta de estratégias mecanicistas, até mesmo ingênuas, que não surtirão os resultados esperados.

2.5 O discurso de uma atuação inovadora e a manutenção do ensino tradicional: Inovação versus reprodução.

Não é raro encontrar referências em pesquisas e artigos inerentes aos Institutos Federais, citações a seu caráter inovador, relacionando-o ao seu compromisso social, e a oferta pública

de ensino de qualidade. Em relação a essas referências, não se pretende desconsiderar aqui o que há de importante na implantação da referida rede. A interiorização dos institutos, os investimentos em infraestrutura, em profissionais qualificados e a oferta de um ensino de qualidade são, sim, créditos dessa política de expansão, que esboça a possibilidade de avanços em políticas educacionais públicas, mas ainda nos deparamos com muitas questões que se emaranham nas entrelinhas dessa trama.

A constituição da rede incorporou escolas federais técnicas antigas, algumas delas, centenárias, escolas essas com tradição, altamente disputadas e consagradas na oferta de ensino igualmente tradicional. A discussão sobre a inovação da rede, desconsidera tal fato, além do que, nas novas instituições criadas, o sistema de ensino tradicional foi mantido. O currículo divide as matérias do núcleo comum e técnicas por disciplinas, as aulas práticas se restringem, basicamente, às disciplinas técnicas e as ações ditas interdisciplinares não são regra, e, sim, exceções de parques projetos que unem duas a três disciplinas. A articulação entre trabalho, emprego, ciência e tecnologia que possibilitaria uma formação integral e transformadora ainda paira mais na ordem do discurso do que sob a forma de ações efetivas.

Vale ressaltar que os Institutos Federais visam ofertar diferentes níveis e modalidades de educação profissional, voltados para a articulação entre o pensar e o agir, a um público heterogêneo. A proposta da Rede Federal está voltada para uma formação integral comprometida com o desenvolvimento social, produtivo e cultural local, articulado com um novo projeto social emancipador, que transforma vidas e realidade social. Assim, ao propor uma educação técnica de formação integral não fragmentada, bem como, ao ofertar uma verticalização com a finalidade de proporcionar uma formação continuada, oportuniza-se maior democratização de acesso à educação nas mais diversas modalidades e níveis de ensino (PEIPEE IFMS, 2016, p. 10).

Inerente ao diferencial, encontra-se o tripé ensino-pesquisa-extensão. A inserção, no ensino médio, de atividades de pesquisa e extensão se apresenta de forma expressiva no que poderia ser considerado inovador, mas logo de início, esbarra-se com o inflado currículo que sobrecarrega os estudantes. Ademais, essas atividades entram no rol da oferta de ações extracurriculares, disputando a escassez do tempo de dedicação integral que contraria a realidade do jovem da classe trabalhadora. Outro aspecto relevante, é a falta de integração entre essas atividades que também contribuem para sua subutilização, conforme relatado pelo TCU.

As atividades de pesquisa vêm se consolidando nos Institutos Federais. Contudo, as atividades de extensão não vêm acompanhando o mesmo ritmo

de desenvolvimento, conforme análise dos dados contidos no Censo da Educação Superior. Essa situação pode ser parcialmente atribuída ao novo modelo de Instituto Federal criado, bem como à recente expansão pela qual vem passando a Rede Federal de Educação Profissional. Ademais, pode-se inferir que as atividades de pesquisa ainda não se encontram bem integradas às atividades de extensão, o que potencializa o risco de promover linhas de pesquisa dissociadas das necessidades socioeconômicas locais e regionais (Relatório TCU, 2011, p.31).

O relatório ainda discorre sobre essa relação entre as três atividades dialogando com o discurso do “compromisso social” e da “integração aos sistemas produtivos locais”, outro pivô dos discursos que exaltam a rede e que foi constatado enquanto frágil e não devidamente explorado pelo Instituto, devido a questões burocráticas.

As atividades de pesquisa contribuem para o aprimoramento e produção de novos conhecimentos, que são difundidos pelo ensino e pela extensão. Portanto, a pesquisa depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção e, assim, indicar novos rumos a serem seguidos. Por outro lado, o ensino necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade e para complementar e aperfeiçoar esses conhecimentos por meio de aplicações práticas. Também a extensão necessita da pesquisa para lhe ajudar a diagnosticar e oferecer soluções a problemas diversos com os quais irá se deparar e para lhe manter constantemente atualizada. Ademais, as atividades de extensão constituem um importante meio para diagnosticar linhas de pesquisa estreitamente relacionadas com as demandas socioeconômicas locais e o mundo do trabalho. Por isso as atividades de ensino, pesquisa e extensão são interdependentes e devem ser indissociáveis e igualmente valorizadas no âmbito dos Institutos Federais (Relatório TCU, 2003, p.32).

Diante do exposto em estudos realizados por Osório (2003), embasados nos pressupostos foucaultianos, retoma-se a discussão sobre o contexto político neoliberalista e analisa-se a questão do desemprego nos governos de FHC e Lula, a partir dos planos voltados para a educação profissional. Propõe-se a refletir sobre os discursos enquanto jogos de dominação. Diante desse jogo, infere-se, ainda, que não há exterioridade em relação ao poder, sempre se está preso em suas “malhas”. Dessa forma, os discursos legais apontam a inclusão social, quando na realidade o processo é de exclusão social.

A atual política pública de formação profissional centra-se na perspectiva da inserção ou da exclusão social dos trabalhadores? É necessário, antes de qualquer coisa, associar esta possibilidade de “formação” ou “preparação” diretamente ao projeto político neoliberalista instalado oficialmente no País, independente de partidos políticos, e assumir que a globalização economia, é um processo de ruptura de vários modelos de absorção de capitais existentes no mundo moderno e que busca uma unidade de controle financeiro, seja pela violência ou pela miséria, criando novos mecanismos de controle e outros

movimentos para o capitalismo totalitário, que não se saturam, se readequam aos interesses de domínio, tendo como elemento mediador “a exclusão do trabalhador não só pela automatização das frentes produtivas”, mas pelas conjunturas atuais impostas pelo capital (OSÓRIO,2003, p.110).

Nesse sentido, encontramos, nos discursos que enaltecem a referida instituições norteadas a partir de seus discursos legais, a anunciação do caráter inovador que não condiz com a realidade prática com a qual o jovem se depara ao ingressar em uma dessas instituições. Ao se deparar com “mais do mesmo”, com agravante mencionados no decorrer dessas análises, não se adequa e engrossa os índices de reprovação e evasão.

3. O PSICÓLOGO E SUA ATUAÇÃO NOS INTITUTOS FEDERAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA E SUAS POSSIBILIDADES.

3.1 Da Psicologia Escolar ao incremento da profissão com a Rede Federal.

A história da psicologia escolar é interligada a história da psicologia no Brasil e possibilita uma leitura bastante lógica do que se reflete na atuação desses profissionais nas instituições na atualidade, tanto na repetição quanto na “luta” pela desconstrução de conceitos arraigados durante o processo genealógico.

Datado em meados da década de 60, até os anos 80, se perpetuou a inserção de uma prática estigmatizante e excludente, centrando no sujeito estudante e nas suas condições de vida todos os problemas educacionais possíveis e imagináveis. Entrelaçado como o movimento da profissionalização da psicologia, se constituiu em uma atuação marcada por viés cientificista, com ampla utilização de testes e conceitos individualizantes, segregando e classificando os indivíduos sem um olhar cuidadoso para as demais questões que atravessam a instituição escolar e a sociedade em si.

As atividades do psicólogo na escola se baseariam, então, em auxiliar na resolução de dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, de modo a inserir os alunos nos padrões de normalidade. Com isso, os problemas eram sempre encarados como fenômenos individuais e de origem orgânica, sobre os quais a atuação profissional se dava essencialmente por meios clínicos e psicométricos. (KOELHER; MATA, p.21)

A partir da década de 80, os movimentos sociais civis que reivindicavam melhores condições de vida entoaram também, uma nova perspectiva para a prática na psicologia escolar. Adentra-se o que foi considerado como o “período da crítica a psicologia escolar” questionando a prática nos moldes clínicos e patologizantes, sugerindo ainda, que a atuação deveria pautar-se no entendimento da escolarização enquanto bem universal, portanto um direito que deve ser garantido com qualidade mesmo no interior de uma sociedade marcada pela desigualdade, fato que se reproduz no extrato escolar. (KOELHER; MATA, 2017)

Com essa delimitação, o espaço escolar se configura como detentor de uma função política. Deve-se contribuir e fazer nascer em si o exercício da cidadania e inquietar-se por transformações sociais. A psicologia, em especial enquanto profissão no âmbito de políticas públicas, deve cumprir com o papel de democratização do estado brasileiro considerando a

preocupação com a diminuição das desigualdades sociais. Diante do exposto, uma nova postura é colocada aos psicólogos que atuam em instituições escolares. Passa a inserir se como agente de transformação, promotor de reflexões e facilitador de saberes e práticas docentes. (JORGE; 2017)

Com o advento da constituição da Rede Federal e o considerável aumento nas contratações de psicólogos para a referida rede, apresenta se um novo campo de atuação. Fragilidades são vivenciadas devido a formação que não contempla a prática em uma instituição de ensino e devido aos fatores incutidos no cenário escolar e social reprodutores da lógica genealógica da psicologia escolar. (PREDIGER;2010)

Outros desafios se impõem ao campo de atuação diante da falta de definição do papel desse profissional frente a educação, sendo necessário a construção de tais definições a partir da prática, por esses profissionais. As demandas institucionalmente consagradas a esse saber, pairam sobre problemas de indisciplina, comportamentos e aprendizagem dos discentes, também reprodutoras do postulado inicial da psicologia escolar. Como aspectos potencializadores da prática nos institutos federais, encontra se o trabalho em equipe, aliado a profissionais da pedagogia e do serviço social, bem como a busca pela superação que é inerente a educação profissional e tecnológica na proposta dessa política. (PREDIGER;2010)

Ante a necessidade de consolidar ações institucionais voltada a formação dos estudantes, cabe ao psicólogo contribuir para o fortalecimento de espaços formativos, bem como com o desenvolvimento consciente e competente da comunidade acadêmica. Dentre suas atribuições, objetiva se a promoção do desenvolvimento na comunidade acadêmica de suas competências cognitivas, técnicas, éticas, estéticas e interpessoais além do aperfeiçoamento das relações sociais, científicas e profissionais. (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO; 2016)

Diante dessa perspectiva, as práticas apontam para o espaço institucional em sua coletividade. Passa a abranger todos os atores envolvido no processo educacional, dentro e fora do ambiente escolar, englobando a comunidade, a política educacional, enfim, tudo que envolva e o processo ensino/aprendizagem. Fundamentam a política de ensino dos Institutos Federais, princípios tais como a ampliação da função social da escola, a democratização do ensino e a formação integral dos estudantes. A presença de psicólogos em seus diferentes setores, corrobora para evidenciar a importância de sua atuação, encetando as possibilidades de uma intervenção ampliada e institucional. (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO; 2016)

É observável que, a partir das novas posturas impostas a atuação do profissional da psicologia escolar, somado ao novo campo de atuação inaugurado com a implantação da Rede Federal, encontram possibilidades para a reconstrução dessa prática. Compõe se um fértil

espaço para produção científica e profissional aos psicólogos dos institutos que encontram na política e na estrutura institucional um importante aliado a contribuição de conteúdos e propostas que pautem uma atuação com compromisso ético com a comunidade escolar destacando se aqui, os estudantes.

3.2 Entrando nessa história (o lugar de fala propriamente dito).

Em março de 2017, também advinda de estado “forasteiro” (interior de São Paulo), pela primeira vez passei por Campo Grande e cheguei ao destino, Jardim. Até então minha trajetória profissional havia se dado na Assistência Social. Eram poucas experiências correlatas ao âmbito escolar, sendo duas durante a graduação (uma disciplina e um estágio na área escolar) e alguns acompanhamentos de crianças que foram diagnosticadas com “dificuldades de aprendizagem” ainda no ensino infantil.

Ao me deparar com a prática profissional dentro do Instituto Federal, me deparei com uma situação ambígua. Ao mesmo tempo que se apresentava uma instituição com potencial de condições físicas e estruturais muito peculiares em relação a tudo que conhecia até o presente momento de educação pública, o demais era bastante igual e tradicional.

As expectativas demonstradas pela gestão e pela comunidade acadêmica em geral, como já era esperado, reproduziam o que a psicologia consagrou em seu ingresso em instituições escolares. Alusões a atendimentos individualizados, para questões emocionais, patologizantes e de adequação foram as primeiras a serem apontadas. Outras questões inerentes a gestão de pessoas também foram indicadas como atribuição, e como única atribuição com ações institucionais (ações essas inerentes aos planos de capacitação dos servidores e uma parte de “sensibilização” acerca da avaliação de desempenho).

Apesar de não se configurar enquanto setor, o NUGED (Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional), núcleo que passei a compor assim que ingressei, apresenta características de funcionamento de setor e, no campus Jardim, mantém a “equipe multidisciplinar” de apoio educacional composta por pedagogos, assistente social e psicólogo na mesma sala. Aspecto positivo ao trabalho, mesmo que sem uma coordenação ou plano institucional para uma ação conjunta, devido a essa proximidade, foi possibilitada a vinculação e formação de alianças positivas para o atendimento em especial da comunidade. Os discentes rapidamente compreenderam e se apropriaram do espaço, e esse núcleo rapidamente assumiu características de acolhimento, orientação e mediação às questões estudantis.

Entretanto, com o início da construção dessas características de atendimento, uma vez que era tudo muito diferente e novo aos profissionais que ali se encontravam, algumas constatações e posicionamentos passaram a gerar desconforto e classificações passaram a ser destinadas ao setor, tais como equipe que “passa a mão na cabeça” dos discentes, que quer se inserir em contextos que não são detentores como a sala de aula, entre outros incômodos que foram sendo despertados ante a atuação.

Em relação a prática profissional em psicologia mais especificamente, alguns posicionamentos contrários e recusas a práticas punitivas e de características individualizantes também geraram algum desconforto. Entretanto, abriram caminhos para novos encontros e novas perspectivas de atuação de forma a contribuir para a desconstrução de paradigmas em nome de práticas mais alinhadas com os objetivos sociais propostos pela política. Esses caminhos apontam para a reflexão a respeito de um dos mais graves problemas institucionais vivenciados, a saber, a não inclusão e permanência exitosa dos discentes que advém dos segmentos populacionais aos quais deveria privilegiar (a classe trabalhadora). Um divisor de águas que norteia minha atuação nesse sentido, foi o relato de um discente em um atendimento realizado momentos antes de não ser possível evitar sua evasão. Discente do curso na modalidade destinada a jovens e adultos, trabalhador como servente na construção civil, há muitos anos afastado das cadeiras escolares ele disse com a convicção de quem sabe o que está falando: “Esse instituto não é pra gente como eu”.

Ao ser averiguado que, nos documentos institucionais e no Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes, são respaldadas a atuação dessa equipe e do profissional em psicologia nesse sentido. Além de ser direcionada na prática da rotina institucional todos os atendimentos inerentes aos processos de acolhida e desligamento, bem como outras ações que visam a inclusão, denotam as expectativas institucionais também para esse fim. E finalmente, vinculando ao compromisso ético para com a atuação profissional enquanto psicóloga em uma instituição escolar, não poderia assumir outro lugar. Esse trabalho faz parte dessa busca, desse reordenamento, dessa desconstrução a fim de ao menos encetar a discussão: a quem atendemos e a quem deveríamos de fato, atender.

3.3. A equipe multidisciplinar (NUGED) e o psicólogo, uma análise sobre o fazer.

Importante levantar, também, as menções realizadas à “equipe multidisciplinar” no Plano. No IFMS, trata-se especificamente do Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional – NUGED. Conforme mencionado na apresentação, essas equipes multidisciplinares não

possuem um consenso entre os Institutos Federais. São distintas desde as especialidades que compõe cada equipe até as formas de subordinação e de desenvolvimento das ações. Em alguns Institutos, constituem-se como setor com coordenação própria, em outros, compõem equipes voltadas ao programa de assistência estudantil, equipes de assessoria a gestão, entre outros. No caso do IFMS, mais especificamente de Jardim, o NUGED encontra-se subordinado à direção-geral e é composto por pedagogos, assistente social e psicóloga. O referido núcleo é mencionado no Regimento Geral do IFMS, nos artigos que tratam da estrutura organizacional, mas não é detalhado. A orientação é de que são entendidos como assessoria da direção geral e aponta que as atribuições e lotações dos cargos serão definidas no Regimento do Campus. Entretanto, ainda não foram disponibilizados os regimentos citados no sítio institucional. A menção encontrada em documentos oficiais sobre suas características se encontra no Plano de Desenvolvimento do Campus, no tópico denominado “Estímulos a Permanência”, conforme disposto abaixo:

O Campus Jardim pretende ter uma equipe multidisciplinar para apoio às atividades administrativas e de ensino e/ou ao estudante. Essa equipe em todos os campi, recebe a denominação de NUGED - Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional, subordinado à Direção-Geral (Dirge) dos campi, constituído por uma equipe com Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo e Enfermeiro e tem como objetivos planejar e implementar ações que promovam o desenvolvimento escolar e institucional com eficiência, eficácia e efetividade. Atende às demandas institucionais de acordo com as atribuições específicas de cada cargo que compõe o núcleo, auxiliando os estudantes e servidores a identificar as dificuldades inerentes aos processos da instituição, assim como os aspectos biopsicossociais que interfiram no desenvolvimento institucional e pessoal (PDC, 2014 – 2018 p.49 e 50).

Constatam-se informações abrangentes e vagas a respeito das atribuições dessa equipe. Na prática, a atuação do referido núcleo, apresenta-se como potente recurso de apoio, em especial aos discentes e suas famílias. O principal papel se relaciona a acolhida e escuta qualificada do público mencionado. São encaminhadas situações conflituosas que necessitam de mediação para sua resolução, atendimentos a situações de vulnerabilidades e acompanhamento a discentes que necessitam de apoio para potencializar seu desempenho escolar. Em relação ao apoio a gestão, falta clareza ainda sobre a possibilidade de participação dos profissionais enquanto equipe multidisciplinar. Nota-se uma atribuição ao profissional de pedagogia no que tange as discussões e planejamento sendo apenas estes profissionais convidados a participar das elaborações de planos didáticos pedagógicos e das demais ações relacionadas ao ensino-aprendizagem. Nas ações que constam no calendário escolar, como conselhos de classe e participação como apoio em processos decisórios, de planejamento

curricular dos cursos e outras discussões acerca dos processos que envolvem ensino, o psicólogo e assistente social são aliados do processo.

Ao psicólogo, conforme mencionado, não há clareza institucional sobre a atuação nos documentos oficiais, em especial no que se trata ao atendimento a comunidade escolar.

Os encaminhamentos realizados, se restringem aos consagrados à psicologia, sem conexão com a proposta crítica, ensejada a partir da década de oitenta. Diante dessa constatação, esses profissionais passam a burilar sua prática congruentemente com as ações e, espaços de partilha de experiência em encontros se tornam potentes aliados aos estudos que se expandiram com o aumento desses profissionais após a expansão da rede.

Embasado nos estudos produzidos, em sua maioria por profissionais que atuam em Institutos Federais, é observável aspectos em comum tanto no que se refere aos desafios quanto as possibilidades de prática e aos aspectos acima mencionados.

Em uma breve pesquisa de artigos científicos que tratam da atuação do profissional de psicologia nos institutos federais, foram observadas essas congruências, que também são reconhecidas na prática no IFMS. A primeira grande questão, que já fora debatida, se refere as expectativas e demandas encaminhadas ao profissional de psicologia. Os atendimentos requisitados pairam sobre uma perspectiva de ajustamento, tanto comportamental quanto de rendimento e o esperado é que esse serviço seja realizado de forma individual, desconectada de noções sobre o papel político e social da instituição escolar. (Andreis, Boaria, Andrade, Olea e Dias, 2014; Feitosa e Araújo, 2016; Fonseca e Negreiros 2020; Prediger & Silva, 2014; Ulup e Barbosa, 2011; Titon e Zanella 2018).

São mencionadas, as teorias que emergiram na década de oitenta, que pode ser denominada de psicologia escolar crítica (Andreis, Boaria, Andrade, Olea e Dias, 2014; Feitosa e Araújo, 2016; Prediger & Silva, 2014; Fonseca e Negreiros 2020) como embasamento teórico que se propõe a repensar essas ações mais alinhadas a psicologia clínica. Essa proposta também é evidenciada no documento orientador do Conselho Federal de Psicologia aos psicólogos que atuam na educação básica.

À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. (CFP, 2019, p. 26).

Inerente a esse pressuposto teórico, são conclamadas a proposição de ações coletivas em contraponto a lógica individualizante, como um dos aspectos colaboradores com a

ressignificação da profissão. Coletivo e democrático, são expressões que enredam o discurso propositor de mudanças e rupturas, também muito presentes no documento acima mencionado. (Andreis, Boaria, Andrade, Olea e Dias,2014; Feitosa e Araújo,2016; Fonseca e Negreiros 2020).

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP,2019, p. 26).

Em relação a prática dos psicólogos nos institutos, são apontados dois grandes eixos, um relacionado ao acompanhamento discente e outro conectado a política de assistência estudantil (Feitosa e Araújo,2016; Fonseca e Negreiros 2020; Titon e Zanella 2018). Também são indicadas ações de forma mais específica, que podem se inserir nessa categoria como orientação profissional, escuta psicológica e orientações e inserção das famílias. São apontados ainda, a participação em reuniões acadêmicas e de planejamento pedagógico, suporte a equipe e participação em projetos de extensão.

A falta de clareza e delineamento no que diz respeito a regulamentação da profissão e as lacunas no processo formativo dos profissionais se apresentam como aspectos que necessitam de atenção. (Andreis, Boaria, Andrade, Olea e Dias,2014; Feitosa e Araújo,2016; Prediger & Silva, 2014; Titon e Zanella 2018).

É mencionada ainda, a autonomia e liberdade para o desenvolvimento das ações nas instituições como uma potência (Andreis, Boaria, Andrade, Olea e Dias,2014) e a construção e aprimoramento desses profissionais após o ingresso como percussores da atuação que se almeja dentro de uma perspectiva crítica. (Feitosa e Araújo,2016; Prediger & Silva, 2014; Titon e Zanella 2018).

Outro respaldo para as atribuições se encontra nos editais dos concursos públicos realizados. Para essa discussão, foram selecionadas as descrições para o cargo de psicólogo, para o qual existem duas especificações, uma para psicólogo (organizacional) e outra apenas psicólogo. Na prática, essa dualidade nominal dos editais atraiu duas principais especificidades de formação, que, apesar de não se ter clareza das distinções a partir do edital ou de documentos institucionais, subdividem o cargo em psicólogos voltados ou para a atuação “organizacional” ou mais específicos para a “psicologia escolar”. Os primeiros encontram-se mais aptos a compor as equipes de gestão de recursos humanos e ao

assessoramento dos processos com maior relação à equipe de servidores e os demais apresentam características mais voltadas ao acompanhamento de questões inerentes ao ensino e de atendimento aos estudantes.

PSICÓLOGO (ORGANIZACIONAL): 1) Descrição Sumária: Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. 2) Atividades: Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nessas áreas. Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional; Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual. Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança. Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador. Atuar no desenvolvimento de recursos humanos em análise de ocupações e profissões, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores. Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade. Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Observação: Atuam nas áreas de: Psicologia do trabalho, Psicologia Social, Psicologia da Educação e Psicologia da Saúde (EDITAL Nº 056/2009 – Anexo 2,p.5).

Logo na descrição sumária, propõe-se pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais dos indivíduos e acrescenta as finalidades de análise, tratamento, orientação e educação. Só aqui, deparamo-nos com uma atuação muito ampla e subjetiva. A descrição, ao propor “tratamento” talvez ao que se pode ser considerado por “patologias emocionais e inerente aos processos mentais e sociais”, comprova o desconhecimento a respeito da prática profissional de um psicólogo organizacional. Segue propondo que esse profissional realize diagnósticos, agora mencionando “distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social”, agravando a constatação anteriormente realizada. Remete ao conceito de clínica, demonstrando um conceito simplista e

generalizante, que ocupa o imaginário da sociedade a respeito da profissão. Ao adentrar na relação das atividades, novamente, engloba questões que fogem ao que se deveria propor a um profissional com essa especificidade. Cita ações de diagnóstico e planejamento nas áreas de saúde, trabalho e segurança, educação e lazer, sugere intervenções psicopedagógicas em grupo ou individual, entra em questões um pouco mais relacionadas à atuação desse profissional, mesmo assim de forma muito abrangente e, entre uma ação e outra, aparecem ações desconectadas, tais como, realizar psicodiagnóstico e terapêutica e preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Essa descrição se encerra com uma observação bastante contraditória, mencionando a atuação nas áreas Psicologia do trabalho, Psicologia Social, Psicologia da Educação e Psicologia da Saúde: se a contratação é para um profissional de Psicologia (Organizacional), como pode esse mesmo profissional atender a todas as áreas mencionadas? O que se espera desse profissional ao realizar esse tipo de descrição?

Psicólogo: Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (EDITAL Nº 001/ 2013- Anexo I, p.21).

Nessa descrição bem mais concisa, permanece o caráter amplo da atuação, com ênfase em características clínicas de diagnóstico e tratamento. Ao apresentar termos como “distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social”, denota uma ação com preceitos patologizantes e de adequação.

A partir da vivência na prática profissional, observa-se que a equipe multidisciplinar não possui uma proposta de atuação institucional que a constitua enquanto equipe. São destinados atendimentos referentes às especialidades de forma bem definida: aos pedagogos, o acompanhamento dos planos pedagógicos e ações inerentes ao ensino; às assistentes sociais, demandas para o cumprimento da PNAES e aos psicólogos, questões inerentes à gestão de pessoas e ao atendimento de discentes que, por não se adequarem ao projeto pedagógico, supostamente possuem problemas de ordem psíquica, emocionais e mentais. Esse viés de atendimentos individualizados e patologizantes destinado aos psicólogos não se restringe ao IFMS.

De acordo com pesquisa realizada por PREDIGER, motivada a partir de sua prática profissional no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a prática do profissional de psicologia escolar se encontrava presa ao atendimento de “problemas de aprendizagem” e “problemas de indisciplina”. Esta visão, constituída historicamente, carrega contribuições de distintos aspectos, entre eles a formação dos psicólogos, a falta de contribuições teóricas e práticas acerca da psicologia escolar, a falta de definições sobre as áreas de atuação, agregadas a uma inserção positivista da profissão no ambiente escolar que propõe uma atuação individualizante, com entendimento fragmentado de que o problema do fracasso escolar é inerente ao estudante e apenas a ele. Nesse contexto, isola-se o problema da sala de aula, adequa e devolve. As práticas, nesse sentido, evocam uma concepção clínica a partir de um conceito medicalizante, propondo ações de diagnóstico, prognóstico e resultados. (PREDIGER, 2010)

Conforme já mencionado, apenas a partir da década de 80, iniciam a discussão sobre essa atuação, do profissional de psicologia escolar, questionadora e com referencial mais crítico, incluindo o papel da sociedade e da escola nas discussões. Participaram da pesquisa, psicólogos que atuam na Rede Federal de todas as regiões do Brasil. As falas denotam que a realidade do que fora até o momento exposto se repetem, independente do locus de fala. Para além dos atendimentos individualizados, em uma prática solitária, os profissionais também se deparam com um imaginário de que tudo o que não possui resolução na instituição é demanda para esse profissional. Conforme mencionado na pesquisa, atribui-se uma característica “mágica”, como se a esse profissional fosse possível solucionar, solitariamente, todas essas questões.

Na prática profissional no IFMS, a história se repete. A identificação com as falas e pontuações realizadas nessa pesquisa e em outras, como a de Feitosa e Araújo(2018), partilha das mesmas constatações sobre essa prática desconectada do contexto institucional, individualizante, excludente e patologizante. Dentre os desafios, também vivenciados e engajados na prática, encontram-se a desconstrução desse imaginário a respeito da atuação dos psicólogos em instituições educacionais, um maior (re)conhecimento das ações pertinentes a essa área de atuação por parte da comunidade escolar no geral, mas, especificamente, por gestores e pela equipe docente e, por fim, em caráter de urgência, a contribuição com a ruptura desses processos individualizantes atrelados a essa visão responsabilizadora de sujeitos, no caso dos estudantes, que isentam as interferências institucionais aos constatados problemas inerentes à educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com embasamento nos escritos Foucaultianos, Osório (2010), indica importantes conceitos que permeiam e configuram as instituições, sendo um denominador comum, a íntima relação entre discurso e poder.

Tomando por base os escritos de Michel Foucault, as temáticas enunciadas foram sendo iluminadas por alguns códigos fundamentais da cultura a partir do final do século XVIII e início do século XIX, que se constituíram com o propósito de identificar técnicas e práticas próprias da “sociedade disciplinar”, cuja a finalidade reside no ato de fixar o homem em modelos de docilização e produtividade, tendo o locus de sua materialidade como ponto comum :as instituições concebidas como espaço coletivo de esteio para conflitos, contradições e legitimações dos “valores” do tecido social. (OSÓRIO, 2010, p.99)

O autor aponta que Foucault, em seus estudos desenvolve uma análise de métodos e procedimentos adotados pelos dispositivos reguladores, como parte integrante de processos e mecanismos utilizados pelo poder ao longo da história, culminando no disposto nos tempos atuais.

Destaca-se como importante para o presente texto, a constatação de que o homem não vive para pensar, ele pensa para sobreviver. Dessa forma, vivencia nessa dinâmica, processos de concessões. “Seu destino é a ação, defesa, busca e superação de frustrações e angústias, em busca da satisfação de seus desejos quando possível”. (Osório, 2010, p.101)

Referente às instituições, infere-se que seu papel social (se é que seja possível mencionar que ele exista) é sobreposto pelo caráter de desempenho, desconfigurando suas finalidades. A partir de dispositivos religiosos, econômicos, pedagógicos e culturais das sociedades são explicitados a privação de direitos e os mecanismos de controle social, evidenciando ainda, os limites da convivência coletiva com a diversidade social.

Criadas novas formas de aprisionar, até pelo pacto social, o sujeito se curva à obediência e submissão, abafando seus desejos e prazeres. A instituição passa a ser local de treinamento do espírito, exigindo o considerado “bom comportamento”. Essa representação de sinais e obstáculos é a mesma empregada para obter a disciplina nas fábricas, igrejas, escolas, famílias e partidos políticos. São sistemas institucionais distintos num primeiro momento, cada sujeito se insere e interage por meio de diferentes representações, formando teias interligadas entre si. Cada um deverá ter o discernimento do que é correto, consciente do fato de estar sob constante

vigília e, portanto, devendo cumprir suas obrigações perante os valores instituídos no tecido social. É o controle que garante a obediência dos indivíduos às regras e à lei, bem como a outros critérios considerados fundamentais ao bem comum (embora nem sempre estejam escritos ou explícitos, mas são fundamentais como dispositivos reguladores em rede). (Osório, 2010, p.104)

A escola, enquanto instituição introjeta regras de controle. Trata-se de um aprisionamento que se encontra na esfera subjetiva, um aprisionamento da alma. São prisões para corrigir faltas ou exageros, em especial, os desvios de conduta, recuperando, alinhando aos valores culturais. Afasta os não adaptados em uma tarefa de homogeneização de grupos já alijados pelas condições existenciais.

Tomando como exemplo a instituição escolar: ela permite uma melhor economia do tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais. Faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, de recuperação, de prevenção; mas, ao mesmo tempo, é extremamente eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados. Transforma-se no esteio de seletividade social, pois ela detém a guarda do saber. As notas ou conceitos fazem da individualidade “diferentes casos”, distribuídos apenas em duas possibilidades: o sucesso (aprovação) ou o insucesso (reprovação). Em cada tijolo de seu prédio, uma regra; em cada lugar, um indivíduo; um indivíduo que não está em lugar nenhum, mas pertence a esse espaço social, sendo institucional para permanecer estrategicamente vigiado. (Osório, 2010, p.105)

A partir dessa compreensão, se faz possível identificar nos processos históricos sociais, de forma não linear, o exercício de diferentes poderes, distintos das funções sociais a que a instituição escolar se destina, e sim, referendado na prática social de uma cultura determinada e opressora. O processo constitutivo da rede de educação profissional, permeado pelo dualismo estrutural e as atuais estratégias elaboradas com o objetivo declarado de mitigar a evasão e retenção, atendem não aos interesses declarados, reafirmam as contradições inerentes às instituições e o distanciamento do que poderia ser considerado seu papel social.

Os dados levantados tanto na construção do plano estratégico de permanência e êxito, quanto os extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, reafirmam essa contradição, evidenciando elevados índices em período que já deveria apresentar-se os resultados. O processo constitutivo desse mecanismo, em si já denota as relações e saberes empregados. Elaborado em esferas administrativas, com uma participação prevista e controlada das demais

representatividades, apresenta o óbvio alinhado aos valores culturais, tanto nas constatações, quanto nas propostas.

Dessa forma, os diferentes saberes e posições ocupadas por detentores desses, operam igualmente alinhados aos determinantes culturais, como já mencionado, opressores. A equipe Multidisciplinar – NUGED no caso, assim como as formações conclamadas a compô-la, atendem a estratégia institucional, de adequação, controle e coerção. Trata-se ainda, da expectativa institucional, sendo operada a mesma estratégia de afastamento e sujeição, aos profissionais que a ela transgredirem.

Entretanto, retomando Osório (2010), a partir do referencial teórico de Foucault, as possibilidades de mudanças são elementares, uma vez que o poder não está localizado exclusivamente no aparelho do Estado.

Enviesado na possibilidade de mudanças, apresenta-se também, em específico à atuação dos psicólogos em instituições de ensino de educação básica, importante documento produzido pelo Conselho Federal de Psicologia, contendo orientações técnicas.

Ao tecer discussões a partir da Psicologia Crítica, denuncia as práticas que coadunam com as estratégias acima expostas e propõe uma atuação coletiva e democrática, com objetivos alinhados ao que deveria ser o papel social da instituição escolar (ensino-aprendizagem).

Se os rituais da escola são construídos a partir de modelos do bom estudante, do ritmo adequado para a aprendizagem, do comportamento disciplinado, quando nos deparamos com a diversidade de vidas, de modos de inserção das famílias e de seus arranjos para sobreviver, da composição das turmas, dos diferentes estágios em que os estudantes chegam e de seus modos de compreensão das matérias, o que fazer? Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo? O múltiplo em um? De estabelecer as normas disciplinares? Caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, instituições que preservam tradições verticais, mesmo quando a legislação é mais favorecedora de processos menos centralizados. O desafio é produzir um deslocamento do encargo médico-assistencial que circunscreve as práticas da(o) psicóloga(o), lugar que podemos considerar impossível de habitar, uma vez que, sem mover padrões institucionais não há como mudar relações na formação. A perspectiva, então, é a de deslocar as demandas existentes, ou seja, de trabalhar no sentido da produção de novas demandas, criar novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar. (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.34)

Entoado pelos princípios norteadores para essa atuação produtora de novas demandas, por se tratar de um órgão regulador da profissão, o documento subverte e alicerça o que poderia ser denominado por um “descaminho” a prática dos profissionais de psicologia em

instituições escolares. Em congruência com essa proposta, possibilidades de atuação são delineadas, na contramão do que se encontra instituído, encetando uma atuação com comprometimento ético-político.

Apresentam-se como proposições, a inserção do psicólogo na composição da equipe escolar em espaços aos quais se encontra alijado, como o da implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, visando a construção de uma atuação implicada no campo educacional; a construção com a equipe de estratégias de ensino-aprendizagem, potencializadoras dos atores da comunidade, em especial como apoio a docentes e discentes; a contribuição com reflexões críticas acerca do cotidiano escolar e com a construção coletiva dos processos formativos.

Enseja ainda, o afastamento de concepções clínico-assistenciais, bem como a promoção de rupturas com a patologização, medicalização e judicialização da vida de estudantes e servidores; o deslocamento do lugar tradicional dos psicólogos para o alcance de práticas coletivas acolhedoras das tensões, visando novas saídas aos desafios da formação entre educandos e educadores; entre outras possibilidades relacionadas a uma visão não reducionista da produção de subjetividade, da busca em referenciais técnicos científicos inerentes à Psicologia e à Educação promotores de uma atuação potencializadora, bem como a preocupação com os processos formativos desse profissional.

Rupturas, deslocamentos, compromisso, ética e coletividade sintetizam as possibilidades para (des)construção da atuação profissional de psicólogos inseridos em instituições escolares. O entendimento do papel institucional, das relações intrínsecas, aliado aos fatores mencionados como potências no que se refere a possibilidade de um fazer em construção, não solitário, permitem a anúnciação de uma prática não alinhada aos determinantes culturais.

Por mais pretensioso, concluindo essas considerações, seria essa a principal contribuição dessa pesquisa. Incipiente, abre espaço para que novos descaminhos sejam encontrados.

REFERÊNCIAS

- _____. *Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911*. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- _____. *Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- _____. *Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943*. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decretolei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- _____. *Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- _____. *Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- _____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- _____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- _____. *Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007*. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei11534.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020.
- _____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal.MEC/SETC,2018>>. Acesso em: 1º set. 2020.

_____. Ministério de Educação. Decreto nº 2.208. Brasília, abril, 1997.

_____. Ministério de Educação. Decreto nº 5.154. Brasília, julho, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes.MEC/Rede Federal,2018>>. Acesso em: 1º set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.195. Brasília, novembro, 2005.

_____. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE. Brasília, 2007.

_____. *Planejamento estratégico institucional de permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (PEIPEE)*. Campo Grande: IFMS, 2016. Disponível em: em: 25 mai. 2018.

_____. Tribunal de Contas da União. *Relatório de auditoria operacional TC 026.062/2011- 9 realizada nas ações da Rede Federal de Educação Profissional*. Dispõe sobre necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica** / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília : CFP, 2019. 67 p. Disponível em: <http://www.cfp.org.br> Acesso em: 13 dez.2021.

BRASIL. *Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota informativa 138*. Informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 9 de julho de 2015.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo; SILVA, Cybelle Dutra da; LIMA, Erika Roberta Silva. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: expansão e políticas públicas educacionais**. In: Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Castanhal. Anais... Castanhal, 2014.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p. 772-789, set./dez. 2011.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante e ARAUJO, Claisy Maria Marinho O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2018, v. 35, n. 2 [Acessado 05 de Jan. 2022], pp. 181-191. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>>. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>.

FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (org.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 215p.

FONSECA, Thaisa da Silva e NEGREIROS, Fauston. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS IFPIs: DEMANDAS, PRÁTICAS E INDÍCIOS DE CRITICIDADE. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2021, v. 25 [Acessado 05 de Jan. 2022], e223371. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021223371>>. Epub 11 Jun 2021. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223371>.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Os anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 13 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. Ed. Brasília INEP; Santiago: REDUC, 1991.

IFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS (PDI 2014-2018)**. Campo Grande: IFMS, 2014. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA– PNP 2018 (Ano Base 2017). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/02/2020.

PREDIGER, Juliana; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2014, v.34, n.4, p. 931-939.

PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. 2010. 86 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out. /dez. 2015

MORAES, Gustavo Henrique et al. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica**. Brasília/DF: Editora Evobiz, p. 101; 2018.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento. As Políticas de Educação Profissional: Velhas Propostas em Novos Discursos. *Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 102-111, 2003.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos.... *Diálogos em Foucault*, Campo Grande, MS, p. 95-133, 2010.

QUEIROS, Paulo Roberto Cimó. Revisitando um Velho Modelo: Contribuições para um debate ainda atual sobre a história econômica de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 14, n. 27, p. 122-147, jan.-jun./2008

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul, 2012.

TITON, Andreia Piana e ZANELLA, Andrea Vieira. Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 2018, v. 22, n. 2 [Acessado 5 de Jan. 2022] , pp. 359-368. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>>. Epub May-Aug 2018. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>.

ULUP, Lilian; BARBOSA, Roberta Brasilino. - A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares - *Psicologia: Ciência e Profissão*; 32(1); 250-263; 2012

VANDERLEY, Selma de Fátima. **Implantação e expansão do ensino técnico no Brasil (1909-1971): das escolas de aprendizes artífices à escola de preparação da força de trabalho**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MEMORIAL

Me formei em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, Júlio Mesquita Filho – UNESP, no ano de 2006 e me inseri no mercado formal de trabalho, na área da minha formação, quase quatro anos depois, ao final de 2009.

A partir de então, atuei por sete anos na pasta da Assistência Social, em uma prefeitura do interior do estado de São Paulo. Insatisfeita com as condições de trabalho, sem condições objetivas de investir em formação, investi em concursos públicos, sendo esse o caminho que me alçou até minha atual ocupação e, conseqüentemente, à pós-graduação.

Ao iniciar minha carreira no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Jardim, dois propósitos do meu passado se concretizaram. Havia, finalmente conquistado melhores condições materiais e objetivas, e me inserido em uma possibilidade de atuação da Psicologia – Educação – que sempre me cativara.

As expectativas, foram além quando a possibilidade da tão sonhada formação continuada deixou de ser apenas um projeto distante. Porém, como algo constante em minha trajetória, não seria sem percalços. Os longos 12 anos afastada das cadeiras acadêmicas (de 2006 a 2018, data do meu ingresso no mestrado em Psicologia) aliado ao advento da maternidade, transformaram esse processo de formação em algo moroso, tenso e, sem romantizar a maternidade, muito penoso.

Luiza, minha filha, veio ao mundo no último dia do processo seletivo (prova de suficiência em línguas), quando eu ainda acreditava que a gestação seria impedimento para minha aprovação. Felizmente, eu estava enganada.

Minha proposta de pesquisa, desconectada da realidade acadêmica, por motivos do distanciamento acima mencionado, era de estudar os elevados índices de evasão e retenção que tanto me perturbam na prática, como uma busca por uma solução, ou ao menos caminhos para enfrentamento dessa realidade.

Apesar o árduo trabalho de burilar através dos encaminhamentos da orientação, das aulas e dos estudos junto ao grupo, as limitações teóricas e as intemperes da vida – Pandemia, home office, ser mulher em uma sociedade machista – me interpelaram de forma avassaladora.

Contudo, cabe destacar como valioso nesse processo, o aporte humano, por parte de meu orientador e dos colegas dessa jornada, em especial, os do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos – GEIARF, que me acompanharam mais de perto.

Observo ainda, um crescimento técnico-científico proporcionado com essa reaproximação das cadeiras acadêmicas, ao desenvolver uma pesquisa científica e, ainda com a sutil aproximação que fui capaz de realizar ao referencial teórico Foucaultiano, que certamente contará como um marco para referendar minha atuação profissional e a maneira de encarar outros aspectos da vida.