

**EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM ELETROELETRÔNICA:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR ESTUDANTES EVADIDOS**

*SCHOOL DROPOUT IN THE SUBSEQUENT TECHNICAL COURSE IN ELECTRO-ELECTRONICS:
SOCIAL REPRESENTATIONS CONSTRUCTED BY DROPOUT STUDENTS*

*EVASIÓN ESCOLAR EN EL CURSO TÉCNICO SUBSIGUIENTE EN ELECTROELECTRÓNICA:
REPRESENTACIONES SOCIALES CONSTRUIDAS POR ESTUDIANTES EVADIDOS*

Edclecia Barbosa de Araújo¹

Andreza Maria de Lima²

Código DOI

Resumo

No mundo e no Brasil, o alto índice de evasão escolar persiste no cenário educacional. Neste artigo, analisamos as representações sociais de evasão escolar no Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica construídas por estudantes evadidos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *Campus Afogados da Ingazeira*. A Teoria das Representações Sociais é o referencial do estudo. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em duas etapas. Utilizamos, como técnicas de coleta, as entrevistas projetiva e episódica. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categrorial Temática. Os resultados mostraram que o conteúdo das representações sociais de evasão escolar construídas pelos estudantes envolve o nível de dificuldade com o curso. Esse conteúdo compreende dimensões individuais, institucionais e sociais. Este trabalho poderá suscitar reflexões na construção de políticas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Evasão. Institutos Federais. Representações Sociais. Curso Técnico Subsequente.

Abstract

In the world and in Brazil, the high rate of school dropout persists in the educational scenario. In this article, part of a larger research, we analyze the social representations of school dropout in the Subsequent

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Pernambuco, Brasil. Email: edcleciabarbosa@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0225-0364>

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Pernambuco, Brasil. Email: andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X>

Technical Course in Electro-electronics built by students who dropped out of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE) - Campus Afogados da Ingazeira. The research is of a qualitative nature and was developed in two stages. We used, as collection techniques, the projective interview, and the episodic interview. For the analysis of the testimonies, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique. The results showed that the content of the social representations of school dropout constructed by the students involves the level of difficulty with the course. This content comprises individual, institutional, and social dimensions. This work will be able to provoke reflections in the construction of Educational Policies for Professional and Technological Education (EPT).

Key words: Professional and Technological Education. Dropouts. Federal Institutes. Social Portrays. Subsequent Technical Courses.

Resumen

En el mundo y en Brasil, el alto índice de evasión escolar persiste en el pronóstico educacional. En este artículo, recorte de una investigación más grande, analizamos las representaciones sociales de evasión escolar en el Curso Técnico Subsiguiente en Electroelectrónica construidas por estudiantes evadidos del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco (IFPE) – *campus Afogados da Ingazeira*. La investigación es de naturaleza cualitativa y fue desarrollada en dos etapas. Utilizamos, como técnicas de recogidas, la entrevista proyectiva y la entrevista episódica. En el análisis de los testimonios, utilizamos la Técnica de Análisis de Contenido Categorical Temática. Los resultados mostraron que el contenido de las representaciones sociales de evasión escolar construidas por los estudiantes involucra el nivel de dificultad con el curso. Ese contenido comprende dimensiones individuales, institucionales y sociales. Este trabajo podrá suscitar reflexiones en la construcción de políticas educacionales para la educación Profesional y Tecnológica (EPT).

Palabras Clave: Educación Profesional y Tecnológica. Evasión. Institutos Federales. Representaciones Sociales. Curso Técnico Subsiguiente.

Introdução

No mundo e no Brasil, o alto índice de evasão escolar chama a atenção em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente a Técnica de Nível Médio. Em 2019, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a média nacional do índice de evasão era de 13,0%³.

Em 2016, o Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto

³ Dados retirados da Plataforma Nilo Peçanha, que trata das estatísticas oficiais da RFEPCT.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) (Recife, 2016) evidenciou que o curso de Eletroeletrônica ofertado no *Campus Afogados da Ingazeira* apresentou uma taxa de evasão de 53,80% e apenas 3,80% na taxa de conclusão. Em 2018, conforme a Plataforma Nilo Peçanha, esse índice diminuiu, mas permanece chamando a atenção em comparação aos demais cursos subsequentes oferecidos no *Campus*: apresentou 36% de evasão enquanto o curso Técnico em Agroindústria teve 19 e o Técnico em Saneamento 24,1%.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Eletroeletrônica do IFPE (2010) – *Campus Afogados da Ingazeira*, o curso tem o objetivo de formar técnicos para o desenvolvimento de atividades voltadas à área de eletroeletrônica, tendo como um dos seus objetivos contribuir para o potencial industrial da região do Pajeú na produção e no desenvolvimento de novas tecnologias.

O papel desempenhado pelo IFPE - *Campus Afogados da Ingazeira* é valorizado por toda a sua comunidade interna e externa. É frequente ouvir comentários positivos a respeito da sua atuação educativa. Diante dessa relevância e valorização social, chama a atenção o elevado percentual de evasão no curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica.

Embora não seja um fenômeno recente no Brasil, no âmbito da literatura educacional, identificamos poucos autores que discutem o conceito de evasão, sendo ainda mais escassos autores que discutem esse conceito no âmbito da EPT, como afirmam Dore e Lüscher (2011b).

Para discussão sobre a conceituação de evasão e a especificidade do fenômeno no âmbito dos cursos técnicos, apoiamo-nos, neste trabalho, em autores como Dore e Lüscher (2011a; 2011b) e Araújo e Santos (2012), que apontam como umas das principais características do fenômeno da evasão a sua diversidade fatorial. Dore e Lüscher (2011a; 2011b) afirmam que existe um universo de circunstâncias que devem ser consideradas nesse campo investigativo, as quais envolvem perspectivas individuais, institucionais e sociais. Trata-se de um processo complexo de desengajamento do estudante da escola. Esse desengajamento é concretizado quando o estudante não formaliza o trancamento da matrícula, configurando, portanto, a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo.

A abordagem geral da Teoria das Representações Sociais (TRS), originada por Serge Moscovici, é o referencial teórico e metodológico da pesquisa. Essa teoria recupera o *status* epistemológico do senso comum, compreendendo as funções que cumpre e as necessidades a que responde. Nas palavras do

próprio Moscovici (1978, p. 41), “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam quase incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”.

A forma de pensar, falar e agir de um determinado grupo social é guiada pelas representações sociais. Elas são construídas no universo cotidiano dos acontecimentos, determinando o modo como as pessoas conduzem suas vidas. Sendo assim, a evasão caracteriza-se como um objeto legítimo de representações sociais para os estudantes evadidos do curso de Eletroeletrônica, pois o processo de desengajamento escolar é comum ao grupo e comunica ideias, opiniões e crenças que são partilhadas entre eles.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e teve, como objetivo geral, analisar as representações sociais de evasão escolar do Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica construídas por estudantes evadidos do IFPE - *Campus Afogados da Ingazeira*. Neste artigo, discutimos parte dos resultados da pesquisa.

No Estado da Arte que realizamos sobre a evasão nos Institutos Federais, no período 2010-2020, no âmbito da pós-graduação brasileira, constatamos que nenhum dos estudos relacionados aos cursos técnicos subsequentes utilizou a TRS. É preciso considerar a relevância de se promover estudos voltados à temática da evasão à luz dessa teoria, visto que ela ajuda a compreender o estudante como um ser histórico-social. Conhecer as representações que guiam as decisões desse alunado, dentro do contexto educacional, ajudará a compreender as práticas escolares e a buscar caminhos que melhorem a qualidade da educação.

Consideramos que este estudo é relevante, pois o fenômeno da evasão é um problema que há muito tempo vem afetando a qualidade da educação, uma vez que não tem conseguido garantir o direito à permanência escolar. É preciso deslocar esse problema para fora da zona de obscuridade, colocando-o como centro de investigações, direcionando o interesse e o conhecimento científico sobre a própria escola e sobre os perfis de seus estudantes.

Evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica

A história da educação brasileira mostra que a evasão escolar, que atinge todos os níveis e modalidades de ensino, não é um fenômeno recente. Historicamente, esse tema faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e permanece até os dias atuais (Queiroz, 2002). Trata-se de um fenômeno complexo, pois envolve fatores individuais, institucionais e sociais (Dore; Lüscher, 2011a; 2011b). Cada tipo de evasão exige uma análise diferenciada de suas causas.

Não há unanimidade na literatura sobre a conceituação do termo evasão. Dore e Lüscher (2011a; 2011b) argumentam que essa dificuldade conceitual advém da variedade de situações que podem ser consideradas na análise do fenômeno. As autoras alegam que “[...] boa parte dos pesquisadores conclui que ainda permanece uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas conceituais nessa área ainda não foram resolvidos” (Dore; Lüscher, 2011b, p. 153).

Johann (2012) descreve o fenômeno da evasão como sendo a saída do estudante do curso sem renovação do seu vínculo de matrícula. Dore e Lüscher (2011a, p. 785, grifo nosso), por sua vez, afirmam que a evasão é “[...] resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis *individuais*, *institucionais* e *sociais*, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas inter-relações”.

Dore e Lüscher (2011b) afirmam que os fatores internos à instituição desmotivam e conduzem o estudante à evasão. Dentre esses fatores, indicam a composição do corpo docente, os recursos escolares, a estrutura física escolar e as práticas pedagógicas. Segundo essas autoras, “[...] cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão [...]” (Dore; Lüscher, 2011b, p. 152).

Em relação aos fatores internos no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Araújo e Santos (2012, p. 08) apresentam a seguinte relação:

Dentre os fatores internos, encontramos a questão da escola não-atrativa: de currículos desatualizados, da falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, da falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, da falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, [...] da falta de estrutura na escola, da falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de

apoio e reforço para os alunos com dificuldades.

Os fatores externos, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com Araújo e Santos (2012), dizem respeito às questões da sociedade, relativas ao mercado de trabalho, às conjunturas econômicas específicas, ao desemprego, à empregabilidade no horário escolar e, sobretudo à ausência de políticas públicas educacionais e à deficiência na efetivação das políticas já existentes.

Além das variáveis internas (institucionais) e externas (sociais), é preciso considerar mais uma: a variável individual - aspectos peculiares às características do estudante que o fazem evadir (Dore; Lüscher, 2011a). Para Rumberger (1995), alguns fatores individuais associados à evasão são: o comportamento do estudante, suas atitudes perante a vida na escola, a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar, o nível educacional dos pais e a renda familiar.

É preciso também investir em medidas de prevenção da evasão que atuem por meio da observação, do monitoramento da frequência às aulas, do acompanhamento da participação na realização das atividades e do desempenho da aprendizagem, e do relacionamento com os colegas e professores.

Acompanhar o aluno, proporcionando atendimento individual, o contexto, o processo e o tempo destinado a essa trajetória contribui para a prevenção bem como a identificação precoce de possíveis problemas que poderiam ser futuros desencadeadores da evasão escolar na educação profissionalizante (Araújo; Santos, 2012, p. 13).

Figueiredo e Salles (2017) argumentam que é preciso estar sensivelmente atentos aos estudantes que estão na linha de risco iminente de evasão, voltar o olhar a sua trajetória a partir do momento em que se matriculam na escola. “Partindo de uma concepção de educação individualizada, que busca acompanhar a trajetória de cada estudante, é possível realizar um trabalho preventivo e também de resgate” (Figueiredo; Salles, 2017, p. 386).

O estudante acaba dando sinais antes da sua possível saída definitiva da escola. “A maior parte dos estudos propõe a prevenção, a identificação precoce do problema e o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão” (Lüscher; Dore, 2011b, p. 153). É preciso que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem estejam atentos e engajados.

Machado (2009, p. 36) argumenta que o combate à evasão exige esforço dos indivíduos que fazem

parte dos processos escolares, visto que esse fenômeno é uma das formas pelas quais o fracasso escolar se manifesta além da reprovação, “[...] o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola”. Nessa linha, Veiga (1998, p. 03) afirma que “[...] a escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão.”

Araújo e Santos (2012) indicam que a inércia por parte da equipe pedagógica diante do elevado índice de retenção, a falha no sistema de avaliação do desempenho, além da falta de apoio para os discentes com dificuldades agravam a situação de vulnerabilidade. É importante estar atento aos sinais que apontam quando os estudantes estão suscetíveis à evasão.

Diante do exposto, podemos dizer que falar do fenômeno da evasão é também tratar de um cenário de fracasso escolar, é discutir sobre a realidade de uma instituição que ainda não consegue cumprir seu papel de formadora, uma vez que oferece o acesso, mas não garante a permanência. Conforme Araújo e Santos (2012, p. 11), “[...] não basta o acesso à escola, à formação, mas a permanência desse aluno deve ser assegurada por uma questão legal, de direito adquirido e, principalmente, pela democratização do ensino.” Sem o estudante em sala de aula, o ato educativo não faz o menor sentido.

Representações sociais: saberes do cotidiano

Na década de 1960, o psicólogo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, buscando redefinir os problemas e os conceitos da Psicologia Social, elaborou a TRS na sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*⁴, publicada na França em 1961. Nessa obra, Moscovici delinea a teoria a partir da construção conceitual do fenômeno das representações sociais, considerando aspectos coletivos e individuais do comportamento humano.

As representações sociais expõem a forma de pensar e interpretar a realidade cotidiana de seus membros, construída a partir da influência constante de fatores como ideologias, educação, religião, cultura. “[...] Elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimentam” (Moscovici, 1978, p. 26).

Esse conhecimento é tido como uma teoria do senso comum, que valoriza o saber prático, visto

⁴ *A Psicanálise, sua imagem e seu público*”, traduzido no Brasil em 1978.

que este é um saber ingênuo, natural, diferenciando-se do conhecimento científico. Ele “é tido como objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais” (Jodelet, 2001, p. 22). Porém, por muito tempo, o conhecimento do senso comum foi desvalorizado, julgado como incompleto e vulgar, partindo de uma postura discriminatória, como “[...] uma forma de rebaixar as opiniões e atitudes atribuídas a um determinado grupo ao nível de massa – à gente baixa, em suma –, que não atingiu o grau de racionalidade e de consciência das elites [...]” (Moscovici, 1978, p. 43).

Segundo Moscovici (1978), o conjunto de informações e conhecimentos do senso comum, pertencem ao “universo consensual”, onde são formadas as representações sociais. As pessoas as formulam no seu espaço cotidiano, em meio a conversas informais. Já no “universo reificado” são produzidos os saberes e os conhecimentos que fazem parte do meio científico em que apenas os especialistas e os cientistas têm voz. Esses dois universos, apesar de distintos, se relacionam sem nenhum tipo de hierarquia, configurando a realidade que é socialmente construída, na qual todos estão interagindo dinamicamente.

Levando em conta essa função constante do real e do pensado, do científico e não-científico, uma conclusão se impõe: a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, insere-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (Moscovici, 1978, p. 28, grifo do autor).

É um erro achar que as representações se resumem a uma espécie de simples reprodução do meio ambiente. “De fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitu-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (Moscovici, 1978, p. 58). Assim sendo, elas são uma reelaboração do que se vê, ouve-se e se vive.

A formação das representações sociais ocorre a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem. “A objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico” (Jovchelovitch, 2014, p. 146). Já a ancoragem se configura como o processo de incorporação das novidades ao que já é familiar ao indivíduo, assimilando em categorias disponíveis em sua memória (Jovchelovitch, 2014).

De acordo com Abric (2003), as representações sociais possuem quatro funções essenciais: *saber*,

identitária, orientação e justificadora. A função de *saber* permite compreender e explicar a realidade através do conhecimento prático. A *identitária* tem relação com os valores e princípios que orientam as condutas e comportamentos, a construção da identidade de um determinado grupo. A função de *orientação* é responsável por definir os tipos de relações que são pertinentes ao sujeito, sendo realizada com base em um sistema de seleção e filtragem das informações e interpretações, já que as representações são formadas também por regras e protocolos sociais que definem o que é lícito e tolerável socialmente. E, por último, tem-se a função *justificadora*, que avalia as ações de um indivíduo ou grupo justificando e explicando suas condutas.

Nesse sentido, Bertoni e Galinki (2017) afirmam que as representações sociais atuam como um sistema de interpretação da realidade, controlando as relações dos indivíduos, determinando seus comportamentos e suas práticas. Não somos autômatos, nem estamos isolados socialmente; pelo contrário, vivemos em constante contato com os outros, de forma harmônica e/ou conflituosa, num relacionamento que ajuda a compreender, a administrar e a enfrentar esse mundo coletivo (Jodelet, 2001).

Pelo exposto, reiteramos que os conhecimentos diversos que emanam de um determinado grupo de indivíduos falam muito sobre ele. Esse tipo de conhecimento que surge a partir das relações sociais, num movimento contínuo, sendo construído no meio social e a ele voltando carregado de sentidos ajuda a compreender as transformações que ocorrem na sociedade e as suas permanências também. As atitudes e comportamentos, a forma de se comunicar e a linguagem escolhida para falar sobre determinado objeto constituem-se em trocas simbólicas que contribuem para a construção das representações sociais.

Metodologia

Conforme indicado, o referencial teórico e metodológico da pesquisa é a TRS, do psicólogo social Serge Moscovici. Por isso, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Segundo Minayo e Gómez (2003), essa abordagem busca aprofundar a compreensão a respeito da lógica interna e específica de grupos, microrrealidades, procurando entender a visão dos problemas a partir das opiniões, crenças, valores e práticas dos indivíduos. Compreendendo a TRS como uma teoria do conhecimento cotidiano, consideramos que “[...] o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que

pensam e como pensam os indivíduos” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 106).

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, buscamos compreender o conteúdo geral das representações sociais de evasão escolar do Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica construídas por estudantes evadidos do Curso do IFPE - *Campus Afogados da Ingazeira* através da entrevista projetiva. Na segunda etapa, identificamos os fatores responsáveis pela evasão nas representações sociais construídas pelos estudantes evadidos do referido curso por meio da entrevista episódica. Os depoimentos colhidos a partir das entrevistas foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática. Neste artigo, discutimos parte dos resultados das duas etapas. Na primeira etapa, participaram quatro estudantes evadidos. Na segunda etapa, três estudantes que participaram da primeira etapa.

Campo empírico e critérios de participação

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *Campus Afogados da Ingazeira*. Essa escolha se justifica em virtude do alto índice de evasão no Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica, conforme já indicamos.

Os participantes da pesquisa foram os estudantes evadidos do curso que ingressaram através do vestibular 2018.2 para o turno noturno. Escolhemos esse período letivo por ser a turma mais recente em que as evasões dos participantes não foram influenciadas pelos efeitos da pandemia da Covid-19⁵, iniciada no começo de 2020, com o isolamento social e a consequente paralisação das aulas.

Escolhemos o estudante noturno por apresentar, geralmente, características diferenciadas que ampliam as possibilidades de análise das representações sociais em torno da evasão. Almeida (1998, p. 24) afirma que “[...] mais do que nunca, os alunos do noturno têm de conciliar trabalho e escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano - poucas horas de sono, dificuldades com transporte, falta de tempo para comer, pouco tempo com a família [...]”.

Definimos, por fim, que todos os estudantes evadidos participantes seriam maiores de 18 anos.

⁵ Evitamos turmas nesse período, pois o interesse pela pesquisa emergiu antes do contexto pandêmico.

Desse modo, o critério de escolha da amostragem foi a técnica de loteria, um processo aleatório de sorteio realizado a partir da elaboração de uma lista com todos os prováveis participantes da pesquisa com numerações específicas (Santos, 2009).

Técnicas de coleta e análise dos dados

Na primeira etapa, conforme indicamos, utilizamos a entrevista de natureza projetiva, “[...] que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas” (Minayo, 2013, p. 65). Soares (2013) afirma que esse tipo de instrumento nas pesquisas em representações sociais proporciona a captura de discursos mais espontâneos, menos racionalizados. Para a realização da entrevista projetiva, utilizamos, como artefato de projeção, um álbum/*scrapbook*, que teve formato digital, apresentado através do programa *Powerpoint*⁶. Ele reuniu documentos, fotos e notícias relacionadas ao Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica no período referente ao tempo de integralização da turma.

Na segunda etapa, realizamos a entrevista episódica. De acordo com Flick (2002), esse é um tipo de entrevista que busca analisar o saber prático do entrevistado sobre um determinado tema. O conhecimento episódico compreendido como o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), contextualizado em situações e acontecimentos específicos, é parte complementar do “mundo do conhecimento” (Flick, 2002). O desenvolvimento dessa entrevista aconteceu a partir de questionamentos que estimulassem o entrevistado a fazer pequenas narrativas envolvendo o tema em questão.

Para a análise dos depoimentos coletados nas duas etapas da pesquisa, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Segundo a autora, são fases da Análise de Conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados através da inferência e da interpretação. Assim, em cada uma das etapas da pesquisa, após a transcrição na íntegra das gravações das entrevistas, realizamos a análise, conforme as três fases indicadas por Bardin (2016).

⁶ Foi utilizado em formato digital como forma de segurança em virtude da pandemia da Covid-19.

Trabalho no campo empírico

O trabalho no campo empírico apenas foi iniciado após aprovação do projeto de pesquisa em Comitê de Ética de Pesquisa (CEP)⁷. Desse modo, foram tomados os devidos cuidados, assegurando a proteção, a segurança e os direitos dos participantes da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz foram lidos e assinados antes da realização das entrevistas.

Destacamos que, para a identificação dos estudantes evadidos, solicitamos, à gestão do *Campus*, informações fornecidas pelo sistema acadêmico, como: data de nascimento, ano de ingresso, matrícula, frequência e trancamento. O sistema também forneceu informações de endereço e número telefônico para o contato inicial com esses estudantes.

A partir da lista, inicialmente, realizamos o sorteio de dez estudantes e iniciamos tentativas de contato telefônico com os sorteados. Conforme as ligações não eram concluídas com sucesso, outros estudantes eram acrescentados, num sorteio contínuo. No final, houve tentativa de contato com todos os identificados como evadidos, total de 19 pessoas.

Essa fase inicial de contato para realização do convite foi permeada de muitas dificuldades, já que ocorreram falhas nas ligações telefônicas, alguns endereços não foram localizados, *e-mails* enviados (dos poucos informados pelo sistema) não foram respondidos e até mesmo alguns agendamentos concretizados não aconteceram, pois a pessoa, no momento da confirmação do encontro, não atendia mais a ligação ou não respondia as mensagens enviadas pelo *WhatsApp*. De todas as tentativas, apenas uma pessoa se negou diretamente a participar, justificando falta de interesse.

Dessa forma, o percurso no campo empírico definiu o quantitativo de participantes de cada etapa da pesquisa. Da primeira etapa, participaram quatro estudantes evadidos. Da segunda etapa, três estudantes que participaram da primeira etapa.

A coleta de informações nas duas etapas foi realizada de forma presencial. O local escolhido para a realização das entrevistas - da primeira e segunda etapas - foi o próprio *Campus*, numa sala isolada, com data e horário conveniente ao interesse e a necessidade do participante. Destacamos que, diante do

⁷ Parecer: 4.823.101.

contexto pandêmico causado pela Covid-19 – iniciado no Brasil a partir do primeiro caso confirmado em fevereiro de 2020⁸, cuidados foram tomados, conforme orientações do Ministério da Saúde, para garantir a segurança de todos os envolvidos. Durante as entrevistas, utilizamos máscaras e mantivemos o distanciamento seguro como prevenção ao contágio do vírus. Antes da realização de cada entrevista, as mãos e os objetos utilizados eram higienizados com álcool gel 70%.

Na primeira etapa, realizada em julho de 2021, a técnica da entrevista projetiva foi desenvolvida da seguinte forma: os participantes foram orientados a visualizar as páginas do *scrapbook* e tecer comentários sobre o seu conteúdo, de modo que possibilitasse conhecer o conteúdo geral das representações de evasão por eles construídas. Destacamos que as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas em sua integridade.

Na segunda etapa, a entrevista episódica, realizada em agosto de 2021 após as análises preliminares das informações coletadas na primeira etapa, foi desenvolvida através de relatos curtos dos entrevistados sobre sua experiência enquanto estudante do curso Técnico de Eletroeletrônica permitindo identificar fatores mais específicos responsáveis pela evasão. Um guia semiestruturado foi utilizado contendo perguntas sobre o tema. Os aspectos abordados faziam referência ao período de vivência no Instituto Federal como um todo, relacionados tanto a pontos positivos como negativos. A experiência, sobretudo no Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica, foi explorada de modo a permitir compreender como afetou na evasão do participante.

Para preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios: Miguel, Leonardo, Alex e Lucas. Leonardo não aceitou participar da segunda etapa da pesquisa, justificando questões pessoais. Apresentamos, no Quadro 1, os dados gerais de caracterização dos participantes⁹.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Estado Civil	Ocupação	Conclusão do Ensino Médio	Instituição do Ensino Médio	Período de Evasão
Miguel	35	Solteiro	Agropecuária	2006	Estadual	2º

⁸ Considerando a melhora no cenário epidemiológico no país e o avanço da campanha de vacinação, em 22 de abril de 2022, o ministro da saúde declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN).

⁹ Consideramos as informações fornecidas pelos próprios estudantes e as disponíveis no Registro Acadêmico.

						período
Leonardo	31	Casado	Auxiliar administrativo	2007	Estadual	2º período
Alex	32	Divorciado	Cabeleireiro	2007	Estadual	4º período
Lucas	21	Solteiro	Estudante	2018	Federal (IFPE)	2º período

Fonte: as autoras.

Conforme mostra o Quadro, os participantes Miguel, Leonardo e Alex encontram-se na faixa etária dos 30 anos, concluíram o Ensino Médio há mais de uma década e compartilham da mesma responsabilidade de uma rotina de trabalho. Já o participante Lucas se destaca dos demais por ter 21 anos, ser o único a não trabalhar e a ter concluído o Ensino Médio mais recentemente no próprio *Campus*. Apenas um participante informou ser casado, Leonardo. Alex é divorciado e os demais participantes, Miguel e Lucas, informaram ser solteiros. A formação básica do Ensino Médio de todos foi realizada em instituições da rede pública de ensino, em sua maioria, em escola da rede estadual.

Resultados e discussão

A partir da análise dos depoimentos coletados na entrevista projetiva, utilizada na primeira etapa, e dos depoimentos coletados na entrevista episódica, utilizada na segunda etapa, constatamos, de modo saliente, a emergência da categoria **“O Curso de Eletroeletrônica é difícil”**¹⁰. Por isso, nos limites deste artigo, aprofundaremos a discussão dessa categoria.

O Curso de Eletroeletrônica é difícil

Todos os participantes relataram algum nível de dificuldade durante os estudos no curso de Eletroeletrônica, revelando representações sociais de que o curso é difícil. Na Matriz Curricular do curso, existe a predominância de disciplinas da área de exatas, como Eletricidade, Eletrônica Digital, Matemática

¹⁰ Nos resultados, além dessa categoria, emergiram: “A dicotomia teoria e prática nas aulas do Curso de Eletroeletrônica” e “Falta de identificação com o Curso de Eletroeletrônica”.

Aplicada, Controladores Lógicos Programáveis, dentre outras. Os participantes destacaram dificuldades com as disciplinas, especialmente, Matemática e Programação.

O depoimento do participante Miguel, durante a entrevista episódica, sobre uma conversa que teve já depois de ter saído do curso, com um ex-colega de turma, evidencia a dificuldade em torno de uma disciplina que envolve o uso de cálculo: *‘Tu desistiu, realmente, é uma conta que dá quase um caderno... Um cálculo é muito difícil’. Digo, é realmente. Se você não focar naquilo ali, você não consegue resolver”*.

O participante Lucas, ao falar sobre as motivações das saídas do curso, pontua: *“É porque é um curso, realmente, bastante difícil.”* E justifica:

Eu acho que é a falta de interesse dos alunos. Tem muita gente que entra em Eletroeletrônica só pra ter um técnico, aí, quando entra aqui, bate de cara com uma Física mais avançada, uma Matemática mais avançada, aí, quando dá de cara com isso, já diz: ‘Isso não é pra mim’ (Lucas).

Em outro momento, reforça seu argumento: *“[...] o ensino daqui do município não é tão bom quanto o do IF, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, os alunos entram muito despreparados”* (Lucas). O participante Lucas é o mais novo dentre os participantes (21 anos) e o único que fez o Ensino Médio no próprio Instituto Federal. Para ele, o curso é mais difícil para os estudantes de uma origem educacional de fora do Instituto, julgando que as dificuldades são de responsabilidade dos próprios sujeitos que não tiveram interesse, como podemos observar em sua fala: *“É difícil pra galera que não se interessa tanto na base”* (Lucas). Ao ser questionado sobre o que o Instituto Federal poderia fazer para ajudá-los, ele responde que nada, já que o problema vem de antes, de fora da instituição, e que o curso é realmente difícil:

[...] eu acredito que seja isso, mas o que mudar aqui no IF, eu acho que não iria interferir não. É porque o curso é realmente bastante difícil, como exatas é uma das áreas mais... Eu acho que o mundo em geral tem mais dificuldade e como no município não tem esse apoio tão como aqui [...] (Lucas).

Jardim (2016, p. 77) afirma que é importante *“[...] observar que, para cursos que demandam uma boa base em disciplinas de exatas, esse atributo seja exigido no processo seletivo”*. Segundo o autor, essa seleção inicial evitaria um número maior de evasão.

A fala do participante Lucas também pode ser analisada a partir do prisma da meritocracia. Seu

ponto de vista coaduna com a ideia de que a escola é um lugar de seleção dos melhores e que não pode alterar esse sistema seletivo. Se o estudante não consegue acompanhar, não se interessa, não existe outra saída a não ser o caminho da evasão. Sobre a valorização do mérito, Valle (2013) argumenta que a utopia da escola para todos é na verdade uma fachada para a realidade de uma escola para os melhores, os que sobrevivem, resistem às formas de seleção e classificação impostas por ela.

As pesquisas referentes aos aspectos subjetivos das desigualdades têm demonstrado que as camadas dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de justificação da realidade, como manifestação enganosa de um sistema de privilégios; os dominados, ao contrário, aceitam como naturais as desigualdades e assumem as responsabilidades sobre seus próprios “fracassos” (Valle, 2013, p. 298).

O participante Miguel, ao ser questionado sobre a razão de haver tanta saída do curso, respondeu: *“Acho que a dificuldade que é grande.”* Ele explica a razão do curso ser considerado como difícil: *“Eu acho que é porque você tem que estar por dentro. Tem que estar super ligado no curso. Se não tiver, não adianta ir pra frente...”* O participante afirmou que o motivo dos estudantes não conseguirem esse engajamento, descrito pelas expressões *“estar por dentro”* e *“super ligado”*, diz respeito à falta de tempo para se dedicar mais aos estudos: *“Assim, dependendo da sua rotina, né?”* No caso da rotina do participante, ela é bem intensa, como pode ser comprovada no seu relato durante a entrevista episódica:

-De manhã eu sempre no trabalho, né?
- À tarde?
- Mesma coisa, só almoçava e voltava para o trabalho. Aí, à noite, vinha e estudava. [...] Assim, tempo mesmo só quando era prova que eu pegava os cadernos e dava aquela revisão (Miguel).

Nesse contexto, Garcia (2020) afirma que é bem mais complicada a organização da logística de um estudante do subsequente, já que muitos têm que conciliar estudo, trabalho e família, sem falar no tempo que destinam para rotinas domésticas.

Conforme evidenciamos, são diversos os fatores que podem influenciar na evasão do estudante do seu curso. Dore e Lüscher (2011) afirmam que essas influências podem estar relacionadas a fatores institucionais, externos à instituição e, também, de ordem individual do estudante. Nos depoimentos dos participantes, os fatores sociais e institucionais apareceram como influenciadores da evasão dos

estudantes do curso de Eletroeletrônica, embora, nas suas falas, eles direcionem a “culpa” para si.

O participante Miguel relaciona sua dificuldade, durante o tempo em que esteve cursando Eletroeletrônica, a sua rotina de trabalho. Ele parece eximir os fatores externos e internos à instituição dessa responsabilidade, uma vez que, ao ser solicitado, durante a entrevista episódica, que indicasse algo que pudesse ser feito para mudar essa realidade dos estudantes do curso em Eletroeletrônica para que pudessem frequentar às aulas, ele afirma:

- Assim... Até porque o IF já faz o possível, né, para os alunos continuarem estudando. [...]
Acho que nada.
- Não tem nada para ser feito?
- Não, pra ser feito não.

Essa fala de Miguel vai ao encontro das representações sociais que revelam a culpabilidade que o estudante evadido assume sobre os motivos da sua saída.

Sobre a dificuldade geral no curso, o participante Miguel afirmou: *“É um curso um pouco difícil, né?”*. Já o participante Leonardo afirmou: *“Eu tive dificuldade, muita dificuldade.”*, em outro momento, ele reforça: *“[...] senti muita dificuldade pra acompanhar os assuntos.”*

Durante a entrevista projetiva, o participante Lucas não expressou ter tido nenhuma dificuldade de aprendizagem enquanto esteve no curso de Eletroeletrônica, porém, é possível inferir, através da sua fala, a dificuldade por parte dos demais colegas. No depoimento, o participante, que concluiu o curso de Saneamento Integrado na própria Instituição, compara o ensino do *Campus* com o que é ofertado pela rede municipal.

[...] a turma de Eletro também não era lá essas coisas, porque eu não sei se você sabe que o ensino fundamental e médio, daqui do município, não é muito bom comparado ao ensino do IF, aí, a minha turma só tinha eu e outra pessoa que já tinha feito o ensino médio aqui no IF [...]. (Lucas).

Quando analisamos os relatos dos participantes, compreendemos que a dificuldade, talvez, esteja relacionada a uma junção de fatores que são característicos do perfil do estudante trabalhador, público frequente dos cursos técnicos subsequentes noturnos. O cansaço, a rotina estressante do trabalho, o atraso no horário da aula, a falta de tempo para se dedicar mais aos estudos são algumas das influências

que acabam acarretando o processo de desengajamento do estudante do curso.

A falta de tempo e a intensidade do ritmo do curso foram pontuados pelos participantes durante a entrevista projetiva: “[...] *É um curso um pouco difícil, né? E como eu tava assim, num tempo mínimo, o tempo tava curto pra estudar. Aí, foi por isso que eu saí do curso, entendeu?*” (Miguel); “*Mas, na época, tava muito pesado pra mim, eu acho que por conta que tava com muita matéria*” (Leonardo).

O estudante do horário noturno, que trabalha ou que está procurando trabalho, pode estar sofrendo as consequências da sua trajetória escolar. Tavares e Corso (2015, p. 19449) chamam atenção para as especificidades desse perfil de alunado: “[...] o aluno da escola noturna é, muitas vezes, aquele que conviveu com o fracasso escolar, que teve muitas reprovações, que tem distorção entre a idade/série [...]”. O participante Miguel, que concluiu o Ensino Médio em 2006, durante a visualização do cartaz de divulgação do vestibular no scrapbook, na entrevista projetiva, revelou que estava há um tempo longe da sala de aula: “*Um pouco difícil. Como eu fazia tempo que tinha encerrado os estudos, né? Eu tava um pouco enferrujado*”. Em outra fala, o participante Leonardo declara: “*Era à noite e eu não consegui assimilar muito bem*”.

Esses estudantes precisam ser assistidos de uma maneira que essas características sejam consideradas. Sousa e Oliveira (2008, p. 56) ressaltam a necessidade de a escola perceber esses discentes como sujeitos que, em grande parte, estão retornando aos bancos escolares, após longo ou curto período de interrupção da sua trajetória escolar. Certamente, a bagagem que eles carregam tem reflexo na interação atual dentro da instituição.

As dificuldades relatadas pelos participantes se refletiram nas reprovações sofridas em disciplinas do curso, como pode ser comprovado na fala de Miguel, durante a entrevista episódica: “*Assim, como eu já falei, eu tava ficando reprovado nas matérias, né? Aí, não tinha como eu tá pagando, aí eu digo: ‘não, eu vou ter que desistir’*” (Miguel). Esse participante tinha boa frequência, porém, não obteve sucesso em seu desempenho: “*Faltar nunca faltei não*” (Miguel). Em outro momento, o participante ainda reforça: “*Saí. Eu digo: ‘vou continuar mais não, uma coisa que eu nunca levei reprovação, tô levando aqui. Tô me perdendo em tudo’*”. Ele ainda afirma: “*Até porque se eu não tivesse reprovado algumas matérias, eu teria continuado*”.

Ao falar do professor responsável pela aula em um dos laboratórios do curso, o participante

Miguel, ainda na entrevista episódica, dá o seguinte depoimento: “[...] *ele explicava muito rápido, entendesse? É aquela coisa, se aprendeu, aprendeu, né? Se não, passava pra frente.*” Leonardo fala da atuação dos professores de forma geral:

[...] você já tem que ter o pique bom, porque se você não tiver, a pressão, o horário, as tarefas, o seu conhecimento e também os professores não ajudam muito não, você tem que se virar nesse curso de Eletroeletrônica, não tem esse negócio de “ah, eu não sei...”. Eu tive dificuldade.

O participante Leonardo, ao comparar o curso Subsequente de Eletroeletrônica com o curso de Agroindústria, ainda declarou: “[...] *no curso de Eletroeletrônica os professores eles não tiram o pé assim não*”. O participante Leonardo compara o ritmo acelerado das aulas dos professores a um veículo em movimento em que o condutor não tira o pé do acelerador.

O uso de metáforas faz parte do processo de objetivação das representações sociais que, segundo Castro e Castro (2018), atua no cognitivo facilitando a comunicação a partir da síntese de um conceito a uma imagem a fim de tornar melhor compreensível a mensagem. “A metáfora ocupa lugar central na argumentação na medida em que tem grande poder persuasivo e organiza o pensamento coletivo” (Castro; Castro, 2018, p. 04).

Conforme as autoras, as metáforas causam impacto no público, fortalecendo o poder de persuasão. Seu uso permite uma compreensão súbita do significado atribuído pelo orador a determinado objeto ou fenômeno da realidade através da comparação, além de funcionar como elemento de identificação do sujeito com o seu grupo. Por sua economia, generalidade e apelo afetivo, as metáforas podem funcionar como organizadoras do pensamento dos grupos, sendo um modo de objetivação eficaz para a argumentação do cotidiano. Nesse sentido, serviu-nos como um instrumento valioso para a compreensão das representações sociais desse grupo específico.

Philogene e Colledge (2014) afirmam que os pensamentos dos indivíduos não se formam sozinhos, existe um resultado de influências que agem simultaneamente. Segundo as autoras, as representações sociais são construções elaboradas socialmente e partilhadas coletivamente de modo a estruturar opiniões, crenças e conhecimento. Elas ajudam a construir nossa realidade, “[...] derivam da interconexão dos indivíduos, resultante de processos de referências através dos quais concebemos um mundo que nos circunda” (Philogene; Colledge, 2014, p. 503).

Segundo Alba (2014), para Moscovici, o sujeito não constrói representações de forma isolada, ele está inserido num contexto cultural, societal e em certos grupos que contribuem para a bagagem de conhecimentos que elaboram o seu pensamento. Dessa forma, as experiências vividas em outros contextos escolares e pessoais, que fazem parte da trajetória da pessoa, são responsáveis pela formação das representações sociais.

Apesar das observações acerca do ritmo acelerado das aulas e da falta de assistência pelos docentes, os participantes elogiaram os professores do curso em diversos momentos, como se pode observar nas falas a seguir, ainda na entrevista episódica: *“Mas, os professores são muito engajados. Você vê que eles vestem mesmo a farda, gostam da Instituição. E tratam os alunos como... Até como amigo, muitas vezes, né?”* (Leonardo); o participante Alex, ao falar da aula e do professor nas práticas em laboratório, afirmou: *“Muito boa e ele era muito prestativo, inclusive”*; o participante Lucas: *“Eu gostava bastante do professor de Física, eu não lembro o nome dele... Não sei se era Gilberto¹¹... Ele era muito bom!”*.

Ao confrontar as observações relacionadas ao ritmo da explicação das aulas (*“explicava muito rápido”*; *“os professores não ajudam muito não, você tem que se virar”*; *“eles não tiram o pé assim não”*) às falas acima descritas, percebemos que eles gostavam dos professores, apesar de se sentirem sozinhos no percurso, já que não conseguiam acompanhar o ritmo.

O estudante parece compreender que o curso é difícil, o ritmo é rápido e os professores não podem esperar. Ele, então, passa a se perceber como o único responsável pelas suas dificuldades, como evidenciamos na seguinte fala de Alex, na entrevista episódica: *“Só programação que era a minha dificuldade, tá entendendo? Não era dos professores, não era da turma, era minha mesmo”*. Ao ser questionado sobre a ajuda do professor, o participante Alex responde: *“Eu acho que, nessa época, a dificuldade era só minha mesmo, desinteresse, mas os professores aderiram a tudo. Tiravam dúvidas, tudo”*.

Essa perspectiva surge para os evadidos como se fosse a única forma possível de justificar suas dificuldades de aprendizagem no curso, já que eles ingressaram numa Instituição de renome, com estrutura física de qualidade e com um quadro de professores capacitados. Nesse contexto, parece que,

¹¹ Nome fictício.

para eles, é quase impossível que existam falhas nessa estrutura.

Fernandes (2017) afirma que, nesses casos, a visão do estudante é de que ele é o responsável por sua evasão, já que não consegue aprender. Passa, então, a se sentir culpado por não conseguir acompanhar os estudos, desenvolvendo um sentimento de incapacidade e frustração.

O participante Leonardo declara sua admiração ao Instituto Federal através de vários elogios durante a realização da entrevista episódica:

O Instituto Federal é uma instituição que é aberta. É uma instituição que tem normas, tem padrão. Tem que ter padronização, tem que ter organização e tem também acolhimento. É uma coisa que me faz admirar bastante a instituição é o acolhimento e a organização. É uma instituição organizada, mas, ao mesmo tempo, disciplinada, exigente, mas, ao mesmo tempo, é uma instituição muito acolhedora, humana, inclusiva.

De acordo com Fernandes (2017), isso é reflexo da ideia de que esses aspectos são os únicos responsáveis para a efetivação de um ensino de qualidade e que, portanto, a aprendizagem é possível apenas a partir disso. Para a autora, tal reflexão advém da lógica capitalista que, ao marginalizar o indivíduo, o faz pensar que ele é o único responsável pelo seu sucesso e fracasso e que o contexto social não interfere nessa lógica.

Nesse sentido, destacamos que o participante Miguel, ao discorrer sobre sua aprovação no vestibular, atribui “sorte” a sua aprovação: *“Muita sorte, né? Porque entrar aqui... Como é que se diz? Ser bem avançado, né? Um pouco difícil.”* Sua fala reflete a perspectiva sobre o grau de dificuldade para ingressar na Instituição e a avaliação a respeito da sua capacidade intelectual que, como já discutido, talvez seja resultado dos efeitos da sua trajetória escolar atrelada aos vários fatores sociais e individuais.

De acordo com Alaya (2014, p. 350), “[...] na teoria das representações sociais, a definição de conhecimento não está condicionada pela verdade das coisas”. A autora afirma que o sujeito mantém a relação de crença com o conhecimento a partir do seu próprio ponto de vista e não pela ótica pura da teoria do conhecimento. A crença, seja ela verdadeira ou falsa, e o conhecimento se equivalem para o sujeito.

É preciso compreender, portanto, o universo simbólico do sujeito para poder extrair o conteúdo das representações sociais, buscar as verdades que emergem das interações. Jovchelovitch (2014) afirma que a maneira como as comunidades constroem representações revelam como uma variedade de

questões são vividas por elas. Por isso, a importância da busca das representações nas vozes quase invisíveis do trauma, nas situações de conflito, de trabalho, das relações básicas cotidianas. “Toda representação social possui uma dimensão que dá concretude ao social, ao mesmo tempo que institui a matriz social, cultural e histórica do sujeito psicológico” (Jovchelovitch, 2014, p. 233).

Diante do exposto, podemos dizer que o nível de dificuldade citado pelos participantes sobre o curso de Eletroeletrônica revela-se de difícil superação. As representações sociais evidenciam que os estudantes se colocam em uma posição de incapacidade para superar as dificuldades que surgem durante o processo de estudo. Sabemos, entretanto, que são vários os fatores que podem estar influenciando nessa dificuldade - o perfil do estudante noturno do curso subsequente abre um leque de possibilidades que estão intrinsecamente relacionados ao discente trabalhador ou que está em busca de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados discutidos neste artigo mostraram que as representações sociais de evasão dos estudantes evadidos estão relacionadas ao nível de dificuldade do curso. Essas representações estão interligadas aos fatores que mobilizaram suas evasões, que são de ordem institucional, externos à instituição e pessoal do estudante.

Os estudantes evadidos tomam para si a responsabilização pela evasão, isentando fatores internos e externos à instituição nesse processo. Essa culpabilidade é gerada pela supervalorização da competição no mercado de trabalho, que deposita a responsabilidade de sucesso ou fracasso unicamente no sujeito. Consideramos, portanto, ser necessário um olhar diferenciado para esse público, já que suas necessidades e interesses se diferenciam dos demais estudantes de outras modalidades de ensino.

O discente do curso subsequente do turno noturno com perfil trabalhador ou que está em busca de trabalho sofre as consequências dos fatores advindos de uma rotina diária cansativa, o que acaba impedindo uma maior dedicação aos estudos que, no caso das disciplinas consideradas por eles mais “difíceis” (área de exatas), exigem mais esforço.

A oferta de um módulo básico inicial ajudaria no enfrentamento das dificuldades recorrentes no início do curso, oferecendo um suporte na adaptação desse público advindo de outras instituições de ensino. Diante do cenário crítico de evasão analisado no curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica,

consideramos ser importante uma análise profunda a respeito da atuação do curso. Uma reformulação torna-se necessária para o atendimento das demandas sociais, econômicas e culturais da região.

Os resultados da pesquisa reiteraram que o problema da evasão escolar é complexo, pois são muitos e diversos os fatores envolvidos. Trata-se de um fenômeno que ultrapassa os limites da escola e se entrelaça a questões de ordem social e econômica. Sendo assim, uma medida isolada não dá conta da sua complexidade.

Os resultados aqui expostos comprovam a valiosidade da TRS como referencial teórico e metodológico. Sua utilização para explicar e compreender a realidade a partir das relações sociais auxilia numa possível intervenção, quando necessária.

Nesse contexto, apontamos para a necessidade de aprofundar a pesquisa da evasão em estudos futuros voltados para outro público da comunidade escolar a partir da TRS. Conhecer as representações sociais dos docentes do curso aumenta as possibilidades de análise e compreensão do fenômeno, já que se trata de um problema que se mostra, muitas vezes, difuso com tantos e variados fatores envolvidos. Ampliar essa visão permite também enxergar diferentes saídas para a atenuação do problema.

Diante do exposto, consideramos que os achados do estudo contribuem com a construção do conhecimento sobre evasão escolar, enriquecendo o debate sobre as políticas educacionais envolvendo a necessidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas, também, a permanência, especialmente a do público da EPT. O aprimoramento do papel desempenhado pela EPT fortalece a democratização do ensino com qualidade para todos, contribuindo para a construção e propagação do conhecimento que serve para a melhoria da qualidade da oferta da educação pública brasileira.

Referências

ALAYA, Bem Dorra. Abordagens filosóficas e Teoria das Representações Sociais. Tradução: José Geraldo de Oliveira Almeida. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos. 2ª ed.** Brasília: Technopolitik, 2014. p. 262-297. E-book. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em 04 fev. 2022.

ALBA, Martha de. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. Tradução: Juliana Hamuri Chinatti. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi

Araújo. (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. 2ª ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 262-297. E-book. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em 04 fev. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Curso noturno: uma abordagem histórica. **Série Idéias**, São Paulo, n. 25, p. 17-28, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=026. Acesso em: 19 ago. 2025.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de; SANTOS, Roseli Albino. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: International Congress On University-Industry Cooperation, 4., 2012, São Paulo. **Anais....** Taubaté: Unip, 2012.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122.

CASTRO, Claudia Rabello de; CASTRO, Monica Rabello de. Metáforas no processo de objetivação de representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e159429, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/N5v3N7fC69xDJXsVtXRJjHd/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

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. 72-789, set./dez. 2011a.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, v. 8, p. 147–176, dez. 2011b. Supl. 1.

FERNANDES, Veranilda Lopes Moura. **Evasão escolar no PROEJA**: o caso do curso técnico em comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Januária/MG. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sheila Cristina Furtado Sales. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2017.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Rio de Janeiro: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017.

GARCIA, Fernanda Corrêa. **Fatores da (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina** – Câmpus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos. Orientadora: Prof.ª. Dr.ª. Marizete Bortolanza Spessatto. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano de curso técnico de nível médio em eletroeletrônica modalidade subsequente**. [Afogados da Ingazeira: IFPE], 2010.

Disponível em:

https://portal.ifpe.edu.br/campus/afogados/cursos/tecnicos/subsequente/eletroeletronica/projeto-pedagogico/ppc_eletroeletronica.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

JARDIM, Ana Lúcia Petrocione. **Políticas educacionais de formação profissional**: fatores que contribuíram para a evasão ou para a permanência de estudantes do curso técnico subsequente em logística oferecido pelo IFTO/Rede e-Tec Brasil. Orientador: Prof.º Dr.º. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior. 2016. 314 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.

TRINDADE, Zeidi Araujo. (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. 2ª ed. Brasília:

Technopolitik, 2014. p. 212-237. E-book. Disponível em:

<http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Orientador Prof.º Dr.º. Telmo Marco. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática / nível técnico da Escola Agrotécnica de Inconfidentes – MG (2002 a 2006)**. Orientador: Prof.º José Vieira de Sousa. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Cruz Otávio; GOMES, Romeu.

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes. Petrópolis, 2013. Edição digital e-book.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

O curso. **Portal IFPE**. 15 jun. 2016. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/afogados/o-campus>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Taxa de evasão**. Disponível em:

<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. p.

01-18, [S. l.: s. n.], 2002.

RUMBERGER, R. **Dropping out of middle school**: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4, p.583-625, 1995.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6. ed. Niterói, Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

TAVARES, Andreia; CORSO, Angela Maria. Trabalho e escola: relações que permeiam a escolarização do aluno do ensino médio noturno. XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 19444-19459. 2015.

UWE, Flick. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 114-136, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48 p. 289-307, abr./jun. 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, p.11-35, 1998.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

ARAÚJO, Edclecia Barbosa; LIMA, Andreza Maria de. Evasão Escolar no curso técnico subsequente em Eletroeletrônica: representações sociais construídas por estudantes evadidos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11139>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Edclecia Barbosa de Araújo. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Andreza Maria de Lima.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de IA em nenhuma etapa deste manuscrito e assumem plena responsabilidade pelo conteúdo.

Revisores: Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT); Aline de Oliveira Ferreira Amorim (Revisão de Língua Inglesa) e Michelle Pocidônio de Araújo (Revisão de Língua Espanhola).

Sobre as autoras:

EDCLECIA BARBOSA DE ARAÚJO é Mestre em Educação Profissional Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua como Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus Afogados da Ingazeira*.

ANDREZA MARIA DE LIMA é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE, atua na Licenciatura em Química do *campus Vitória de Santo Antão* e no ProfEPT, no *campus Olinda*.

Recebido em 22 de agosto de 2023
Versão corrigida recebida em 24 de janeiro de 2025
Aprovado em 19 de agosto de 2025