

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar¹

Ana Luiza MARTINS²
Luciana Aparecida Silva de AZEREDO³
Laís Camargo de BARROS⁴

RESUMO

Este artigo investiga a evasão no curso de formação profissional para operários da construção civil oferecido pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). Autores como Paulo Freire (2009; 2011), Brandão (2004) e Orlandi (2009) compõem a perspectiva teórico-metodológica adotada. Foram realizadas entrevistas com sujeitos-participantes evadidos do curso de Gestão de Obras (turma 2018), analisadas à luz da análise do discurso franco-brasileira. A pesquisa revelou que a evasão é multifatorial, incluindo aspectos pessoais, institucionais e pedagógicos. Ademais, a análise aponta que, embora alguns elementos freirianos sejam evidentes nos dizeres dos entrevistados, como a participação e a problematização, as atividades e avaliações se assemelham à educação tradicional, o que pode ter contribuído para a evasão. O estudo também sugere a necessidade de realizar outras investigações a respeito e de investigar a formação e a prática docente no referido Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Formação profissional. Paulo Freire.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Mestra em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9146-3235>. E-mail: 2000.iamaana@gmail.com

³ Doutora em Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3709-2597>. E-mail: luciana.azeredo@cefetmg.br

⁴ Mestranda em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6660-7919>. E-mail: laibsadvocacia@gmail.com

Possible Implications of the Pedagogical Approach Adopted in the Construction Management Course at CEFET-MG for Student Dropout

*Ana Luiza MARTINS
Luciana Aparecida Silva de AZEREDO
Laís Camargo de BARROS*

ABSTRACT

This article investigates dropout rates in the professional training course for construction workers offered by the Program for Studies in Engineering, Society, and Technology (PROGEST) at the Federal Center for Technological Education (CEFET-MG). The theoretical-methodological framework adopted is based on authors such as Paulo Freire (2009; 2011), Brandão (2004), and Orlandi (2009). Interviews were conducted with former students who dropped out of the Construction Management course (class of 2018) and analyzed through the lens of the Franco-Brazilian discourse analysis. The research revealed that dropout is a multifaceted phenomenon, encompassing personal, institutional, and pedagogical factors. Furthermore, the analysis shows that although certain Freirean elements, such as participation and problematization, are evident in the interviewees' statements, the course activities and assessments resemble traditional education, which may have contributed to students' dropout. The study also highlights the need for further research on this topic, as well as an investigation into teacher training and pedagogical practices within the Program.

KEYWORDS: Discourse. Paulo Freire. Pedagogical approach.

Posibles Implicaciones del Enfoque Pedagógico Adoptado en el Curso de Gestión de Obras del CEFET-MG para la Deserción Escolar

*Ana Luiza MARTINS
Luciana Aparecida Silva de AZEREDO
Laís Camargo de BARROS*

RESUMEN

Este artículo investiga la deserción en el curso de formación profesional para trabajadores de la construcción civil ofrecido por el Programa de Estudios en Ingeniería, Sociedad y Tecnología (PROGEST) del Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET-MG). Autores como Paulo Freire (2009; 2011), Brandão (2004) y Orlandi (2009) conforman el marco teórico-metodológico adoptado. Se realizaron entrevistas con sujetos participantes que abandonaron el curso de Gestión de Obras (2018), analizadas a la luz del análisis del discurso franco-brasileño. La investigación reveló que la deserción es un fenómeno multifactorial, que incluye aspectos personales, institucionales y pedagógicos. Además, el análisis indica que, aunque ciertos elementos freirianos, como la participación y la problematización, son evidentes en las declaraciones de los entrevistados, las actividades y evaluaciones se asemejan a la educación tradicional, lo que puede haber contribuido al abandono. El estudio también señala la necesidad de realizar nuevas investigaciones al respecto y de examinar la formación y la práctica docente en dicho programa.

PALABRAS-CLAVE: Discurso. Formación profesional. Paulo Freire.

Introdução

O curso de formação profissional para operários da construção civil (CC) denominado Gestão de Obras (GO), ofertado pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST), um grupo de estudos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), visa, proporcionar meios de esses trabalhadores conhecerem os fundamentos teóricos e/ou adquirir o vocabulário técnico para explicar suas atividades cotidianas no canteiro de obras, sendo este um dos motivos pelos quais os operários buscam a formação profissional no PROGEST (Ferreira, 2012). Vale aqui mencionar que pesquisas já realizadas sobre o PROGEST relatam que os alunos buscam no curso o reconhecimento de seus saberes, a apropriação da linguagem dominante na área técnica da construção civil (Ferreira, 2012; PROGEST, 2010; Tomasi *et al.*, 2010; Tomasi, 2017; Tomasi *et al.*, 2019).

A pedagogia adotada no curso reflete um compromisso com o aluno, promovendo o aprendizado sobre o ensino e incentivando o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos educandos. Essa abordagem busca formar profissionais competentes, indo além das demandas do mercado de trabalho e priorizando os direitos dos trabalhadores e cidadãos. Inspirada em Paulo Freire, essa pedagogia valoriza a troca de conhecimentos entre educadores e trabalhadores, visando à promoção da justiça social (Tomasi, 2013).

O corpo docente, um grupo heterogêneo composto por profissionais advindos tanto de licenciaturas quanto de bacharelados e por jovens estudantes de cursos de Engenharia, disponibiliza seu tempo e recursos de maneira voluntária. Essa diversidade é um aspecto importante dentro do PROGEST, no entanto, convém mencionar que, conforme Costa (2017) nos alerta, a prática docente quando previamente capacitada com uma complementação pedagógica permite que o docente transforme o conteúdo em algo ensinável, usando uma linguagem clara e aulas dinâmicas. Ademais, permite a prática de outras visões de educação.

Segundo Tomasi (2017) no PROGEST, os docentes, também denominados formadores, ensinam o conhecimento teórico que possuem e adquirem o conhecimento prático dos operários. Enriquecem-se, assim, ambos os perfis de participantes, formadores e operários, nos aspectos humano, social e técnico. “Porque enquanto uns detêm saberes que lhes chegaram pela via da academia, os outros detêm saberes que lhes chegaram pela prática [...] assim, as salas de aula e os próprios cursos ganham uma dinâmica própria, distante das salas de aula e dos cursos tradicionais” (Tomasi, 2017, p. 101), contrariando, assim, a essência da educação bancária, na qual os alunos são

MARTINS; AZEREDO; BARROS

seres vazios a serem preenchidos e o professor figura na condição de único detentor do conhecimento (Freire, 2009). Tomasi (2017) destaca alguns aspectos presentes na forma de gerir o curso que favorecem o ambiente relatado, como, por exemplo, estrutura horizontalizada, informações compartilhadas, tomadas de decisões coletivas.

Durante os primeiros contatos de uma das pesquisadoras com os coordenadores dos cursos do PROGEST, em conversas informais, chamou sua atenção o percentual de evasão dos alunos (aproximadamente 50%). Notou-se, então, que existia um paradoxo. De um lado, existe um público adulto, de meia-idade, já experiente no exercício de seu ofício, em busca do embasamento teórico e do reconhecimento de suas competências, tendo sido o currículo do curso construído para teorizar a prática cotidiana do canteiro de obras. Do outro lado, um número alarmante de alunos que abandonam o curso (50%), logo, é quase inevitável o questionamento: Como explicar a evasão dos alunos desse curso de formação profissional de adultos?

Os coordenadores sinalizavam algumas possíveis causas, tais como (i) o grau de dificuldade das disciplinas do curso, especialmente para os operários com baixa escolaridade; (ii) o ingresso de alunos fora do público-alvo do programa, ou seja, alunos com nível superior de escolaridade, o que poderia gerar constrangimento nos operários; (iii) a frustração de alguns alunos sobre a realidade do curso, pois tinham uma expectativa diferente do que o curso se presta a atender; (iv) a longa carga horária do curso, composto por dois semestres letivos; e (v) a realização do curso aos sábados, uma vez que na construção civil sábado costuma ser um dia laboral.

Observou-se que a coordenação do PROGEST e os educadores tinham interesse em compreender mais sobre esse fenômeno e que estes já haviam vislumbrado algumas possibilidades institucionais para melhoria do processo seletivo para entrada de novos alunos e para flexibilização das condições para retorno dos evadidos que desejasse retomar seus estudos. No entanto, até então, não havia ocorrido uma pesquisa abordando os alunos evadidos, na tentativa de compreender quais seriam suas motivações para abandonar o curso. Dito de outro modo, faltava compreender os motivos da evasão dos alunos para confirmar ou não as impressões iniciais e, inclusive, descobrir se a evasão talvez se justificasse por outros aspectos como a didática, a situação socioeconômica e outros tantos fatores que pareciam não ser considerados pelos coordenadores inicialmente. Foi nessa lacuna que a pesquisa de mestrado⁵ empreendida, da qual este artigo é fruto, pretendeu contribuir.

⁵ Martins, Ana Luiza. A evasão dos alunos do curso de formação profissional de adultos do PROGEST/CEFET-MG: uma análise discursiva. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo. CEFET-MG. Belo Horizonte - MG. 2021

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar

No que tange à abordagem pedagógica supostamente adotada no curso, é possível que indivíduos provenientes de famílias com baixo capital cultural, pertencente às camadas populares, que não consigam se comprometer com a escola (por ter uma dupla jornada de trabalho e estudo, por exemplo), como sinalizado pela coordenação; se sintam especialmente oprimidos frente à pedagogia das escolas tradicionais, baseadas na meritocracia. No entanto, conforme literatura a respeito e informações constantes no site institucional, o PROGEST se propõe a realizar uma pedagogia alternativa frente às escolas tradicionais. A sua equipe de formadores e de coordenadores são jovens voluntários que desenvolvem suas competências como engenheiros e como docentes, ensinando aquilo que a academia lhes oferece e aprendendo com os alunos aquilo que o canteiro de obras pode ensinar (Souza *et al.*, 2010).

Tais levantamentos teórico-documentais iniciais sobre o curso e as conversas com a coordenação intrigou-nos e nos levou a alguns questionamentos iniciais: apesar de o programa ofertar cursos que objetiva aproximar-se da educação/pedagogia defendida por Paulo Freire (2009 e 2011), propondo a valorização do conhecimento do estudante e uma relação dialógica e problematizadora, as estatísticas de evasão têm se repetido nas turmas, uma após a outra. O que poderia explicar esse paradoxo? Como explicar a evasão dos alunos desse curso de formação profissional de adultos?

A pesquisa parte do pressuposto de que diferentes concepções pedagógicas influenciam a permanência dos alunos na educação escolar. No contexto analisado, a abordagem freiriana, que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, contrasta com modelos mais tradicionais de ensino. Diante do alto índice de evasão no referido curso, interessava-nos, por exemplo, entender se os operários percebem a pedagogia utilizada como diferente da educação bancária ou, ainda, se existe uma relação entre a pedagogia freiriana e a evasão. Disso, outras questões: os operários evadem por se depararem com uma pedagogia distinta daquela à qual estão habituados? Ou, em outras palavras, a evasão ocorre porque esperam e desejam um modelo de educação mais tradicional, estruturado nos moldes da educação bancária, formal e hegemônica, amplamente reconhecida e valorizada socialmente, mas da qual foram historicamente excluídos?

Questionamo-nos ainda se, de fato, são proporcionadas aos operários as oportunidades para romper com a cultura do silêncio em sala de aula; se as disciplinas são problematizadas de forma que os operários possam articular o conhecimento transmitido com a situação prática do canteiro de obras e, ainda, se os conhecimentos advindos do canteiro de obra são reconhecidos e valorizados. Estes saberes são entendidos como ponto de partida para novos conhecimentos, uma vez que a adoção de tais práticas pedagógicas apontaria na direção da pedagogia defendida por Paulo Freire (2009),

MARTINS; AZEREDO; BARROS

mencionada, nas publicações e documentos acerca do PROGEST, como uma das bases do referido curso. Porém, este não é o foco específico deste recorte, que tem como questões centrais: quais são os motivos alegados pelos evadidos para abandonar o curso? Haveria uma relação entre a abordagem pedagógica adotada e os altos índices de evasão? Portanto, este recorte se propôs a conhecer o ponto de vista dos gestores e formadores do curso e/ou da teoria acerca de evasão, mas também e principalmente do adulto profissional que evade de um curso gratuito, que se relaciona com a sua trajetória profissional.

Da evasão escolar

A evasão escolar vem sendo vastamente estudada há algumas décadas, demonstrando, por parte dos pesquisadores, o esforço constante de tentar compreendê-la e propor políticas institucionais e públicas que visem mitigar os índices de evasão escolar. Neri (2009) fez uma pesquisa acerca do tema, visando compreender o fenômeno da evasão escolar na realidade brasileira. Ele levantou dados de todas as regiões do país e demonstrou que, apesar dos esforços feitos, a evasão escolar tem aumentado, especialmente em algumas faixas etárias.

Trata-se de um fenômeno complexo, tendo múltiplos fatores, atingindo públicos de diversas idades e variadas condições financeiras, pertencentes a famílias de capitais culturais distintos. Cria-se a impressão de que ninguém estaria imune a esse fenômeno. As contribuições valiosas produzidas ao longo das décadas, como, por exemplo, aquelas sobre o efeito do capital cultural familiar na trajetória do aluno (Bourdieu, 1998); o peso das desigualdades sociais na longevidade escolar, como explicado por Bernard (2016); e a falta de engajamento e comprometimento com a instituição e o meio acadêmico (Tinto, 1975), explicam grande parte da evasão e ampliaram o nosso olhar sobre o tema.

No entanto, Neri (2009) e Nogueira (2004) demonstraram que, às vezes, as características e motivações são contrárias tanto ao senso comum quanto àquilo que a teoria já consagrou como fatores motivadores para a evasão. Mesmo que o aluno possua alto capital cultural (Nogueira, 2004), com acesso a escolas e oportunidade de realizar os estudos em idade adequada (Neri, 2009), ainda assim, pode optar por evadir. Neri (2009), por exemplo, relata que é necessário que o indivíduo perceba sentido no que a escola oferece, ou seja, o fato de não vislumbrar que o conteúdo ministrado em sala de aula atenda às necessidades do educando pode corroborar para a decisão de evadir.

Dito isso, no quadro 1, foram sintetizados alguns aspectos mencionados pelos coordenadores do PROGEST como possíveis causas da evasão do curso, procurando associá-los a alguns elementos

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar encontrados no levantamento bibliográfico sobre o tema realizado, sobre o qual já discorremos brevemente.

Quadro 1 – Aspectos que podem favorecer a evasão escolar segundo a coordenação do PROGEST e o referencial teórico consultado

Coordenação PROGEST	Fundamentação Teórica
Entrada de alunos fora do público-alvo do programa, ou seja, com nível superior de escolaridade, o que poderia gerar constrangimento nos operários.	As chances de o aluno evadir aumentam quando não ocorre a interação acadêmica e social durante o curso e interação com os pares e com o corpo docente (Tinto, 1975). [...] sentimentos de incapacidade e frustração (Figueiredo; Salles, 2017; Doll, Eslami; Walters, 2013).
Grau de dificuldade do curso, especialmente para os operários com baixa escolaridade.	Falta de conhecimento base de estudantes oriundos de escolas precarizadas, de modo que o ensino fica tão comprometido a ponto de não garantir condições mínimas para que deem continuidade aos estudos (Figueiredo; Salles, 2017; Doll; Eslami; Walters, 2013)
Frustração de alguns alunos sobre a realidade do curso, pois tinham uma expectativa diferente do que o curso se presta a atender.	É necessário que o estudante perceba sentido no que a escola oferece: diploma, conteúdo relevante etc. (Neri, 2009). A falta de sentido é percebida também pelos favorecidos economicamente (Nogueira, 2004).
A realização do curso aos sábados, na construção civil sábado é um dia produtivo.	Questões de renda/trabalho surgem de maneira forte, complementando a decisão de evadir. (Neri, 2009).
Longa carga horária do curso (dois semestres).	A falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias e a extensa carga horária são características vistas como incentivo à desistência do percurso acadêmico, especialmente para o aluno trabalhador, que realiza dupla jornada para conseguir conciliar a vida profissional e acadêmica (Costa, 2000).
A coordenação deseja propiciar a flexibilização das condições para retorno dos evadidos que desejem retomar seus estudos, no entanto, não se pode afirmar que os alunos tenham conhecimento disso	A violência simbólica é um conjunto de fatores que se tornam um peso ou obstáculo para a conclusão da trajetória do aluno como, por exemplo, as interações sociais, obstáculos ao retorno do aluno evadido (Setúbal, 2010).
Quanto aos alunos que concluem o curso, a equipe do PROGEST acredita que eles possuam um grau de estudo formal mais elevado, no entanto, não foi feito um estudo a esse respeito para verificar se o nível escolar é um fator determinante para a evasão. Todavia, essa pesquisa não tratará dos egressos com êxito do curso.	Capital cultural, ou seja, uma herança de comportamentos, proeza verbal, conhecimentos, códigos linguísticos e posturas introjetados de forma difusa e imperceptível pelo ambiente social e familiar. São valores que permitem a facilidade com o linguajar da escola, explicando a relação existente entre o êxito escolar dos estudantes oriundos de classes cultas e a compreensão da linguagem escolar naturalmente. (Bourdieu, 1998).
A coordenação demonstrou preocupação como o percentual de evadidos do curso, mas não chegou a	Lüscher e Dore (2011) propõem a prevenção, por meio da identificação precoce do problema e com o

MARTINS; AZEREDO; BARROS

mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Essa prevenção requer atenção especialmente das políticas públicas e das instituições.
A coordenação do curso não chegou a mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	Figueiredo e Salles (2017) acrescentam alguns fatores, como falta de professor, excesso de atividades propostas pela escola, dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem, deficiência na formação escolar, distanciamento cultural entre escola e aluno, práticas pedagógicas e aspectos institucionais, excesso de matérias no curso e professores muito exigentes.
A coordenação do curso não chegou a mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	Mudança de cidade, doença, dificuldade de adaptação à escola (Figueiredo e Salles, 2017).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como foi possível observar no quadro acima, ao confrontar o levantamento bibliográfico feito sobre evasão e os dizeres da coordenação do curso, nota-se que a maioria dos motivos citados para evasão coincidem, entre eles: sentimentos de incapacidade e frustração por parte dos alunos; falta de conhecimento prévio/baixo capital cultural dos alunos; falta de sentido na educação; questões relativas ao trabalho e à renda; horário das aulas e extensa carga horária do curso e dificuldade nas interações sociais. Outros fatores, ainda que não mencionados nas conversas com a coordenação, foram também listados, por serem importantes para a análise dos dizeres dos alunos evadidos. São eles: falta de pesquisas e ações de prevenção à evasão por parte da coordenação; fatores relativos à instituição e questões de ordem pessoal, como as relativas a doenças, desemprego, mudança de cidade etc.

Antes de passarmos à seção seguinte, vale ressaltar que se procurou levantar a opinião dos sujeitos-participantes sobre a pedagogia adotada no curso e averiguar se ela teria correlação com a evasão do curso, tendo em mente que uma escola pode ser considerada excludente quando: desvaloriza o capital cultural do aluno, sua história e vivências; distâncio o currículo formal da realidade do aluno (Setúbal, 2010); apresenta relações entre professores e alunos, bem como políticas e práticas, que podem ser interpretadas como um peso para o estudante (Rumberger, 2001).

Procedimentos teórico-metodológicos

O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com abordagem bibliográfica e documental. A pesquisa qualitativa se justifica pela busca por compreender as experiências, percepções e discursos dos sujeitos envolvidos, indo além da mera quantificação dos dados (Minayo, 2012). Em investigações educacionais, essa abordagem é amplamente utilizada, por

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar permitir aprofundamento na análise dos fenômenos estudados, considerando seus aspectos subjetivos e sociais.

Partiu-se de um levantamento teórico-conceitual acerca dos temas da evasão escolar e da formação profissional de adultos, mais especialmente no PROGEST, com vistas a assegurar essencialmente a qualidade da problematização. Ademais, foram realizados contatos com os coordenadores do curso, de caráter exploratório, visando ao levantamento das impressões iniciais da coordenação sobre as possíveis causas da evasão e à coleta de dados cadastrais dos alunos evadidos (nome, telefone, e-mail, endereço) constantes na ficha de matrícula.

A coordenação do PROGEST forneceu-nos gentilmente os contatos dos estudantes⁶ que se matricularam nos cursos de Gestão de Obras, NR-10, Instalações Elétricas e Prediais e Desenho Técnico, ou seja, todos os matriculados nas turmas de 2018 e, selecionando somente o curso de Gestão de Obras, obteve-se um resultado de 79 pessoas matriculadas. Desse universo, 69 possuíam informações cadastrais com o respectivo endereço de e-mail, meio escolhido para o primeiro contato. O corpo do e-mail continha uma informação sucinta sobre a pesquisa; uma breve apresentação da pesquisadora, bem como os dados para contato, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado em anexo (assinado via *Google Forms* pelos participantes). No final da mensagem, constavam duas perguntas que deveriam ser respondidas por e-mail, sendo elas: (1) Você concluiu o curso? E (2) Caso não tenha terminado o curso, teria interesse em participar de uma pesquisa?

Foram recebidos 27 retornos por e-mail, sendo: 10 e-mails retornaram com o erro “Endereço não encontrado”; 11 e-mails informaram já ter concluído o curso; 7 e-mails eram de alunos que evadiram e teriam interesse em participar da pesquisa. Desses 7 retornos relacionados ao público-alvo desta pesquisa, 2 encaminharam voluntariamente por e-mail, depoimentos com os relatos sobre a sua experiência no PROGEST. 2 foram desconsiderados, pois, um explicou que nunca chegou a participar de fato das aulas e, portanto, não teria condições de contribuir com a pesquisa e outro deixou de responder aos contatos feitos por e-mail e telefone. Logo, somente 3 pessoas, de fato, participaram da entrevista semiestruturada, realizada via Google Meet, sendo o *corpus*, portanto, composto por 2 depoimentos e 3 entrevistas.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pela possibilidade de explorar nuances da percepção e construção de significados sobre a realidade investigada (Duarte, 2004). Diferentemente de outros instrumentos de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas permitem uma maior

⁶ Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual se vincula, sob ao parecer de número 37665920.7.0000.8507.

MARTINS; AZEREDO; BARROS

flexibilidade na investigação, possibilitando que os participantes falem de suas perspectivas e experiências mais livremente (Quivy; Campenhoudt, 1995). As perguntas formuladas foram inspiradas no livro *Critica metodológica, investigação social e enquete operária*, de Michel Jean-Marie Thiolent. Como sugerido pelo autor (1985), a abordagem buscou estimular respostas amplas, permitindo a emergência de aspectos subjetivos e afetivos nas verbalizações dos entrevistados.

A transcrição do *corpus* foi realizada manualmente, sem o auxílio de recursos tecnológicos e conforme as “Normas para transcrição de entrevistas gravadas”, propostas por Rossi (1999)⁷. A opção por realizar a transcrição manualmente deriva do empenho em transcrever o texto oral para o escrito de modo que este fosse o mais fidedigno possível com a mensagem sonora, entendendo esse como o primeiro desafio do analista. Embora, este use procedimentos convencionados, não consegue escapar da transformação do texto, uma vez que “a escrita não representa a fala, independentemente do ângulo pelo qual seja observada” (Azeredo, 2019, p. 130). Nesse sentido, ressaltamos que os áudios foram ouvidos mais de uma vez para confirmar se havia pausa ou não, se a pausa era longa ou breve, se realmente foi dada ênfase à determinada palavra.

Da Análise do Discurso (AD)

A análise do *corpus* coletado foi fundamentada nos aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha franco-brasileira (AD), que nos permite

[...] trabalhar em busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso implica o reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos permite pensar na existência de um sentido literal, já posto, e nem mesmo que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Essa disciplina propõe um deslocamento das noções de linguagem e sujeito que se dá a partir de um trabalho com a ideologia. Assim, passa-se a entender a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído (Ferreira, 2005, p. 11).

Busca-se a inscrição do discurso na relação da “língua com a história, buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas” (Brandão, 2004, p. 50). Em outras palavras, a “Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (Orlandi, 2009, p. 59), enxergando os indivíduos que materializam o *corpus* desta pesquisa não como ““organismos humanos individuais”, mas a

⁷ Proposta pelo Professor Pedro S. Rossi, elaborada com base em PRETI D. (org.) *O discurso oral culto 2^a ed.* São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar representação de ‘lugares determinados na estrutura de formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia’” (Brandão, 2004, p. 44), o que nos permite “conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade significar e significar-se” (Orlandi, 2009, p.15).

[...] etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...] na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (Orlandi, 2009, p.15).

O discurso não é isolado, ou descontextualizado, pelo contrário ele faz parte de uma conjuntura sócio-histórica determinada e permite “compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (Orlandi, 2009, p.43). “A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens” (Fernandes, 2008, p.14). Isso permite afirmar que os sentidos das palavras são “produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos” (Fernandes, 2008, p.14) e se insere na história. “O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção” (Fernandes, 2008, p.14). O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, sendo, na verdade, imbuído de posições ideológicas (Fernandes, 2008).

Nessa perspectiva, embora as Formações Discursivas (FD) determinem o que pode ou não ser dito aos indivíduos pertencentes a um determinado grupo, cabe à AD apresentar as contradições ideológicas presentes no conjunto homogêneo (Brandão, 2004), de modo que, venham à tona as contradições presentes no jogo que as FD jogam entre si (Brandão, 2004). Para Fernandes (2008, p. 46), a formação discursiva refere-se ao que se pode dizer “somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas, trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição”.

Nesta pesquisa, tal como proposto por Azeredo (2018, p. 128), “não pretendemos e nem caberia na perspectiva adotada, julgar os sujeitos que enunciam os depoimentos analisados, mas, sim, fazer uma descrição do funcionamento discursivo dos dizeres que compõem nosso *corpus*”, sem

MARTINS; AZEREDO; BARROS

desconsiderar que o discurso é determinado sócio-histórico-ideologicamente e entendendo que a escuta discursiva é parte fulcral para o analista. Ademais, os levantamentos teóricos realizados são entendidos como lentes com as quais analisaremos o *corpus* coletado, que podem nos permitir estar no entre-lugar do analista, entre a descrição e a interpretação. Lembrando haver várias interpretações possíveis, dependendo de quem analisa e da fundamentação teórica utilizada, dentre outros. Porém, nem todas são possíveis, como nos alerta Pêcheux (2006) em *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Cabe ao analista estar o mais atento possível à materialidade linguística e às condições de produção nas quais os dizeres foram proferidos, por nos apontarem as formações discursivas dentro das quais certos sentidos são legitimados, e ainda ser cuidadoso com a emissão de juízo de valor.

Antes de passarmos aos excertos, cabe ressaltar que o discurso, como uma prática de linguagem, reflete a dinâmica do homem em seu processo de comunicação, sendo também um trabalho simbólico, é parte integrante da construção social e histórica. Isso implica que o estudo do discurso busca compreender a língua enquanto uma produção que está sempre em movimento e em construção (Orlandi, 2009). Por sua vez, a análise discursiva propõe um deslocamento e passa “[...] a entender a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva” (Ferreira, 2005, p. 11).

Retomamos, aqui, o objetivo da análise proposta: compreender os motivos para evasão pela perspectiva dos evadidos e verificar se uma prática pedagógica que supostamente se aproxima da pedagogia freiriana poderia interferir na decisão de continuar os estudos.

Possíveis relações entre evasão e a abordagem pedagógica do curso

Começamos por mencionar que o público do curso, de modo geral, é heterogêneo no que tange a aspectos relativos à formação dos cursistas. Na turma de 2018, à qual pertencem os participantes da pesquisa, houve desde operários que passaram muitos anos afastados dos bancos escolares a sujeitos com um nível de escolaridade muito acima do exigido na seleção, sendo que 46 dentre os 79 era o público-alvo de fato, os demais estudantes (33) ou já possuíam o diploma de curso superior ou estava cursando graduação. No quadro 2, apresentam-se, de modo esquemático, os sujeitos-participantes, seus motivos para ingresso e evasão e suas sugestões para melhoria do curso.

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar

Quadro 2 – Quadro-resumo dos dados coletados via entrevistas semiestruturadas

Nome ⁸	Idade	Escolarida de	Profissão	Motivo de ingresso no curso	Motivo da evasão	Sugestão de melhorias
E1	22	Estudante de Engenharia	Estagiário de engenharia	Desejo de ingressar no mercado de trabalho.	Sobrecarga ao tentar conciliar o curso de GO com o curso de Engenharia	Aulas teóricas EAD e aulas práticas presenciais.
E2	59	Ensino médio completo	Representante de materiais esportivos	Aplicar o conhecimento na construção da própria casa e em pequenas obras ajudando amigos.	Carga horária no sábado, atividades extraclasse e falta de almoço no restaurante do CEFET.	Oferta regular do almoço em todos os dias de aula. Realização das atividades e trabalhos em sala de aula.
E3	59	Ensino médio completo	Representante de materiais hidráulicos e elétricos	Indicar os produtos corretos aos clientes e abrir uma empreiteira junto com os colegas do curso.	Doença	Limitar a escolaridade ao ensino médio completo para ingresso no curso.
D1	Não informada	Superior completo	Arquiteto		Gestão do curso associado a motivo pessoal.	Melhoria da gestão do curso. Melhoria da didática das aulas
D2	Não informada	Superior incompleto	Técnica de laboratório		Doença e falecimento do pai	Atenção aos evadidos que demonstram interesse em retornar ao curso.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como foi possível observar no quadro 2, só um dos entrevistados aponta para o aspecto pedagógico do curso como algo que precisa ser aprimorado. Como nosso foco específico neste recorte envolve a relação (ou não) entre a abordagem pedagógica adotada no curso, conforme preconiza seus documentos oficiais e produções acadêmicas a respeito, analisaremos abaixo recortes discursivos relativos às respostas às perguntas que visavam entender a visão do aluno sobre ela.

A primeira questão a respeito foi “*Pelo que você recorda das aulas no PROGEST, você acha que elas eram parecidas com as aulas que você já tinha visto nas escolas por onde você já tinha estudado? Tinha alguma coisa parecida ou era diferente o jeito de dar aula?*” Para qual obtivemos algumas respostas como as exemplificadas a seguir:

⁸ “E” corresponde à entrevista e “D” a depoimentos enviados por e-mail.

MARTINS; AZEREDO; BARROS

Na verdade, tinha bastante esses bate papos ao longo que decorria a matéria. Como tinha bastante gente na minha situação, que já estava na área e estava procurando o curso para agregar tanto conhecimento quanto no currículo, então tinha bastante coisa específica principalmente alguém que já trabalhava há muito tempo até corrigia as coisas que o professor falava, não digo corrigir, mas implementar, porque tem o intelectual e tem o técnico que tá na obra, então muita gente agregava a visão prática, então ficava essa comunicação entre o acadêmico e o prático e era bastante conversa interessante (Entrevistado 1).

Na verdade... era diferente.... porque eram mais como que eu vou te dizer... era mais trocas de opiniões, anteriormente o professor escrevia no quadro você ia lá e anotava e tal. Lá não, lá tinha debate perguntava o que você achava de tal tema... Era diferente dos anteriores, mas eu me encaixava bem nesse estilo de dissertação que fala né? Eu gostava [...] (Entrevistado 2).

Eu acho que era uma coisa mais *top*, de mais contato, o professor e o aluno parecia uma coisa só, não tinha muita diferença. [...] eu acho que eles estavam mais presentes, de discutir com o aluno, de ouvir o aluno e quando discordar mostrar porque que você tá errado: “É por causa disso aqui, isso aqui não tem como mudar é assim que as coisas são feitas” eu achei a coisa mais alegre. Eu tô falando dos dois cursos [*Elétrica e Gestão de Obras*], tá? você tem prazer de estar ali, é um ambiente mais alegre. A única coisa assim que eu poderia falar para você assim que achei que foi mais parecido com aula mesmo, foi o de informática, porque no de informática você fica ali de frente pra aquele raio de computador e o contato é mais difícil né [...] (Entrevistado 3).

[*fazendo menção ao professor de hidráulica*] sabe muito e hoje meus projetos eu consigo trabalhar pensando nas redes pelo que aprendi com ele ai! Cara ouve, ajuda, se preocupa em ensinar e é muito didático (Depoente 1).

Os recortes acima apontam para a existência de algo na forma como a aula se dava, que era diferente e isso ficou mais evidente nos seguintes trechos nos trechos sublinhados. Isso nos permite depreender que as aulas apresentavam uma pedagogia diferente da conhecida por eles até então.

Os sujeitos-participantes não tinham uma palavra que definisse a pedagogia aplicada no curso, e nem era esperado que isso ocorresse, pois os indivíduos relatam suas emoções ao narrarem suas memórias (Santos, 2007). Essas emoções transparecem em excertos como: *eu me encaixava bem; eu gostava; e você tem prazer de estar ali; mais alegre; conversa interessante*.

Ao verificarmos os relatos e vermos os contextos em que essas expressões foram usadas, podemos inferir que a pedagogia era vista positivamente entre os sujeitos-participantes e, ainda, que ela gerava uma aprendizagem significativa, como materializado em trechos como: “*ficava essa comunicação entre o acadêmico e o prático e era bastante conversa interessante*” (Entrevistado 1).

“*Cara ouve, ajuda, se preocupa em ensinar e é muito didático*” (Depoente 1).

De modo geral trechos como: *até corrigia as coisas que o professor falava, não digo corrigir, mas implementar; trocas de opiniões; debate; eles estavam mais presente, discutir com o aluno, ouvir*

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar *o aluno; auxiliar; oportunidade de deixar a gente também discutir; tinha bastante esses bate papos; comunicação entre o acadêmico e o prático; bastante conversa interessante; ouve, ajuda, se preocupa em ensinar; didático* nos remetem à perspectiva freiriana de educação, sobretudo na defesa de Freire (2009) de que os conteúdos ministrados em classe devem ter relação com a realidade do aluno trabalhador de modo que tanto o que é ensinado quanto o que é vivido estejam alinhados.

Ademais, os recortes acima nos apontam que os conteúdos ministrados pelo curso permitem que o estudante trabalhador possa ter acesso ao conteúdo técnico que explica a sua prática profissional de forma que aquilo que até então fazia parte da prática, da rotina do trabalho, esteja assentado sobre o conhecimento científico (Ferreira, 2012). Podemos dizer, partindo dos dizeres dos evadidos, que o conteúdo ministrado permite que os estudantes passem a ter acesso à linguagem dominante da área técnica da construção civil e, a partir de então, possam dialogar em posição de igualdade, no quesito linguagem, compreendendo e respondendo melhor aos seus superiores hierárquicos nos canteiros de obra (Ferreira, 2012).

Vale acrescentar que os sujeitos-participantes, especialmente os mais velhos, descrevem os docentes e a relação entre os docentes e os alunos em sala de aula positivamente. Isso aparece de forma mais forte em trechos como: “*Dedicar a vida a ensinar os outros, eu dou todo o valor*” (Entrevistado 2) e “*o carinho*” (Entrevistado 3). Todos esses aspectos nos parecem positivos, no entanto, vale ressaltar que pode haver o imaginário discursivo incidindo nas relações de poder e bloqueando possíveis críticas aos professores, ao curso. Como aspectos negativos apontados, destacamos a sugestão do Depoente 1 de melhoria na didática das aulas e, ainda, a exigência de trabalhos extraclasse, a serem explorados a seguir. Todas essas questões estão imbricadas à pedagogia adotada que, por sua vez, está relacionada à concepção de educação que o docente tem.

A demanda por atividades extraclasse nos remete à questão do aluno trabalhador, que não possui muito tempo livre para realizar leituras complementares e fazer atividades extraclasse (Tomasi; Costa, 2014). Além disso, especialmente para o público-alvo do PROGEST, a leitura pode ser uma tarefa difícil, como pode ser observado nos seguintes trechos:

[...] eu acho que eu sou um aluno de sala de aula, participativo, as vezes até falastrão e tal... Mas teve um dos professores que no primeiro dia de aula disse [...] toda aula que eu tiver, eu quero que vocês façam um trabalho para mim [...] eu fiquei: puxa, tem trabalho e foi o primeiro que já foi chegando assim e já dando um choque, sabe? [...] eu não me enquadraria nessa questão de trabalhar [*estudar*] fora da escola. Eu não faltou aula, mas aí chegava em casa sábado cinco e pouco... e tinha só o domingo pra relaxar e na segunda tinha de trabalhar. Então você queria dar uma relaxada, ai já não fazia o trabalho, já ia pra aula sem o trabalho pronto (Entrevistado 2).

Assim [se me perguntasse] você gosta de lê? não, não tenho muito isso de leitura, sabe? Mas eu gosto de ver uma entrevista, de estar antenado com as coisas que estão acontecendo no momento, de esporte à tecnologia, então assim, eu gosto sempre de estar ciente, no meu mundo eu quero estar presente. Eu fui uma parcela privilegiada desse país, não estudei porque não quis, mas não deixei de desejar ter conhecimento (Entrevistado 3).

Nos recortes acima, sobretudo nos trechos sublinhados, as atividades extraclasse e a leitura parecem ser um fardo para tais alunos. Esses aspectos não haviam sido mencionados pela coordenação do PROGEST, mas a bibliografia estudada o apontava como um aspecto motivador da evasão escolar. A esse respeito, Setúbal (2010), por exemplo, considera que um conjunto de ações por parte da instituição, sendo elas conscientes ou não, podem se tornar um fardo para o estudante a ponto de desestimular a continuidade dos estudos. Podemos, inclusive, depreender, por exemplo, que a imposição de trabalhos extraclasse a serem entregues todas as aulas, como algo que não contemplem a realidade do aluno trabalhador ou até mesmo como um ato de exclusão desse aluno, conforme defendido por Costa (2000). Lembramos que Freire (2009) defende que a escola, o currículo e as atividades devem ser acessíveis e reconhecer a realidade de vida do estudante.

Já esse professor que dava o trabalho toda aula, era um trabalho escrito, você tinha que pesquisar e falar sobre o tema e tal tal tal, aí eu não consegui... E eu tenho um conceito que a culpa nunca é do professor, se o aluno é um mau aluno é porque ele também quer ser um mau aluno... (Entrevistado 2).

Quando o Entrevistado 2 relata as atividades extraclasse, ele o faz na forma de autorresponsabilização, em especial no trecho sublinhado. Tomasi (2017), relata que os evadidos tendem a assumir a responsabilidade pelo fracasso escolar, isentando a escola de sua contribuição para o feito. Cabe ressaltar que essa autorresponsabilização pelo próprio fracasso, desconsiderando a possível existência de outras motivações, está alinhada à racionalidade neoliberal, que permeia a educação contemporânea, e à visão bancária da escola, na qual o professor é o detentor do conhecimento.

Quanto à maneira como *as atividades, exercícios, trabalhos e provas foram aplicados no curso de GO*, recebemos os seguintes relatos:

As provas, atividades avaliativas em grupo, em dupla é semelhante ao curso de engenharia sim, porque o professor explicava a matéria e tá lá o retroprojetor né mostrando algum projeto algum documento conversando sobre, discutindo isso sim. Ensino médio não, mas o técnico e a faculdade foi a mesma abordagem [...] laboratório eu não cheguei a entrar, no máximo eu acho que foi a aula de hidráulica

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar que o professor chegou a trazer algumas peças, mas acho que isso foi no máximo (Entrevistado 1).

O jeito de fazer para casa e fazer prova era mais do jeito do CEFET mesmo, que eu tinha estudado no curso técnico, não tinha muita diferença não [...] tinha atividades práticas e às vezes a gente anotava algumas poucas coisas. Eu e alguns alunos levava tablet porque a apostila estava toda lá online. A gente anotava alguma observação sobre algum tema que achava interessante pra fixar melhor o que era exposto [...] Tinha 3 pessoas que já eram formadas já e estavam fazendo o PROGEST e eles faziam uma atividade 1 dia da semana em que eles iam em uma creche que estava com as paredes ruins. Aí eles levantavam o material e ia lá dava um reboco e pintava para uma instituição carente... Eu queria até participar e acabou que eu nem participei [...] Se não me engano na época o laboratório estava fechado por causa desse corte nas verbas... pode até ser que posterior essa verba pode ter chegado, ou eles podem ter redimensionado para ter essas aulas em laboratório... mas acabou que eu não tive nenhuma aula em laboratório (Entrevistado 2).

Nos dizeres acima, observamos que os sujeitos que haviam sido alunos do CEFET-MG anteriormente parecem adaptar-se mais facilmente à abordagem pedagógica adotada no que tange à avaliação, a cobranças de atividades extras, a atividades de leitura. Isso, por outro lado, pode ser um fator dificultador para aquele que não conhece o “*jeito do CEFET*” e “*só tem o domingo para descansar*”. Isso novamente nos aponta para uma desconexão com a realidade do alunado, público-alvo do curso.

Quanto às atividades práticas, cabe mencionar que, como os sujeitos-participantes evadiram do curso no início, eles não chegaram a utilizar outras instalações do CEFET-MG para além da sala de aula e do laboratório de informática.

Em suma, pela análise empreendida, os motivos para a evasão são de várias ordens, entre eles, a abordagem pedagógica adotada no curso que, por vezes, destoa do que é posto como a adotada no curso e mencionado em documentos e publicações a respeito, a perspectiva freiriana. Excesso de trabalhos extraclasse, alinhado a outros fatores elencados na dissertação de que oriunda este recorte, parecem contribuir para a evasão, o que precisa ser aprofundado em estudos futuros.

Algumas considerações

Ao procurarmos compreender os motivos que culminaram na saída do curso e se a pedagogia adotada teria relação com a evasão, inicialmente, observamos que os motivos da evasão que emergiram nas falas dos sujeitos entrevistados já eram sinalizados pelos coordenadores do PROGEST. No entanto, o *corpus* também apresenta motivos até então não apontados pelos gestores e/ou formadores do curso.

MARTINS; AZEREDO; BARROS

Nos relatos, entre os motivos elencados, estão os pessoais associados, entre outros, a enfermidades e à necessidade de escolha entre trabalho e estudo, sobretudo porque o curso é ofertado aos sábados, costumeiramente dia de trabalho na construção civil.

Quanto à pedagogia adotada no curso, ao realizar o levantamento bibliográfico, nos deparamos com um discurso inicial que afirmava que o PROGEST adotava uma pedagogia alternativa, inspirada nos princípios freirianos. De certo modo, tal discurso é ratificado pela menção pelos sujeitos-participantes, entre outros do estímulo à participação nos debates em sala de aula; da problematização de situações reais de trabalho e do questionamento a respeito de conteúdos relativos à atividade profissional, buscando relacionar os conhecimentos práticos dos estudantes; da tentativa de integrar teoria e prática, visando tornar o conhecimento mais próximo da realidade dos alunos e fomentar um aprendizado mais significativo.

Contudo, essa concepção entra em tensão com outras práticas e discursos que emergiram durante as entrevistas, que nos remetem a uma abordagem mais tradicional. Vale mencionar que nos questionamos no início deste recorte se os sujeitos poderiam acreditar ser a pedagogia tradicional a mais adequada por serem formados nesta lógica e considerar que realizar uma crítica à pedagogia adotada no curso pode parecer impróprio ou mesmo interditado para muitos, como ficou sinalizado em um dos recortes em que o sujeito-participante se culpa pelo seu fracasso/evasão escolar.

Com relação à possível relação entre a pedagogia adotada no curso e o alto índice de evasão (50%), não foi possível chegar a conclusões mais aprofundadas com base nos dizeres dos 5 sujeitos-participantes. Daí decorre a necessidade de novas pesquisas nesse sentido, assim como pesquisas que investiguem como são preparadas e ministradas as aulas e o que o corpo docente entende por docência e pela pedagogia freiriana, uma vez que muitos não têm formação ou experiência pedagógica. Isso porque, como mencionado ao longo deste artigo, se trata de um grupo heterogêneo, no qual alguns são estudantes dos cursos de engenharia do CEFET-MG, outros bacharéis e/ou licenciados. Parece-nos que seria importante conhecer em detalhes esse grupo para que se possa afirmar se eles de fato conhecem e/ou adotam, ou não, a pedagogia freiriana. Portanto, a nosso ver, seria necessário em outra(s) pesquisa(s) relacionar a formação docente (ou não) com a prática freiriana no referido curso.

Referências

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e subjetivação na contemporaneidade** / Luciana Aparecida Silva de Azeredo. – Itatiba, 2018. 217 p.

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e subjetivação na contemporaneidade.** Jundiaí: Edições Brasil, 2019. 202 p.

BERNARD, Pierre-Yves. **Les inégalités sociales de décrochage scolaire: comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?** Paris: Cnesco, 2016. Disponível em: <https://www.ladocumentationfrançaise.fr/rapports-publics/164000613/index.shtml>. Acesso em: 23 set. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Tradução de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2^a ed. 2004.

COSTA, Áurea de Carvalho. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14, 2000. Disponível em: <http://doi.org/10.18675/1981-8106.vol1.n1.p08>. Acesso em: 23 set. 2019.

COSTA, Maria Adélia. A prática docente na educação profissional: percepções discentes. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 5, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i5>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DOLL, Jonathan Jacob; ESLAMI, Zohreh; WALTERS, Lynne. Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. **SAGE Open**, v. 3, n. 4, nov. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013503834>. Acesso em: 23 set. 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. In: RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, capítulo 5. p. 147 - 176, dez., 2011. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/> Acesso em: 20 jan. 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. ver.** Curitiba, n. 24. dez. 2004 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. **A formação ao longo da vida – (FLV): Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.

MARTINS; AZEREDO; BARROS

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLÉS, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>. Acesso em: 09 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, v.17, n.3, p.621-626, 2012

NERI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. 2009. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 10 out. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.133-185, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200011&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 23 set. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Boletim científico do grupo de pesquisa do programa de estudos em engenharia, sociedade e tecnologia (PROGEST). Belo Horizonte. Ano 0, n. 0, Maio de 2010. 2010**.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Cursos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2019. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/cursos.php>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Projetos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2020a. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/projetos.php>. Acesso em: 03 jan. 2020.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Quem somos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2020b. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/quemsomos.php>. Acesso em: 03 jan. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1995.

RUMBERGER, Russell W. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. In: Conference, “Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about

Possíveis implicações da abordagem pedagógica adotada no curso de Gestão de Obras do CEFET-MG para evasão escolar Intervention and Prevention?" 2001, Cambridge, MA. **Proceedings** [...]. Cambridge, MA: Harvard University, 2001. Disponível em: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Flavia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 9, n. 2, jul-dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v9n2/1983-2117-epec-9-02-00173.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOUZA, José George Melgaço. et al. A primeira aula ninguém esquece: a experiência de jovens formadores do PROGEST. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 38. 2010, Fortaleza. Anais [...]. São Paulo: ABENGE, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=9&ctd=84>. Acesso em: 27 fev. 2020.

TINTO, Vincent. **, v. 45, n. 1, 1975. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1170024?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 24 set. 2019.**

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **. 4. ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.**

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. et al. Alunos que ensinam e superam dificuldades: O caso dos alunos de engenharia do CEFET-MG. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 38., 2010, Fortaleza. Anais [...]. São Paulo: ABENGE, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=9&ctd=84>. Acesso em: 09 jan. 2020.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. COSTA, Luciano Rodrigues. **O canteiro de obras é escola?: formação e qualificação profissional na construção civil**. BlogSpot Antonio Tomasi, 2014. Disponível em: http://tomasantonio.blogspot.com/2014/06/o-canteiro-de-obra-e-escola-formacao-e_29.html 29 de junho de 2014. Acesso em: 05 mai. 2021.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes (Org.). **. Campinas, SP: Papirus, 2004.**

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. **. Belo Horizonte, v. 22, n. 3, set./dez.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9067>. Acesso em: 16 jan. 2020.**

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. et al. O sucesso e o fracasso escolar sob o olhar dos alunos do curso de gestão de obras do Progest/ Cefet-MG. **, Curitiba, v. 5, n. 9, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-202>. Acesso em: 09 jan. 2020.**

MARTINS; AZEREDO; BARROS

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. Quando uma pedagogia alternativa de formação de adultos ocupa a escola. **Horizontes Interdisciplinaridades da Gestão**. v. 1, n. 1, art. 5, nov 2017.

Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/fnh/hig/>. Acesso em 07 jan. 2020.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença Creative CommonsAttribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 03/05/2024

Aprovado em: 27/02/2025