

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Lavínia Paiva Mesquita

PROGRAMA TRILHAS DE FUTURO DE MINAS GERAIS E O ACESSO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma análise preliminar

Belo Horizonte
2023

Lavínia Paiva Mesquita

PROGRAMA TRILHAS DO FUTURO DE MINAIS GERAIS E O ACESSO A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma análise preliminar

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Orientador: Professor Dr. Bruno Lazzarotti

Belo Horizonte
2023

M582p

Mesquita, Lavínia Paiva.

Programa Trilhas de Futuro de Minas Gerais e o acesso à educação profissional : uma análise preliminar / Lavínia Paiva Mesquita. – Belo Horizonte, 2023.

[12], 101 f. : il.

Trabalho de conclusão de Curso (Bacharel em Administração Pública) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, 2023.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 95-101

1. Ensino Profissional - Minas Gerais. 2. Programa Trilhas de Futuro - Minas Gerais. 3. Ensino Técnico - Minas Gerais. I. Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.

CDU 373.6 (815.1)

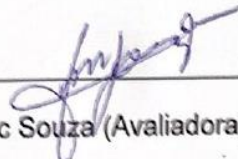
LAVÍNIA PAIVA MESQUITA


**PROGRAMA TRILHAS DO FUTURO DE MINAIS GERAIS E O ACESSO À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: uma análise preliminar**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação
em Administração Pública da Escola de
Governo Professor Paulo Neves de
Carvalho, da Fundação João Pinheiro,
como requisito parcial para a obtenção
do título de bacharel em Administração
Pública.

Aprovada na Banca Examinadora


Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (Orientador) – Fundação João Pinheiro


Prof.ª Luiza de Marilac Souza (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro


Prof.ª Simone Cristina Dufloth (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 1º de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

À minha Vó Ica, por me ensinar como o amor nos move, mesmo depois do fim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, em especial meu pai Adriano, minha mãe Cleidilaine e meu irmão Miguel: estar com vocês me traz a segurança e a alegria necessárias nas lutas que enfrentamos todos os dias.

Ao meu amor, Álvaro, agradeço por sempre acreditar em mim e me amar, mesmo tantos quilômetros distantes. Nossos encontros sempre trouxeram a paz e a força que precisava para seguir adiante, sem o seu apoio nada disso seria possível.

Meus amigos da faculdade, Paula, Juliana, Letícia, Gabriella, Mariana, Laura, Gabriel, João, Vinícius, Arthur Nascimento, Guilherme Reis, Arthur Ribeiro e Guilherme Lavarini, foram como uma família nessa jornada. Agradeço por tornarem a caminhada mais leve e mostrarem como é possível encontrar carinho e identificação em pessoas completamente diferentes entre si, pois mesmo vivendo distantes fisicamente construímos uma relação de sinceridade, respeito e afeto mútuo.

Sou grata aos colegas que fiz na Coordenação da Educação Profissional, na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com quem aprendi muito e compartilhei bons momentos, em especial aos colegas Lucas Brandão, Michelle e Nelson, que me deram suporte e direcionamentos importantes.

Às minhas amigas Maria Eduarda, minhas “Dudas”, agradeço por todo suporte e por sempre ouvirem minhas aflições com um consolo e bons conselhos.

À minha prima Yaçanã sou grata pelos momentos de estudo que compartilhamos e por estar sempre ao meu lado.

Por fim, agradeço também aos professores Bruno Lazzarotti, Âgnez e Marina Amorim, por me auxiliarem na construção de todo este trabalho.

Ainda bem que podemos ser diferentes do que fomos.

Carla Madeira

RESUMO

Este estudo apresenta um breve histórico do ensino profissional no Brasil e em Minas Gerais, pontuando também as principais políticas públicas que foram implementadas pelo poder público nas últimas décadas. Discute-se a questão do ingresso, conclusão e evasão escolar, buscando entender como as desigualdades sociais afetam a educação no Brasil. A discussão destes três fenômenos foi baseada no ideal de acesso enquanto a possibilidade de ingressar e concluir com sucesso as etapas da educação. Posteriormente, analisa-se o Programa Trilhas de Futuro, que foi estabelecido pelo governo estadual mineiro em 2021. Este programa disponibiliza gratuitamente, cursos técnicos de formação profissional para estudantes e egressos do ensino médio, em instituições públicas e privadas. O estudo apresenta resultados de uma análise preliminar relativa ao Trilhas 1, primeiro ano do programa, iniciado em 2021. Em seguida, mostra-se, com base em dados estatísticos, o perfil de ingressantes, evadidos e concluintes no Trilhas 1, indicando como as desigualdades sociais e espaciais incidiram sobre os diferentes grupos sociais.

Palavras chaves: Trilhas de Futuro; ensino técnico; ensino profissional; acesso escolar; evasão escolar.

ABSTRACT

This study presents a brief history of vocational education in Brazil and in Minas Gerais, also highlighting the main public policies that have been implemented by the government in recent decades. It discusses the issue of school entry, completion and dropout, seeking to understand how social inequalities affect education in Brazil. The discussion of these three phenomena was based on the ideal of access as the possibility of entering and successfully completing the stages of education. Subsequently, the Trilhas de Futuro Program, which was established by the state government of Minas Gerais in 2021, is analyzed. This program provides free technical vocational training courses for high school students and graduates in public and private institutions. The study presents the results of a preliminary analysis of Trilhas 1, the first year of the program, which began in 2021. It then shows, based on statistical data, the profile of entrants, dropouts and graduates in Trilhas 1, indicating how social and spatial inequalities have affected the different social groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Profissional na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais - 2012-2020	28
Gráfico 2 - Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental Brasil - 2020	31
Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série na rede privada, por série do ensino fundamental segundo sexo - Brasil - 2022	32
Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental segundo o sexo - Brasil - 2022	33
Gráfico 5 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2012-2020	33
Gráfico 6 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2020	34
Gráfico 7 - Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino, segundo o sexo – Brasil – 2022	35
Gráfico 8 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil – 2020	38
Gráfico 9 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio - Brasil – 2020	39
Gráfico 10 – Evolução da média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2011 por sexo - Brasil - 2011 - 2020	40
Mapa 1 - Divisão das SREs segundo Porte - Minas Gerais - 2019	54
Gráfico 11 - Divisão das matrículas por gênero no Trilhas 1	60
Gráfico 12 - Número de Matrículas na Educação Profissional, Segundo a Faixa Etária e o Sexo – Brasil – 2022	61
Gráfico 13 - Distribuição das matrículas por faixa etária no Trilhas 1	62
Gráfico 14 - Distribuição das matrículas por escolaridade no Trilhas 1	63
Gráfico 15 - Distribuição das matrículas no Trilhas 1 pela rede de origem do aluno.	64
Gráfico 16 - Matrículas segundo Raça/Cor no Trilhas 1	65

Gráfico 17 - Relação entre Área da SRE (km ² /100) e Contagem de Instituições por SRE - Trilhas 1	68
Gráfico 18 - Distribuição das matrículas no Trilhas 1 segundo semelhança de município de residência e município do curso.....	71
Gráfico 19 – Taxa de Evasão (%) no Trilhas 1 e no PEP I.....	73
Gráfico 20 - Taxa de Evasão (%) segundo gênero no Trilhas 1	77
Gráfico 21 - Taxa de Evasão por faixa etária no Trilhas 1	78
Gráfico 22 - Taxa de evasão (%) segundo escolaridade no Trilhas 1	79
Gráfico 23 – Taxa de Evasão segundo rede de origem	80
Gráfico 24 - Taxa de Evasão (%) segundo Raça/Cor no Trilhas 1	81
Gráfico 25 - Taxa de Evasão (%) segundo municípios de curso e residência no Trilhas 1	85
Gráfico 26 - Taxa de Conclusão (%) por faixa etária no Trilhas 1	86
Gráfico 27 - Taxa de Conclusão (%) por escolaridade no Trilhas 1	87
Gráfico 28 – Taxa de Conclusão por Raça/Cor.....	88
Gráfico 29 - Taxa de Conclusão segundo compatibilidade dos Municípios de residência e curso - Trilhas 1 - 2021	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem de ocupados por estudo e trabalho segundo faixa etária, Minas Gerais, 2023, segundo trimestre.....	27
Tabela 2 – Resultado Primário de Minas Gerais (2018 - 2021).....	47
Tabela 3 – Divisão das matrículas segundo SRE - Trilhas 1 - 2021	69
Tabela 4 – Trabalho e evasão do aluno no PEP MG	72
Tabela 5 – Porcentagem de alunos cancelados segundo motivo de cancelamento .	74
Tabela 6 – Quantidade de alunos evadidos (%) por tipo de evasão	75
Tabela 7 – Taxa de Evasão por SRE - Minas Gerais.....	82
Tabela 8 – Taxa Conclusão (%) segundo o gênero	86
Tabela 9 - Taxa de Conclusão segundo SRE e Região do Planejamento - Trilhas 1 – 2021	88
Tabela 10 - Índice de Permanência (% matrículas * Taxa de Conclusão)	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ENSINO PROFISSIONAL: CONCEITUAÇÕES E HISTÓRICO	15
2.1	Conceitos e modalidades	15
2.2	Retrospectiva histórica	16
2.2.1	Brasil	16
2.2.2	Minas Gerais	23
3	DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO...29	
3.1	Cenário educacional brasileiro	30
3.2	Desigualdade no ingresso	31
3.3	Desigualdade na conclusão e na evasão	37
4	ENSINO PROFISSIONAL EM MINAIS GERAIS	44
4.1	Programas governamentais de EPT	44
4.1.1	Programa de Educação Profissional (PEP)	45
4.1.2	Programas Trilhas de Futuro	45
5	METODOLOGIA	57
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
6.1	Perfil de alunos matriculados no Programa Trilhas de Futuro	59
6.2	Perfil de alunos evadidos do Programa Trilhas de Futuro	71
6.3	Perfil de alunos concluintes do Programa Trilhas de Futuro	85
6.4	Fatores de permanência e possibilidade de Conclusão	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	95

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sido uma área de interesse e debate constante, moldando-se em resposta às demandas socioeconômicas e buscando superar desafios históricos de desigualdade e acesso. Nesse contexto, o estado de Minas Gerais implementou o Programa Trilhas de Futuro, uma iniciativa que visa proporcionar acesso à educação profissional gratuita para jovens mineiros.

Segundo Brasil (2023), o Brasil é marcado por profundas desigualdades sociais, e enfrenta desafios persistentes no que diz respeito à democratização do acesso à educação. As discrepâncias econômicas e regionais muitas vezes se traduzem em oportunidades educacionais desiguais, especialmente no campo da formação profissional.

A evolução do ensino profissional no Brasil reflete não apenas as transformações econômicas, mas também os esforços empreendidos para superar disparidades sociais. Desde as primeiras iniciativas no início do século XX até as mais recentes políticas governamentais, observa-se uma busca constante por oferecer oportunidades de formação técnica e tecnológica e romper com o dualismo educacional, onde os grupos mais favorecidos têm acesso ao conhecimento e a possibilidade de sucesso acadêmico e aos grupos socialmente marginalizados destina-se o ensinamento de ofícios de modo puramente tecnicista (Wermelinger; Machado; Filho, 2007).

Sintetizando o que expõem Silva e Dore (2011), Minas Gerais, como parte integrante desse cenário nacional, desempenha um papel significativo na configuração das políticas educacionais. Através do tempo, o estado tem testemunhado mudanças e adaptações no âmbito do ensino profissional, refletindo as nuances da sua dinâmica socioeconômica.

O cerne desta pesquisa reside na análise do Programa Trilhas de Futuro em Minas Gerais. Ao oferecer formação técnica gratuita em parceria com instituições de formação profissional, o programa busca atenuar as barreiras tradicionalmente associadas à educação profissional. Este estudo propõe examinar de perto o perfil dos ingressantes, evadidos e concluintes do programa, visando compreender se as desigualdades sociais que permeiam a educação brasileira também se refletem no público beneficiado pelo Trilhas de Futuro.

A análise preliminar apresentada nesta pesquisa visa lançar luz sobre a eficácia do Programa Trilhas de Futuro como uma medida de inclusão e superação das disparidades sociais no acesso à educação profissional em Minas Gerais. Ao explorar essas dinâmicas, buscamos contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais justas e eficazes no contexto estadual e nacional.

2 ENSINO PROFISSIONAL: CONCEITUAÇÕES E HISTÓRICO

2.1 Conceitos e modalidades

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma modalidade educacional que visa preparar o indivíduo para o trabalho e, facultativamente, habilitá-lo profissionalmente (BRASIL, 1996). No estudo em tela, as menções ao “ensino profissional” serão sinônimos para a EPT, ou seja, para todas as formações que capacitam o cidadão para o exercício de profissões técnicas. A Lei nº 9.394/1996 corresponde à redação original da LDB, sofrendo algumas alterações ao longo dos anos.

Conforme Brasil (1996), a educação profissional e tecnológica é integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, abarcando os seguintes cursos na atualidade:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Segundo Brasil (2004) cursos de formação inicial e continuada (FIC) são de curta duração, possuindo carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada. Esses cursos se destinam à capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização do indivíduo, com objetivo de desenvolver aptidões para a inserção no mercado de trabalho e na vida social. Esses modelos devem ser articulados, prioritariamente, com os cursos de educação de jovens e adultos, mas são abertos a todos os interessados, em todos os níveis de escolaridade. O Instituto Federal de Santa Catarina difere os cursos FIC da seguinte forma:

Formação Continuada: curso de qualificação profissional, em geral de curta duração, destinado ao aprimoramento ou aperfeiçoamento de competências laborais ou técnico-científicas de uma atividade ou área profissional;

Formação Inicial: curso de qualificação profissional, em geral de curta duração com no mínimo 160h, destinado a iniciação para o trabalho e ao desenvolvimento de competências básicas em uma determinada atividade ou área profissional (IFSC, 2021).

O ensino técnico de nível médio é oferecido para aqueles que possuem ensino médio concluído ou estão cursando essa modalidade educacional, podendo esse tipo de curso ser disponibilizado de três modos distintos. A primeira forma é quando o ensino técnico é integrado ao ensino médio, para aqueles que já concluíram o ensino fundamental. Nesse caso, é realizada uma única matrícula em uma única instituição e o curso é planejado para que o aluno cumpra as matérias e a carga horária a fim de receber o diploma de ensino médio juntamente com a habilitação profissional técnica de nível médio. No segundo modo, o curso é desenvolvido de forma concomitante, também para alunos que estejam ingressando no ensino médio ou já o estejam cursando, de modo que existem matrículas distintas para a educação técnica e para o ensino médio, podendo ser em instituições de ensino diferentes ou não. O último modelo é referente a uma EPT subsequente, ou seja, um curso técnico oferecido àqueles que já tenham concluído o ensino médio (Brasil, 1996a).

Por fim, os cursos tecnológicos são cursos de graduação e pós-graduação. Pelo caráter de ensino superior esses cursos devem ser organizados conforme as diretrizes curriculares nacionais instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, no que diz respeito aos objetivos, características e duração dos cursos ofertados (Brasil, 1996a).

A partir desta introdução inicial sobre as modalidades de ensino profissional no Brasil, a subseção a seguir tem por finalidade construir uma breve análise histórica, proporcionando as bases para compreender as transformações da EPT ao longo do tempo. A interligação entre esses dois enfoques é crucial para embasar a análise do Programa no contexto mais amplo do ensino profissional no Brasil, permitindo uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais em curso.

2.2 Retrospectiva histórica

2.2.1 Brasil

A forma como as pessoas trabalham vem mudando com maior intensidade desde a Revolução Industrial. Conforme Silva (2015), pode-se afirmar que a Revolução Industrial provocou profundas transformações no mercado de trabalho, resultando na criação de novas oportunidades para os trabalhadores urbanos e na extinção de diversas profissões tradicionais. Diante desse cenário, a qualificação do trabalhador se torna um fator determinante na entrada e permanência no mercado de

trabalho, pois como ressalta Oliveira (2019) essas transformações se devem às mudanças tecnológicas, que têm gerado novas oportunidades para profissionais com alto nível de qualificação.

No Brasil, as primeiras nuances de um Ensino Profissional ocorreram durante o período de colonização. As primeiras ações com o objetivo de estabelecer uma conexão entre educação e trabalho tiveram lugar em resposta ao desenvolvimento da economia de subsistência, especialmente ao crescimento da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais. Os primeiros centros de formação profissional, conhecidos como 'escolas-oficina', eram localizados em colégios e residências mantidos pelos padres jesuítas, religiosos europeus que não apenas praticavam suas habilidades profissionais aqui, mas também ensinavam essas habilidades a escravos e homens livres que demonstravam aptidão para aprender. Esse esforço visava suprir a carência de mão de obra especializada que era evidente na Colônia (Wermelinger; Machado; Filho, 2007).

Na sociedade brasileira do Período Colonial o serviço exercido por um indivíduo conferia a ele um lugar dentro da estrutura social estratificada, visto que a divisão de trabalho era associada à posição social. Cada indivíduo deveria ser designado para um tipo de ocupação de acordo com seu status social. Portanto, quando os jesuítas ofereceram aos escravos e outros grupos socialmente desfavorecidos a oportunidade de aprender ofícios, como artesanato e construção, essas profissões imediatamente passaram a ser estigmatizadas, levando muitos de seus praticantes a abandoná-las (Feitosa, 2020).

Durante o Brasil Império, com a transferência da família real portuguesa para o Brasil em 1808, D. João VI estabeleceu o Colégio das Fábricas, sendo este o primeiro estabelecimento público destinado a proporcionar educação aos artistas e aprendizes vindos de Portugal (Vieira, 2020). Nesse momento, também surgiram instituições privadas, apoiadas pelo Estado, que visavam ensinar algum ofício às crianças pobres e órfãs, configurando um caráter assistencialista ao nascimento da educação profissional no país (Escott; Moraes, 2012). Diante desse contexto de desprestígio do trabalho técnico e manual, o ensino técnico seja na área agrícola, comercial ou industrial, consistia em pequenas tentativas e experimentos com grupos de poucos alunos, dispersos por pequenas escolas comerciais e agrícolas (Feitosa, 2020).

Ao longo da Primeira República, diversas mudanças socioeconômicas aconteceram, impulsionadas pela reestruturação da força de trabalho, que deixou de ser escrava, e pelo crescimento das atividades industriais. Com o objetivo de capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho e também de preparar aqueles menos favorecidos para empregos técnicos, afastando-os da ociosidade, surgiu a necessidade de investir mais na educação profissional. Foi então promulgado o Decreto nº 7.566, que deu origem às Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), durante o governo do então presidente Nilo Peçanha, em 1909 (Feitosa, 2020).

Nesse cenário, percebe-se que a educação profissional ganhou nova configuração sem, no entanto, perder seu caráter assistencialista, pois essa ainda era associada à população desfavorecida economicamente, sem identidade e intenções pedagógicas de um desenvolvimento intelectual pleno. Wermelinger, Machado e Filho (2007) afirma que as escolas eram percebidas pelo governo e pelos industriais como entidades benevolentes, separadas da estrutura de produção, e também possuíam limitações impostas à qualificação qualitativa da mão-de-obra de maneira mais abrangente.

Até a década de 30 o Brasil era essencialmente uma nação voltada para a exportação agrícola, com sua economia centrada primeiramente na produção de açúcar e mais tarde no café. Nesse contexto, predominava uma visão elitista da educação, com foco nas áreas de letras e humanidades. As tentativas esporádicas de implementar um sistema de ensino profissional estruturado e obrigatório não tiveram êxito, em parte devido ao fato de que, em uma economia predominantemente baseada na agricultura para exportação, a mão-de-obra não demandava um alto nível de escolaridade (Wermelinger; Machado; Filho, 2007).

Em 1930, é instituído um projeto industrial para o país, surgindo uma crescente preocupação com a formação de operários especializados, necessários para impulsionar o processo produtivo (Vieira; Junior, 2017). A Constituição de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino profissional, técnico e industrial. Ela determinou, em seu Artigo 29, que as escolas pré-vocacionais e profissionais, voltadas para as classes menos privilegiadas, eram uma responsabilidade do Estado, que tinha a obrigação, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, de criar escolas de aprendizes em suas áreas de especialização, destinadas aos filhos de seus trabalhadores e associados (Brasil, 1937).

Apesar de ser pioneira em abordar a educação profissional, a Carta Constitucional de 1937 explicitava que a educação profissional ainda era voltada às classes menos desfavorecidas. Assim, perpetua-se o caráter dual da educação: para a elite, eram ofertados ginásios e colégios secundários, enquanto que para a grande massa, a oferta se limitava ao ensino técnico-profissionalizante (Palma Filho apud Feitosa, 2020).

Ainda nesse ano, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, por meio da assinatura da Lei nº 378 (Feitosa, 2020). Nos anos seguintes, ainda na Era Vargas, surge o chamado Sistema S: criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). E em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), ampliando o atendimento em educação profissional, que ainda era bastante criticado por seu caráter puramente tecnicista (Vieira; Junior, 2017).

Na década de 50 o Plano de Metas do governo Kubitschek (1956 - 1961) lançou várias metas para o impulsionamento da indústria, que promoveram uma transformação significativa no perfil do país. A intenção era fazer a transição de uma nação predominantemente agrária para uma nação industrializada, o que fez a formação técnico-profissional associada à modernização do país (Wermelinger; Machado; Filho, 2007). Nesse contexto, é promulgada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de n.º 4.024/1961, no ano de 1961, reconhecendo a total integração do ensino profissional ao ensino regular. Além disso, estabeleceu a equiparação entre os cursos profissionais e os cursos propedêuticos, para fins de continuidade nos estudos (Kuenzer, 2007).

A ditadura que se seguiu ao golpe de 1968 procurou imprimir um caráter mais tecnicista à educação, impulsionando iniciativas no campo da educação profissional: por meio da Lei n.º 5.692/71, de 1971, o governo tenta impor o ensino de segundo grau de profissionalização a todos (Wermelinger; Machado; Filho, 2007). Essas mudanças foram justificadas pela euforia do período chamado “milagre econômico”, durante a década de 70, que indicava um crescimento acelerado da economia. Essa expectativa de desenvolvimento industrial previa uma necessidade de força de trabalho qualificada, no nível técnico (Kuenzer, 2007).

Entretanto, antes mesmo de ser implementada, a proposta de generalização da profissionalização do Ensino Médio foi revogada. Os obstáculos para a implementação do novo modelo educacional, e a percepção de que o presumido milagre econômico não levaria aos níveis de desenvolvimento esperados, levaram o governo a restabelecer a modalidade de educação geral por meio do Parecer nº 76/1975, mais tarde firmada pela Lei nº 7.044/1982. Essa legislação apenas formalizou uma estrutura conservadora que já se manifestava na realidade das escolas, reafirmando a adequação da concepção de Ensino Médio ao anseio daqueles que já usufruíam dos benefícios da produção e consumo de bens materiais e culturais, isto é, a entrada na Universidade (Kuenzer, 2007).

Diante desse contexto, o governo instaurou uma política que visava transformar algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (Wermelinger; Machado; Filho, 2007). Os CEFETs tinham por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (Brasil, 1978).

Nosella (1998) reconhece o valor das iniciativas do período histórico (1930 - 1990), no âmbito do ensino médio. Entretanto, ele analisa que essas ações se mostraram mais direcionadas a mascarar, por meio de uma abordagem burocrática de equivalência, a divisão entre as modalidades propedêutica e profissionalizante de ensino. Em tese, tais medidas visavam atender às expectativas dos trabalhadores por um nível mais alto de instrução e uma formação profissional mais consistente.

Diante desse cenário, a promulgação da Lei Federal 9.394/96, LDB, em 1996, representou um avanço no rompimento da dualidade entre ensino propedêutico

e ensino profissionalizante, que conforme mencionado anteriormente, ainda perduraram até aquele momento histórico. Essa legislação se destacou ao organizar o ensino médio e a educação profissional, trazendo a possibilidade de que essas modalidades educacionais se complementassem, de modo que fosse atendida a formação geral do aluno e também a preparação deste para o exercício de uma profissão técnica, constituindo a modalidade de educação técnica de nível médio. (Dutra, 2023)

Em 2004, no governo de Luíz Inácio Lula da Silva, surge o Decreto nº 5.154/2004 que conserva a alternativa de ofertar cursos técnicos na modalidade concomitante ou na modalidade subsequente. Entretanto, o diferencial nesse momento é a proposta de um ensino médio integrado à educação profissional (Feitosa, 2020).

A possibilidade de ofertar o ensino profissional incorporado ao ensino médio, no entanto, recebeu críticas pela falta de infraestrutura para implementação do projeto. Assim, aparentemente se estaria ampliando as oportunidades educacionais, mas na prática as desigualdades sociais e regionais tornariam esse cenário uma pseudo inclusão educacional: oferta de variadas modalidades e naturezas de educação, com aspecto desigual e, na maior parte das vezes, apenas certificatória (Kuenzer, 2007).

Uma perspectiva diferente é vislumbrada para esse cenário com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008, pela Lei nº 11. 892, pois os IFs orientam-se na construção de uma rede de conhecimentos que articula cultura, trabalho, ciência e tecnologia em benefício da sociedade. Além disso, esses institutos configuram-se como autênticos promotores de políticas sociais, pois proporcionam aos seus educandos o acesso a uma educação pública e de qualidade. O autor enfatiza que, enquanto os CEFETs possuem um caráter mais tecnicista, os IFs buscam trabalhar as habilidades e competências dos alunos, não apenas para o trabalho, mas para a convivência em sociedade, promovendo um desenvolvimento pessoal, social e profissional, que proporciona uma emancipação do sujeito. A perspectiva de formação dos IFs rompe com a dualidade educacional, à medida que visa uma formação integral do sujeito, isto é, prepara os indivíduos para a qualificação profissional e para avançar no ensino superior (Feitosa, 2020).

O ano de 2011 marca a trajetória do ensino profissional no Brasil com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec),

por meio da Lei nº 12.513/2011. O programa previa a criação de 208 novas unidades de IFs e expandir a oferta de cursos técnicos. A estrutura do Pronatec ampliou a esfera privada da educação profissional, pois muitos cursos eram ofertados pelo setor privado. Além disso, cabe dizer que a maior oferta era de cursos FIC, modalidade que não possui influência significativa no reingresso do estudante no mercado de trabalho, contribuindo apenas para a coesão social (Silva; Moura, 2022).

O Plano Nacional de Educação (PNE), conforme foi aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos, a contar da sua publicação. Ele estabeleceu diretrizes e metas, visando o cumprimento do Artigo 124 da Constituição Federal (Brasil, 2015):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Essa lei reafirmou o propósito governamental de incluir a educação profissional como uma de suas prioridades. De acordo com Vieira e Júnior (2017) a meta 11 do PNE aborda sobre o objetivo de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio. Esta ação busca alcançar pelo menos cinquenta por cento do crescimento do segmento público que, conforme o censo da educação básica de 2015, teve uma ampliação de 89,2% das matrículas na educação profissional de 2008 a 2014 (Brasil, 2015).

Em 2017, a chamada Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei Federal nº 13.415/2017, trouxe mudanças na estrutura do ensino médio que impactaram no ensino profissional. Essa legislação alterou a LDB, ampliando a carga horária do ensino médio de 2400h para 300h. As matérias até aquele momento ministradas no ensino médio passaram a compor a Base Nacional Comum Curricular, que deve seguir de embasamento para todas as redes de ensino. Estes componentes

curriculares gerais devem ser cumpridos, no máximo, em 1800h. Sendo as 1200h horas restantes destinadas aos itinerários formativos, completando as 300h previstas (Brasil, 2017).

O Art. 36 da LDB abriu a possibilidade de cinco arranjos curriculares diferentes a serem desenvolvidos, mas o que impactou o ensino profissional foi o itinerário de formação técnica e profissional. A educação profissional, enquanto itinerário formativo possível no ensino médio, pode ser realizada por meio de instituições de ensino externas à escola. Este arranjo foi enfatizado pelos debates políticos por meio de um discurso que reiterava a ampliação de vagas no ensino profissional e o desejo de muitos jovens em se profissionalizar, visando o ingresso no mercado de trabalho (Dutra, 2023).

A Reforma do Ensino Médio, da maneira como foi estabelecida, pode retomar o caráter dual da educação. Esse cenário estabelece para uma parcela da população o acesso ao ensino superior e, para a outra, a escolha pelo ensino profissional, com um significado de terminalidade, visto que o currículo desse itinerário formativo possui conteúdos tão fragmentados que alcançar o ensino superior se torna uma realidade muito distante (Feitosa, 2020).

2.2.2 Minas Gerais

Conforme exposto no capítulo anterior, durante o período colonial brasileiro, o ensino de ofícios era uma tarefa designada aos jesuítas. Minas Gerais foi alvo dessas tentativas de um ensino profissional, tendo em vista que o ciclo do ouro dava um destaque para o estado. Entretanto, durante todo período do Império essas atividades ficavam a cargo da igreja, com algumas pequenas participações do estado (Feitosa, 2020).

Apesar disso, o período Imperial foi importante para introduzir intensos debates na sociedade sobre a escolarização da população livre. Os governantes da província mineira manifestaram o interesse pela pauta educacional, assunto que tomava conta dos movimentos nas demais localidades do país. Diante desse contexto, ao fim do século XIX, a igreja deixa de ser a responsável pelo campo educativo e o estado assume esse papel. Essa mudança gera um fortalecimento das províncias, por seu papel fundamental na implementação das ações sobre a educação e a escola (Carvalho, 2011). Conforme Gonçalves (2012), é nesse cenário que se inicia uma

intensa produção legislativa em Minas Gerais, estas legislações provinciais buscavam estruturar o processo de escolarização por meio de um marco legal.

Siquelli (2022) afirma que o término da escravidão e a instituição da República impulsionaram o país a se modernizar. Nesse período, as práticas educacionais e institucionais do ensino estavam ligadas à proposta constitucional de uma nação civilizada. Ou seja, os republicanos acreditavam que a escola tinha o papel de instruir o trabalhador e inseri-lo na sociedade, o que garantiria a ordem social e a consequente instauração de uma nação civilizada.

É neste contexto que surge a política pública de formação profissional em Minas Gerais, como um meio para disseminar os ideais republicanos. Datada de 1892, a Lei nº 41 estabelece, nas chamadas escolas normais, a educação profissional com os seguintes ensinamentos: agrícola e zootécnico, do curso comercial, de agrimensura e de farmácia Gonçalves (2012). As escolas normais eram estabelecimentos destinados à profissionalização dos docentes, conforme a Lei nº 41:

Art. 158 – A Escola Normal, sob a forma de externato misto, é um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária (Minas Gerais, 1892).

Mais tarde, a promulgação da Lei nº 203, em 1896, estabelece o ensino primário voltado para a formação profissional. Era previsto o ensinamento de ofícios e sua execução sob a supervisão de um profissional com experiência na profissão. Os chamados Institutos de Educandos Artífices, foram implementados em vários locais dentro do território mineiro, visando a formação de operários e contramestres. Essa modalidade de instrução era gratuita e destinava-se às crianças entre 9 e 13 anos, pertencentes às classes desfavorecidas (Minas Gerais, 1896).

Posteriormente, a Lei de n. 444, de 1906, traz o ensino profissional como um componente extra do ensino primário, passando a ser nomeado de Ensino Técnico Prático e Profissional. Importante salientar que a Lei de 1896 colocava o ensino primário como um critério obrigatório para aqueles que desejassem obter o ensino profissional primário, mas não criava um vínculo direto com o ensino primário regular. Já a reforma de 1906 vinculou a formação profissional ao ensino primário, visto que, além de obrigatória, essa instrução seria realizada no interior das escolas primárias (Siquelli, 2022).

Nas décadas seguintes, os instrumentos legais trouxeram uma ou outra mudança na forma como o ensino profissional era ministrado. Mas durante esse período a educação técnica era papel, prioritariamente, do estado mineiro. Mudanças significativas só começam a acontecer na década de 1990, quando, intensifica-se no Brasil uma propensão ao estado mínimo, que reduzia o papel do governo enquanto agente financiador das políticas públicas de cunho social. Diante disso, acentua-se a tendência à privatização da educação no cenário brasileiro Gonçalves (2012).

Em 1995, Minas Gerais celebra o financiamento do “Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica”, por meio de empréstimo do Banco Mundial, enquanto se inicia a criação do “Programa de Melhoria do Ensino Médio”. A proposta visava expandir o ensino médio com ênfase na formação propedêutica e estabelecer colaborações com os setores produtivos e de serviços para oferecer programas de ensino técnico. Esse novo modelo implicava na eliminação dos cursos profissionalizantes que já existiam nas escolas estaduais. Em vez disso, esses cursos técnicos seriam agora organizados pelo Estado em parceria com entidades do setor privado, como organizações sociais, instituições privadas e empresas governamentais (Silva, 2012).

O Banco Mundial, naquele período, configurava-se como principal agente de assistência técnica na temática educacional, para os países em desenvolvimento. Influenciado pelas orientações do Banco Mundial, o governo de Minas Gerais reduz consideravelmente a oferta de educação técnica pelas escolas da própria rede. Essa redução foi fruto da reforma implementada em 1996, pelo estado mineiro, que visava avaliar e extinguir, caso necessário, as habilitações profissionais oferecidas pelas escolas estaduais (Silva; Dore, 2012).

A partir dessas mudanças no ensino médio de Minas Gerais, percebe-se uma mudança no cenário de oferta da ETP dentro do estado. Essas transformações podem ser observadas a partir do quantitativo de matrículas do ensino profissional, vinculadas ao tipo de instituição. Em 1996, as escolas estaduais se destacavam ao reterem 69,56% das matrículas do ensino profissional, enquanto as instituições privadas detinham apenas 14,35% desse contingente. Já em 2009 o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra um panorama distinto: a rede estadual passou a compor apenas 17,25% do total da oferta de ensino profissional, enquanto o setor privado representa 82,60% desse quantitativo (Silva; Dore, 2012).

Diante desse quadro, é possível perceber que o caminho percorrido pela ETP em Minas Gerais traz o setor privado para o centro da oferta dessa modalidade de ensino. A oferta do ensino profissional em redes estaduais foi se tornando menor ao longo dos anos e as instituições privadas foram ganhando espaço, até mesmo por meio de diversas parcerias com o estado, numa tentativa de ser o financiador de políticas voltadas para a educação profissional.

Historicamente o mercado vem se desenvolvendo e exigindo um perfil mais qualificado na seleção de profissionais. Dessa forma é fundamental que a trajetória de ensino do jovem também o capacite para a vida profissional. Segundo a FJP (2003a), o sistema de ensino busca se alinhar aos anseios do mercado, tendo em vista que os conteúdos aprendidos e o desempenho alcançado pelos indivíduos, no sistema de ensino, são analisados pelo mercado, e a depender da análise esses são recompensados e posicionados em diferentes níveis no mundo do trabalho.

Para os grupos em que o acesso ao ensino superior é uma realidade distante, o ensino profissional cresce como uma solução para o preparo profissional. Conforme FJP (2003), a demanda por cursos profissionalizantes se dá, na maior parte, pela necessidade de se preparar para o mundo de trabalho ou de aprimorar a inserção nesse campo.

A Pesquisa de Opinião com Estudantes do Ensino Médio, encomendada pela organização Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, com o Instituto Natura e com o Instituto Sonho, visa captar a percepção dos jovens sobre a sua escola e sobre a educação de forma geral. Realizada com estudantes de escolas públicas, ela reafirma a preocupação dos jovens em se preparar para o trabalho: 98% dos jovens brasileiros acreditam que a trajetória escolar não os prepara para o mercado de trabalho. Em Minas Gerais, 97% dos estudantes estão de acordo (total ou parcialmente) que deveriam ser disponibilizadas opções de formações voltadas para o mercado de trabalho. Além disso, só 6% dos jovens mineiros entrevistados enxergam a incorporação de cursos profissionalizantes, dentro das disciplinas ofertadas, como um fator importante para a melhoria da qualidade das escolas (Datafolha, 2022).

O ensino profissional também se mostra como uma demanda entre os jovens brasileiros que trabalham. Segundo o Atlas da Juventude, 28% dos jovens empregados, no Brasil, apontam a ampliação da oferta de cursos profissionalizantes como uma ação governamental prioritária, em instituições públicas e privadas. Para

esse grupo, essa demanda é essencial para apoiar os jovens a lidar com os efeitos da pandemia, da Covid-19, no mundo do trabalho (CONJUVE, 2022). Essa é uma perspectiva importante para o governo mineiro, visto que uma parcela dos jovens mineiros já está inserida no mercado de trabalho. A Tabela 1 mostra os percentuais dos ocupados segundo faixa etária em Minas Gerais.

Tabela 1 – Porcentagem de ocupados por estudo e trabalho segundo faixa etária, Minas Gerais, 2023, segundo trimestre.

		HOMEM	MULHER
Estuda e trabalha	14 a 17 anos	17,6	13,7
	18 a 24 anos	13,3	17,5
	25 a 29 anos	9,1	11
Só estuda e não trabalha	14 a 17 anos	75,1	80,2
	18 a 24 anos	9,8	12,9
	25 a 29 anos	1,9	3,3
Só trabalha e não estuda	14 a 17 anos	4,3	2,3
	18 a 24 anos	67,6	48,9
	25 a 29 anos	81,7	62,4
Não estuda e não trabalha	14 a 17 anos	3	3,8
	18 a 24 anos	9,3	20,7
	25 a 29 anos	7,2	23,3

Fonte: IBGE – PNAD Contínua

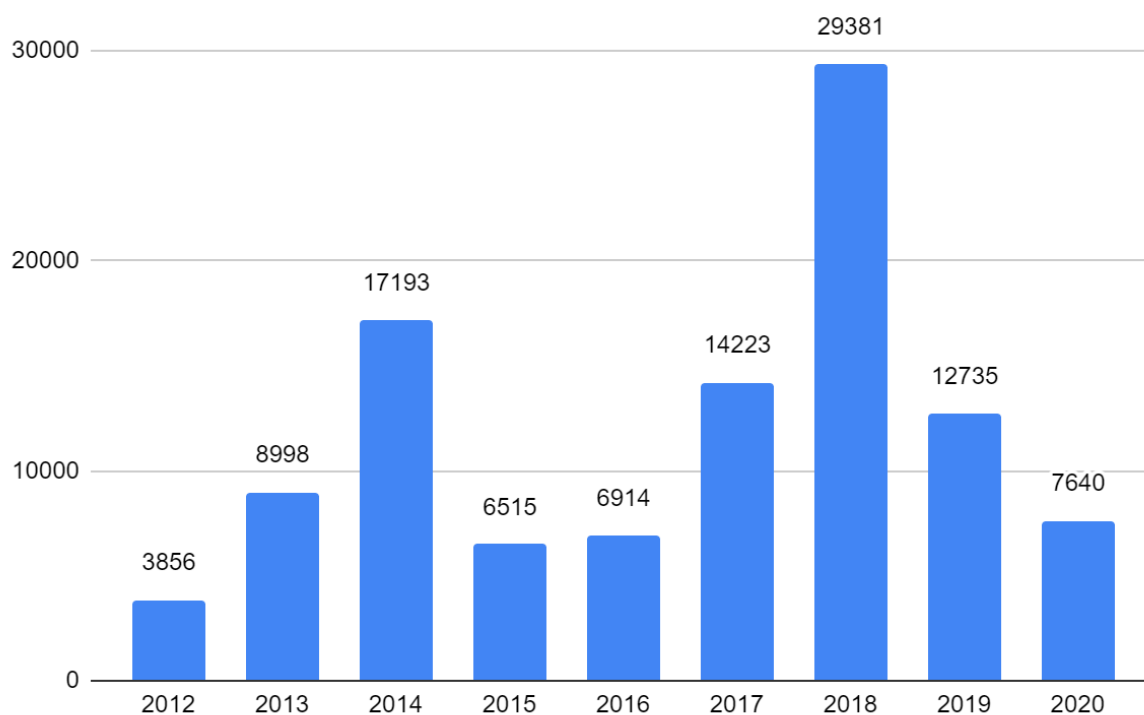
Apesar de haver parte dessa população no mercado, a FJP (2023a) afirma que a inserção profissional do jovem em Minas Gerais é definida por taxas de desemprego elevadas, baixa renda, informalidade e pouco acesso aos direitos laborais. Diante desse cenário, o ensino profissional cresce com uma ferramenta importante para melhorar a inserção desse contingente no mercado de trabalho.

Além de todo esse cenário, o PNE e a Reforma do Ensino Médio, anteriormente apresentados, estabeleceram legalmente e institucionalmente uma atuação do estado no que tange à ampliação das matrículas da ETP e readequação do ensino médio, respectivamente. É importante recapitular que um dos itinerários possíveis na nova organização do ensino médio está ligado à formação técnica e profissional. Assim, esse panorama traz o ensino profissional para o centro das ações de educação, no âmbito de atuação dos governos estaduais (FJP, 2023b)

Apesar das imposições legais, os governos apresentaram dificuldades na implementação das mudanças curriculares necessárias para cumprir a nova legislação. Além disso, não houve expansão substancial das vagas gratuitas nos seus cursos técnicos, especialmente aquelas destinadas aos estudantes do ensino secundário (Dutra, 2023.)

O Gráfico 1 mostra que em Minas Gerais, até 2020, o poder público não obteve sucesso com a ampliação de matrículas da educação profissional, previstas pelo PNE. É possível perceber, inclusive, que o total de matrículas na EPT, da rede estadual de ensino, em 2020 é menor em relação à 2014, ano de publicação do PNE.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Profissional na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais - 2012-2020



Fonte: Elaboração própria a partir de Dutra (2023)

A evolução ao longo dos anos mostra algumas subidas e quedas no número de matrículas. Dutra (2023), afirma que essas variações são resultado da ausência de uma política pública de educação profissional consolidada. Ao longo dos anos, o governo mineiro teve algumas iniciativas, mas sem uma política a longo prazo estabelecida. Nos tópicos a seguir serão discutidos alguns programas mais recentes, incluindo o Trilhas de Futuro, programa ainda em curso e tema deste estudo.

3 DESIGUALDADES SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

As desigualdades sociais brasileiras são temas de muitos estudos em diversas temáticas. Santana (2023) enfatiza o desafio de um país com território de dimensões continentais em prover condições igualitárias de saúde, educação, saneamento básico e trabalho. Para o autor, a desigualdade educacional, surgida neste contexto de problemas multifacetados, comporta-se como causa e consequência de outras vulnerabilidades sociais, tais como a pobreza, insegurança alimentar, entre outras.

Sob essa perspectiva, da educação enquanto geradora e produto de outros problemas sociais, é possível elencar muitas correlações. O Instituto Unibanco (2023) traz a relação entre pobreza e educação, tendo em vista que o Brasil voltou a compor o mapa da fome em 2011. Para ele, a fome e a insegurança alimentar influenciam no abandono e na evasão escolar. Isto porque a necessidade de complementar a renda, por vezes em situação precária, faz com que estudantes entrem na busca por fontes de renda. Ainda nesta perspectiva, a Rede PENSSAN (2022) estudou a relação entre escolaridade e nível de insegurança alimentar. Os resultados mostram que 41,4% dos responsáveis pela renda, em famílias em situação de carência alimentar, não completaram os dois ciclos da educação básica.

A educação também se relaciona diretamente com o desenvolvimento econômico. Isto porque promover a educação em quantidade e qualidade melhora a quantidade e qualidade do capital humano, fator apontado pela teoria econômica moderna como fundamental para o crescimento econômico. Por capital humano entende-se o agrupamento de conhecimentos, habilidades e competências obtidos e acumulados pelos indivíduos de uma sociedade. Além disso, a ampliação da educação contribui para a construção de uma sociedade mais consciente de seus direitos e participativa na vida política, sendo menos sujeitos a abusos legais e corrupções no interior da administração pública.

Tendo em vista como a educação influencia em outros aspectos da sociedade e como as desigualdades sociais impactam no direito à educação, surge-se a discussão sobre a escola justa. Apesar da educação ser um direito universal previsto pela Constituição Federal de 1988, a realidade atual ainda sofre com o problema da desigualdade e da inequidade escolar. Historicamente, o Brasil lida com o dualismo da escola pública, onde o conhecimento é destinado aos mais ricos e para

os mais pobres resta o acolhimento social e a negação do direito à educação. Inexiste uma igualdade de oportunidades, pois ofertam-se sistemas escolares distintos e desiguais aos diferentes grupos sociais. Diante disso, uma escola justa se configura no exercício da justiça escolar. De modo simplificado, a justiça escolar consiste em garantir a todos estudantes uma base comum de conhecimentos e competências, a partir de um tratamento igualitário em todas as dimensões: no acesso, no sucesso e na possibilidade de permanecer no sistema (Trezzi, 2022).

3.1 Cenário educacional brasileiro

Para Dore, Araújo e Mendes (2004) o modelo de uma escola meritocrática é limitado, pois, na realidade os sistemas escolares estão inseridos dentro de uma sociedade desigual e longe da igualdade de oportunidades, igualdade essa que parte da premissa de um acesso à educação igualitário. Por acesso entende-se o direito à educação do modo mais amplo, ou seja, a possibilidade de ingressar, permanecer e se desenvolver nos estudos. Na teoria do autor, uma escola justa seria então capaz de resistir a esse fenômeno com uma lógica puramente igualitária e introduzir uma justiça distributiva, sendo necessário em muitos casos ultrapassar a “igualdade pura”.

Retomando a discussão da introdução deste capítulo, a sociedade brasileira sofre com intensas desigualdades sociais, incluindo-se aqui o dualismo da educação. Segundo Brasil (2020) o PIB per capita do Brasil é de R\$35.935,74, o que constituiria um rendimento médio mensal per capita de R\$2.996,145. Entretanto, o “Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente” é de R\$1.380, o que indica um padrão de desigualdade na distribuição de renda no Brasil. Esse padrão é corroborado pelo “Índice de Gini do Rendimento domiciliar per capita” de 0,58, conforme indicado por Brasil (2020).

Dentre os fatores que influenciam o acesso à educação, para uma relação entre idade, curso e série, a renda familiar é a que predomina. A influência da variável raça/cor também é observada em todas as faixas de renda. Nas camadas de menor renda, há um efeito cumulativo significativo devido ao atraso escolar e à evasão, o que resulta em enormes diferenças nos percentuais de acesso aos níveis mais avançados de ensino (Andrade; Dachs, 2007).

Para entender melhor o cenário da educação no Brasil trataremos do ingresso, evasão e conclusão em todos os níveis de educação. Ao tratar do acesso à educação, este trabalho refere-se ao direito à educação de modo mais amplo,

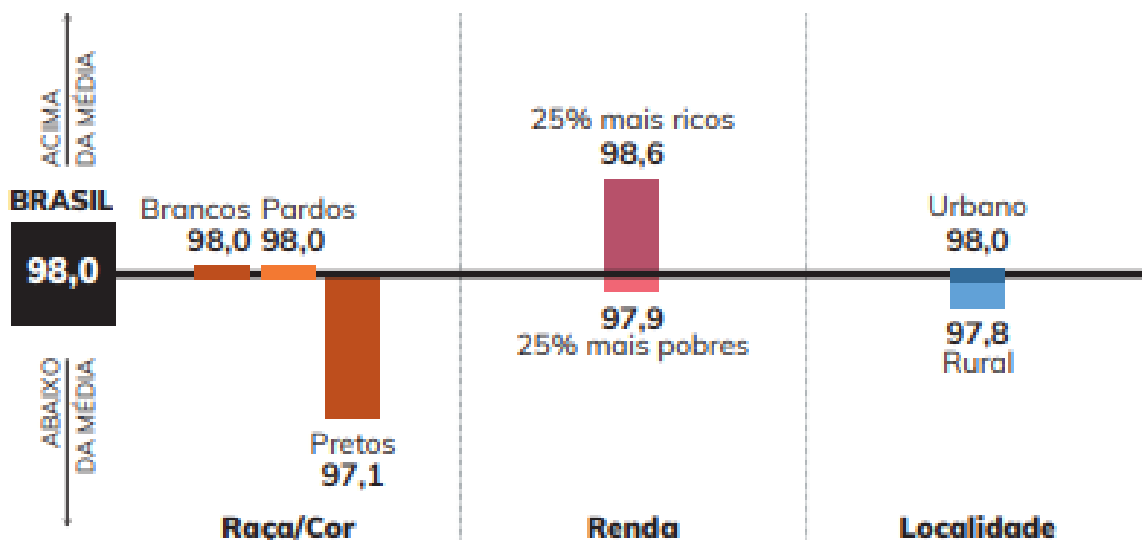
conforme a teoria de escola justa de Dubet (2004). Nos tópicos a seguir extraímos elementos que demonstram como a escola brasileira, em diversos aspectos, não é justa.

3.2 Desigualdade no ingresso

Segundo o Todos pela Educação (2021) as desigualdades sociais produzidas pelo sistema educacional brasileiro precisam ser evidenciadas, para que a execução das políticas públicas aconteça de modo mais equitativo. Para isso, entende-se necessário analisar os dados por recortes sociais e geográficos, tais como região, localidade, renda e raça/cor.

No Gráfico 2 a altura das barras representa a distância, em pontos percentuais, em relação à média geral do país. Nele, é possível visualizar que o ingresso no Ensino Fundamental nas áreas rurais se assemelha ao ingresso nas áreas urbanas. Em relação à renda, há uma diferença percentual de 0,7 pontos percentuais entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres, sendo que os mais pobres se encontram a 0,1 ponto percentual abaixo da média geral do país.

Gráfico 2 - Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental Brasil - 2020



Fonte: Todos Pela Educação (2021)

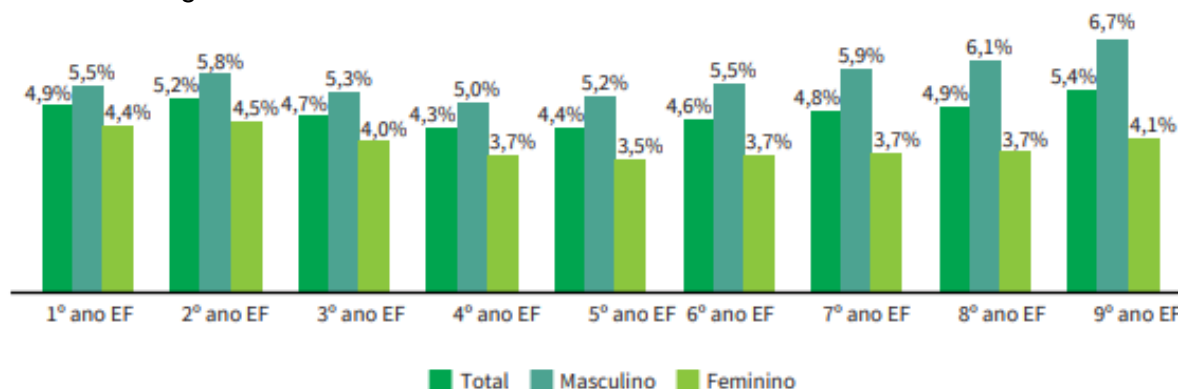
Em relação à Raça/Cor, Brancos e Pardos possuem a mesma porcentagem de matriculados que a média nacional. A diferença incide sobre o grupo “Pretos” que está abaixo do quadro geral do país, com 97,1%. De modo geral, os números de 2020, trazidos pelo Gráfico 2, atestam a quase universalização do Ensino Fundamental.

Ainda assim, em números absolutos, 158.888 crianças e jovens, de 6 a 14 anos, se encontravam fora da escola em 2020, quantitativo ainda bastante expressivo.

Pensando o acesso enquanto exercício de uma escola justa, é preciso que se avalie a qualidade do sistema escolar, pois essa impacta na permanência dos alunos. Segundo Unicef (2018), um dos indicadores utilizados para avaliar uma trajetória escolar de sucesso é a taxa de distorção idade-série que mede a quantidade de alunos que têm dois ou mais anos de atraso escolar. O Gráfico 3 e o Gráfico 4 mostram este panorama na educação básica brasileira em 2022, para rede privada e rede pública, respectivamente.

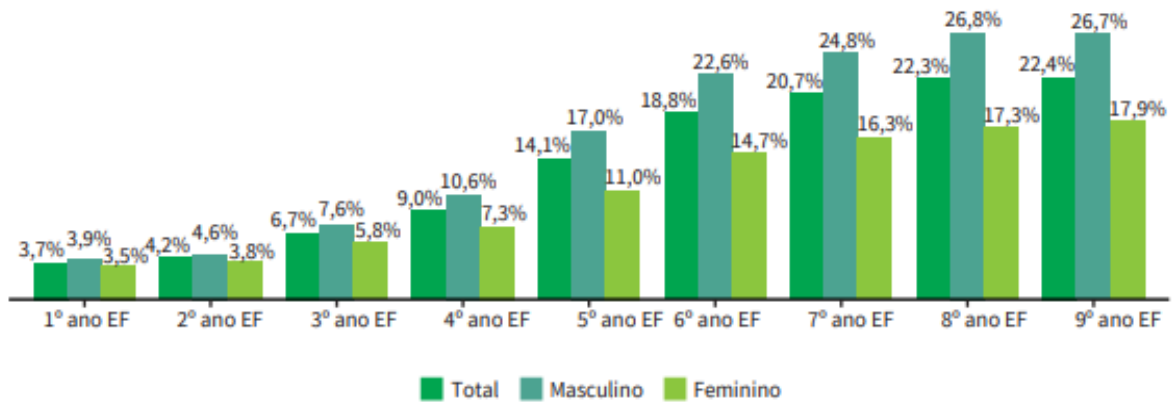
De modo geral, o índice de aprovação na rede privada é melhor, apresentando uma distorção idade-série inferior e menos variável. No ensino fundamental da rede privada, o 1º, 2º e 9º ano apresentam as taxas de distorção mais elevadas, com 4,9%, 5,2% e 5,4%, respectivamente. Já na rede pública, as maiores taxas se concentram nos anos finais, isto é, no 7º, 8º e 9º ano, com 20,7%, 22,3% e 22,4%, respectivamente.

Gráfico 3 – Taxa de distorção idade-série na rede privada, por série do ensino fundamental segundo sexo - Brasil - 2022



Fonte: Brasil (2023).

Gráfico 4 – Taxa de distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental segundo o sexo - Brasil - 2022

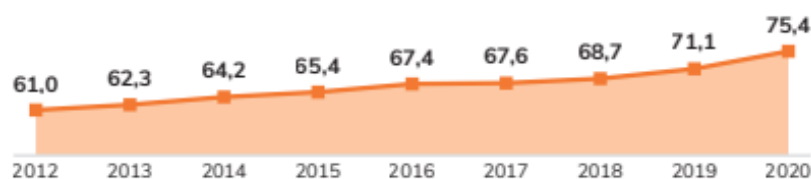


Fonte: Brasil (2023)

Tanto na rede privada quanto na rede pública, os alunos do sexo masculino são mais afetados pela distorção idade-série. Nas escolas públicas, a diferença entre meninos e meninas, em relação à distorção idade-série, é maior no 8º ano, com 9,5 pontos percentuais. Já nas escolas privadas a maior discrepância é observada no 9º ano, com diferença de 2,6 pontos percentuais.

Em relação ao ensino médio, o número de matriculados da população jovem teve um aumento contínuo de 2012 a 2020, conforme a série histórica trazida pelo Gráfico 5. A porcentagem de jovens inscritos nessa etapa cresceu de 71,1%, em 2019, para 75,4% em 2020. Conforme o Todos Pela Educação (2021) este é um avanço importante, pois representa mais de 11 pontos percentuais a mais em relação ao registrado em 2014, primeiro ano de vigência do Plano Nacional da Educação (2021). Apesar disto, os números de 2020 ainda mostram que há um desafio no que diz respeito à universalização do Ensino Médio.

Gráfico 5 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2012-2020

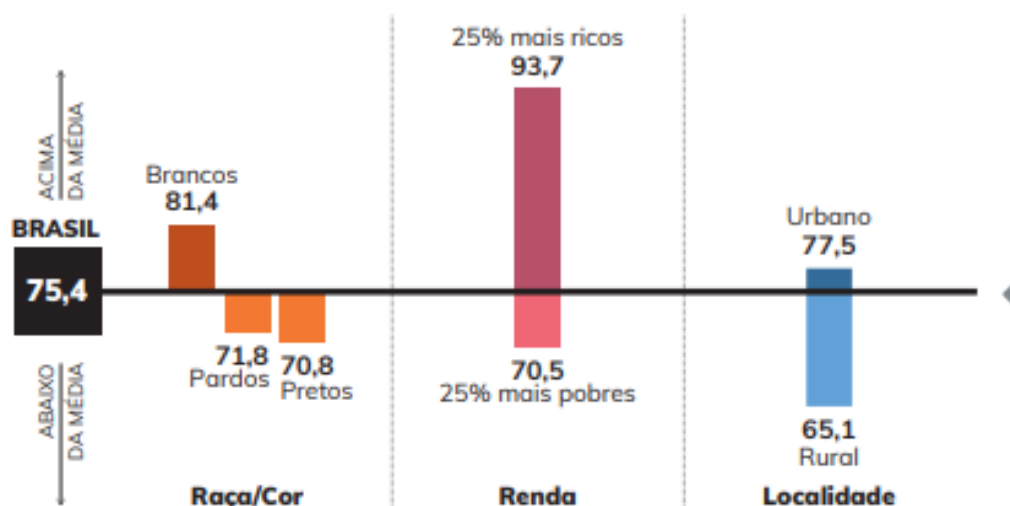


Fonte: Todos Pela Educação (2021)

Quando analisada por recortes de Raça/Cor, Renda e Localidade, a porcentagem de alunos matriculados no Ensino Médio traz desigualdades significativas em todos os segmentos analisados. No Gráfico 6, a altura das barras corresponde à distância, em pontos percentuais, entre as dimensões analisadas e a média geral do país, 75,4%.

A porcentagem de jovens brancos matriculados no Ensino Médio está acima da média nacional, com 81,4%. Já entre pardos e pretos as taxas são menores em relação aos brancos, também ficando abaixo da média nacional. O ingresso entre os jovens pardos é de 71,8%, enquanto entre os pretos esse número cai, chegando a 70,8%.

Gráfico 6 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2020

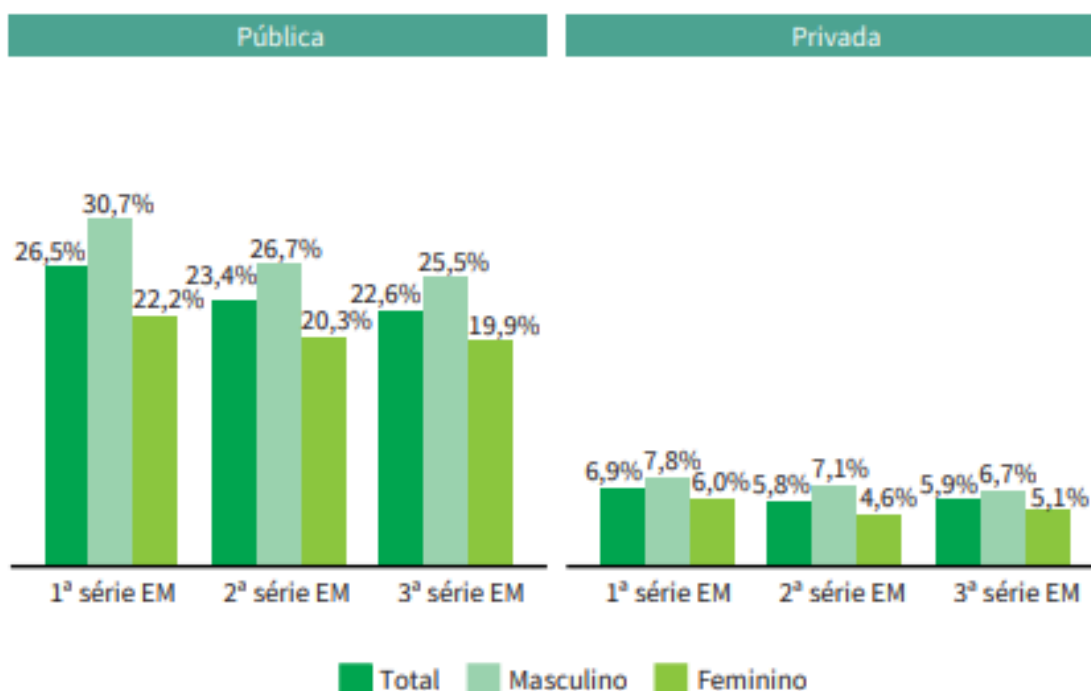


Fonte: Todos Pela Educação (2021)

A análise sob a perspectiva de “Renda” mostra que o ingresso no Ensino Médio é realidade para apenas 70,25% dos jovens entre os 25% mais pobres. Um quadro melhor é percebido entre os 25% mais ricos, que possuem 93,7% dos jovens matriculados no Ensino Médio. Em relação à “Localidade” as desigualdades se mantêm, sendo que os jovens do meio rural têm menos matriculados no Ensino Médio, com 65,1%, em relação à média nacional e aos jovens do meio urbano, que possuem 77,5% matriculados.

No que diz respeito à distorção idade-série, o cenário percebido na educação básica se repete no ensino médio: a taxa de distorção é maior na rede pública que na rede privada. Pelo Gráfico 7, também é possível visualizar que 1º série, em ambas as redes, é a que apresenta nível de distorção mais elevada. Além disso, os alunos do sexo masculino são os mais afetados em todas as séries do ensino médio, na rede pública e na rede privada.

Gráfico 7 - Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino, segundo o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Brasil (2023)

Segundo Ipea (2023), historicamente os níveis de ensino mais avançados são destinados à população mais afluenta e as desigualdades sociais deste processo histórico ainda impactam a educação brasileira. De acordo com Brasil (2022), a proporção de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em 2021 era de apenas 19,8%. Percebe-se, portanto, que o acesso ao ensino superior no Brasil é ainda uma realidade distante para a maioria dos jovens.

Dentre aqueles que conseguem ingressar no ensino superior ainda incidem as desigualdades sociais. Em relação ao gênero, o Instituto Semesp (2020) afirma que as mulheres são maioria no ensino superior brasileiro, independente da modalidade, turno do curso ou rede de oferta. Elas ocupam 57% das matrículas totais

do ensino superior, apresentando porcentagem ainda maior em cursos de licenciatura, área da saúde, ciências sociais, jornalismo e informação.

Para a dimensão Raça/Cor, a taxa de ingresso da população preta ou parda como um entrave no alcance da equidade. Isto porque, em comparação à população branca, a população preta ou parda possui menor taxa de ingresso (IBGE, 2019).

Essa taxa representa o percentual da população com qualificação mínima requerida para ingressar no ensino superior, isto é, que concluiu ao menos o ensino médio, e que de fato entrou no ensino superior, independentemente de tê-lo concluído ou não. Em 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca (IBGE, 2019).

No entanto, comparando o nível de matrículas de 2010 a 2018, por Raça/Cor, é possível identificar uma ampliação da diversidade no perfil dos alunos. Esta evolução está relacionada aos programas distributivos do poder público, sendo que na rede pública as políticas de cotas foram as principais determinantes, enquanto que na rede privada atribui-se a mudança a programas de financiamento estudantil, como o FIES e o PROUNI (Instituto Semesp, 2020).

Na esfera da educação profissional, considerando um total de 1,5 milhão de matrículas com informações sobre cor/raça, observa-se uma distribuição proporcional semelhante àquela verificada nos níveis fundamental e médio. Os alunos autodeclarados brancos representam 45,3%, enquanto os pretos/pardos totalizam 53,6%. Contudo, ao analisar as diferentes modalidades da educação profissional, destaca-se uma predominância de estudantes pretos/pardos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissional de nível médio, com expressivos 83,5%. Além disso, nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Qualificação Profissional, a presença desses alunos é significativa, alcançando 75,3% do total de matrículas. Vale notar que a representação de alunos declarados como amarelos/indígenas é mínima, constituindo apenas 1,1% do universo total de matrículas (Brasil, 2023).

A diferença na distribuição por Raça/Cor na educação profissional em relação ao ensino superior, é um exemplo da dualidade da educação brasileira. Isto porque, conforme abordado no capítulo 3, a educação profissional no Brasil é historicamente desvalorizada e vista como uma modalidade de ensino destinada aos grupos sociais marginalizados. Diante disso, grupos como pretos e pardos, com menor nível de acesso ao ensino superior, acabam sendo maioria dos cursos profissionalizantes. Este panorama acaba por reforçar a dualidade educacional, onde a educação profissional é ofertada a grupos marginalizados, com um caráter terminal, e para os grupos mais favorecidos destina-se o ensino superior e a possibilidade de

continuidade acadêmica. Apesar disso, muitas políticas vêm buscando estabelecer a justiça distributiva, como a criação dos Institutos Federais, descrita no capítulo 3 deste trabalho.

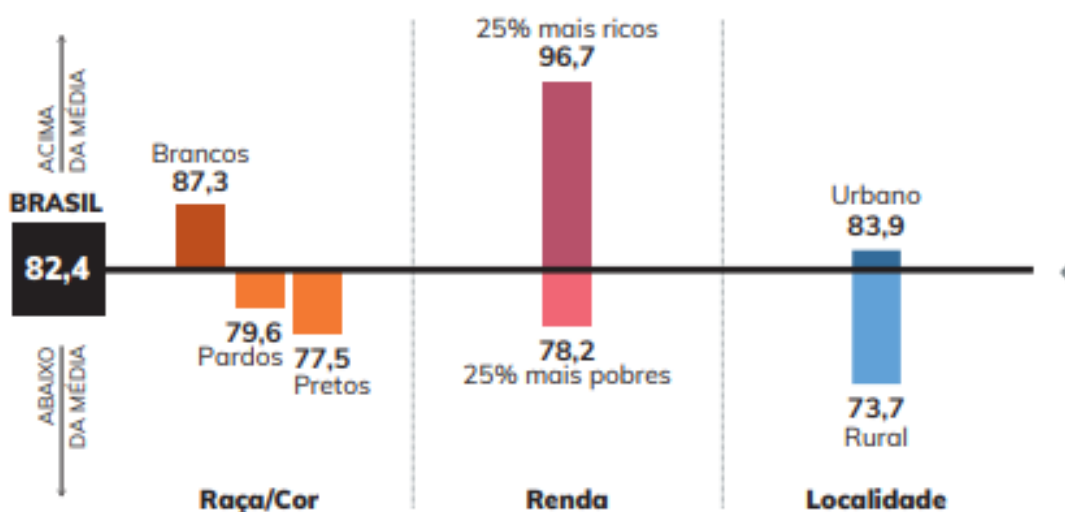
3.3 Desigualdade na conclusão e na evasão

Este tópico abordará os desafios enfrentados na permanência escolar, buscando compreender como as desigualdades sociais impactam neste cenário. Inclui-se aqui a discussão sobre evasão e conclusão, pois estes fenômenos incidem sobre as mesmas amostras, isto é, o aluno que ingressa, de modo geral, terá dois caminhos possíveis: concluir a modalidade de ensino em questão ou evadir antes do término daquele ciclo.

No Brasil, a educação é um direito constitucional de todos, mas apenas a previsão legal não é suficiente para garantir o direito de todos. É fundamental entender que as escolas públicas estão distantes do ideal de ambiente inclusivo, onde todos tenham o direito de ingressarem e permanecerem com sucesso na trajetória escolar. Ainda que a escola destine ao cidadão um espaço, este é oferecido em uma escola que nem sempre atenderá suas necessidades, não garantindo a permanência do aluno. O cenário é ainda mais grave para aqueles que não conseguem conciliar trabalho e estudos e, para não passarem fome, abandonam a escola. Com isso, o direito de permanência na escola durante a Educação Básica, assegurado pela Constituição Federal, é violado (Trezzi, 2022).

Números de 2020 mostram que, entre os jovens de 16 anos, o Brasil tem um percentual de conclusão do Ensino Fundamental de 82,4%, como mostra o Gráfico 8. Segundo Todos Pela Educação (2021), apesar dos avanços dos últimos anos, as grandes desigualdades sociais, tanto de renda como raça/cor, fazem da conclusão do Ensino Fundamental um grande desafio.

Gráfico 8 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil – 2020



Fonte: Todos Pela Educação (2021)

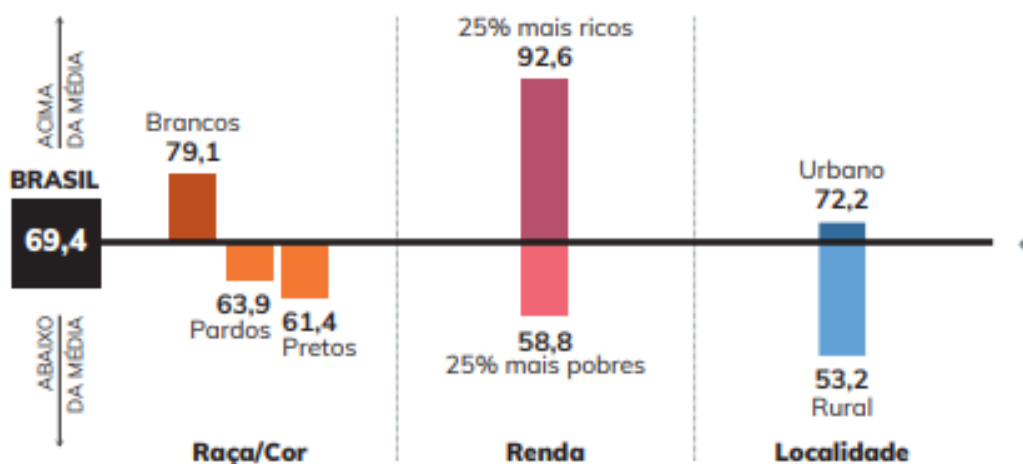
No Gráfico 8 é possível perceber que em todas as dimensões analisadas existem diferenças significativas. Em relação à Raça/Cor, existe maior nível de conclusão entre os estudantes brancos, que estão acima da média geral com 87,3%. Já os alunos pardos e pretos se encontram abaixo da média nacional, com taxas de conclusão de 79,6% e 77,5%, respectivamente. Os mais pobres concluem menos que os mais ricos, com uma diferença percentual entre eles de 18,5 pontos percentuais, além de estarem 4,2 pontos percentuais abaixo do quadro geral do país. Há também uma diferença significativa, de 10,2 pontos percentuais, entre alunos do meio urbano e alunos do meio rural, sendo que os alunos das zonas rurais apresentam percentual de concluintes inferior ao das zonas urbanas e ao do país.

No Ensino Médio as desigualdades de acesso também se refletem nas taxas de conclusão, que são ainda menores que no Ensino Fundamental. Como mostra o Gráfico 9, a média nacional é de 69,4% de concluintes entre os jovens de 19 anos. Entre os alunos da Raça/Cor “Branca” a porcentagem é maior, com 79,1%, mas os alunos “Pardos” e “Pretos” possuem taxas menores que a taxa nacional, com 63,9% e 61,4%, respectivamente.

As diferenças continuam nas outras dimensões analisadas. Entre os 25% mais ricos 92,6% dos jovens concluíram o Ensino Médio, enquanto apenas 58,8% dos jovens pertencentes aos 25% mais pobres conseguiram concluir. Isto é, em 41,2%

dos jovens de famílias com faixa de renda mais baixa não concluíram o Ensino Médio, podendo estar em situação de distorção idade-série ou de evasão do sistema escolar.

Gráfico 9 - Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio - Brasil – 2020



Fonte: Todos Pela Educação (2021)

Em relação à região e localidade também existem disparidades nos níveis de conclusão. Os alunos do meio urbano concluem mais que os alunos do meio rural, com uma diferença percentual entre eles de 19 pontos percentuais. Além disso, o Todos Pela Educação (2021) afirma que, ainda em 2020, o percentual de jovens de 19 anos da região Sudeste que completaram o Ensino Médio, enquanto que na região Norte este número caía para 58,3%, o que mostra como as desigualdades socioeconômicas também se somam às disparidades regionais.

A promoção de uma educação de qualidade, que atenda às necessidades do aluno, é um fator essencial no combate à evasão escolar. Isto porque a literatura tem constatado que as reprovações, e, portanto, a necessidade de repetir o ano letivo, agem como um fator estimulante da evasão, impedindo que o aluno dê continuidade nos estudos (Dore; Araújo; Mendes, 2014).

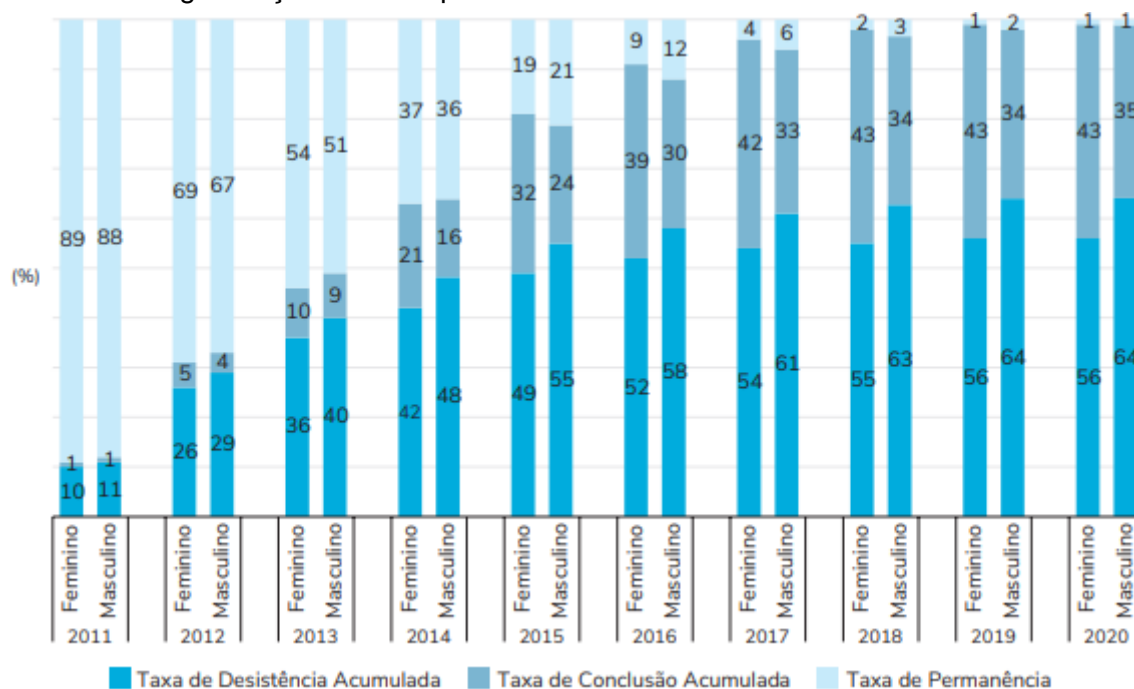
Para os jovens que concluem o Ensino Médio, a transição escolar para o mundo de trabalho se dá num contexto complexo. Os mercados estão cada vez mais sujeitos a padrões de desigualdades sociais e econômicas entre os trabalhadores, e isso gera uma demanda por mão de obra mais qualificada, mas que é cada vez mais precarizada. É inserido neste cenário que o jovem entra na vida adulta, no mundo do

trabalho, nas instituições de ensino superior e demais formas de estudos posteriores, em locais marcados pela desigualdade (Dore; Araújo; Mendes, 2014).

Para aqueles que conseguem ingressar no ensino superior, ainda existe obstáculos na permanência e conclusão do curso, o que leva muitos alunos a evadirem. Segundo Brasil (2020), dos ingressantes em cursos de graduação de 2011, apenas 40% concluíram seu curso de ingresso, após 10 anos de curso. Entre os demais, 59% desistiu do seu curso de ingresso, ou seja, evadiu-se da instituição ou do curso, sendo que 1% permaneceu cursando, até o final de 2020.

O Gráfico 10 traz essa série histórica segundo o sexo. Nele é possível perceber que as mulheres concluem mais que os homens nos cursos superiores. O sexo feminino possui uma Taxa de Conclusão Acumulada de 43%, enquanto os homens apresentam 35%. Este quadro, conseqüente, implica em uma Taxa de Desistência Acumulada menor entre as mulheres que os homens.

Gráfico 10 – Evolução da média¹ dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação de 2011 por sexo - Brasil - 2011 - 2020



Fonte: Brasil (2022).

Mesmo com a expansão do ensino superior nas últimas décadas, essa etapa da educação continua a ser muito seletiva no Brasil. Na década de 1960, por

¹ Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos.

exemplo, 95% dos que concluíram o ensino superior eram brancos. Já para a população negra o acesso ao ensino superior sempre foi menor, mesmo com avanços recentes. As mudanças do perfil discente do ensino superior, nas últimas décadas, são atribuídas, em grande parte, às ações afirmativas de iniciativa do poder público que permitiram não apenas a expansão da educação superior, mas também a ampliação da diversidade do público atendido (Brasil, 2022).

Apesar dos avanços trazidos pelas ações afirmativas, superar a desigualdade racial entre o grupo que completou o ensino superior ainda é um desafio. Em 2017 a população negra ainda era sub-representada entre este segmento, representando apenas 32% das pessoas com ensino superior concluído, mesmo representando 55,4% da população total. Mesmo com algum progresso recente, mulheres negras ainda correspondem à metade do contingente de mulheres brancas, dentre o grupo de mulheres com ensino superior concluído (Brasil, 2022).

Além da análise do acesso amplo por meio das ações afirmativas, ponto fundamental é contemplar as perspectivas de permanência e conclusão dos seus respectivos cursos. Embora a maior evasão se dê em cursos de licenciaturas, entre outros, com maioria negra, não há diferenciação nas taxas de evasão entre negros e brancos, sendo preponderante, para este desenlace, o gênero – homens evadem mais que mulheres (Vargas; Soares; Waltenberg, 2021).

Diferente do que é percebido na educação básica, no ensino superior nem sempre a evasão é motivada por fatores socioeconômicos puramente. A evasão motivada pela vulnerabilidade social, mal desempenho acadêmico e falta de apoio institucional não é a única existente. Apesar disso, é inegável que as dificuldades acadêmicas, socioeconômicas e psicossociais que incidem sobre os estudantes desta etapa da educação são responsáveis por parte dos evadidos (Vargas, Soares, Waltenberg, 2021).

A Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, designadas pelo MEC, define a evasão como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (Brasil, 1996a). Além disso, o documento produzido pela Comissão define três tipos de evasão, em conformidade com o contexto do Ensino Superior. A evasão de curso corresponde a casos em que o aluno deixa o curso inicialmente escolhido, mas não abandona definitivamente o sistema de ensino superior. Quando o aluno se desvincula da instituição em que foi matriculado, tem-se a evasão da instituição, sendo que o aluno permanece na educação superior, ainda que em outra instituição. Por fim, a evasão do sistema está

relacionada ao abandono, temporário ou definitivo, do ensino superior pelo estudante (Brasil, 1996b).

Os três tipos de evasão podem ser motivados tanto a fatores externos quanto fatores internos. Entende-se por fatores externos as dificuldades sociais, econômicas ou acadêmicas para permanecer no curso, de modo que a saída do aluno é involuntária. Enquanto que os fatores internos são compreendidos como as preferências do estudante por outro curso, instituição ou por parar de estudar, sendo que a saída neste caso é voluntária. Destaca-se aqui que a evasão de curso e a de instituição, são mais comumente associadas aos fatores internos, enquanto que a evasão da educação superior está mais relacionada aos fatores externos (Vargas, Soares, Waltenberg, 2021).

Considerando o alto nível de desigualdade de renda no Brasil e como a renda influencia no acesso ao ensino superior, o ensino profissional cresce como uma solução mais tangível. Segundo Horsth, Mendes e Magalhães (2018) devido à sua curta duração média de cerca de um ano e meio, os cursos profissionalizantes são percebidos pelos jovens como uma maneira mais rápida de se prepararem para ingressar no mercado de trabalho. Apesar de historicamente ser destinada aos grupos marginalizados e ser menos valorizada, como exposto no Capítulo 3 deste trabalho, isto não exime a educação profissional e tecnológica de ser impactada pelas desigualdades sociais.

Um estudo do perfil de evadidos na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais mostra como o cenário na educação profissional também permeia as desigualdades sociais. Quanto à rede de origem, o estudo mostra que mais de 80% dos evadidos cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública, não correspondendo, assim, ao perfil de filhos da elite do país. Em relação ao gênero, constatou-se que o público masculino evade mais, correspondendo a 52,8% dos evadidos, enquanto as mulheres representavam 47,1%. Do ponto de vista econômico, os resultados mostraram que tanto os evadidos quanto os diplomados eram oriundos de famílias com rendas mais baixas, não podendo se condicionar a evasão ao nível de renda familiar (Dore; Araújo; Mendes, 2014).

No que diz respeito à modalidade educacional do curso técnico escolhido, os evadidos são maioria na modalidade subsequente, seguida pelas modalidades integrada, concomitante externa e concomitante interno. O alto nível de evasão na modalidade subsequente pode ser condicionado pela necessidade de conciliar

trabalho com estudo (Dore; Araújo; Mendes, 2014). Este pode ser considerado um fator socioeconômico, que é classificado na literatura como um fator externo que leva à saída involuntária do aluno do sistema, conforme a teoria sobre a evasão no ensino superior, exposta nos parágrafos anteriores.

Importante destacar que este trabalho trouxe algumas concepções sobre a evasão no ensino superior para a análise da evasão na educação profissional e técnica, tomando as devidas proporções, haja vista que elas atendem diferentes públicos. Escolheu-se fazer esta associação pois o ensino técnico não possui muitos estudos sobre a evasão, o que dificulta a construção de um referencial teórico sólido (Figueiredo; Salles, 2016).

Os dados do estudo também revelam que apenas 8,5% dos evadidos retornaram a uma escola técnica para fazer o mesmo ou outro curso técnico. Utilizando-se da teoria sobre evasão no ensino superior, explicada nos parágrafos anteriores deste tópico, percebe-se que a evasão na educação profissional, em sua maioria, é uma evasão do sistema de educação profissional.

Este breve panorama mostra que, assim como em outras etapas de educação, o ensino profissional também é afetado por fatores socioeconômicos que inviabilizam a permanência do aluno. Diante deste panorama desigual entre o perfil de alunos que ingressam, concluem ou evadem, das diversas etapas da educação brasileira, para Dubet (2004), se faz necessário a instituição de políticas públicas que atuem como mecanismos compensatórios e busquem alcançar uma justiça escolar.

4 ENSINO PROFISSIONAL EM MINAIS GERAIS

4.1 Programas governamentais de EPT

O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2019-2030), ferramenta de planejamento a longo prazo do estado de Minas Gerais, estabelece algumas diretrizes estratégicas de educação, dentre essas “ampliar as oportunidades de acesso à educação básica pública a crianças, jovens e adultos, reduzindo as desigualdades regionais e promovendo a equidade e a inclusão educacional” e “fortalecer tempo integral no ensino médio, com foco nas necessidades para a vida e para o mercado de trabalho” (Minas Gerais, 2019).

Segundo Brasil (2018) “a EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Dessa forma, uma política pública de educação profissional consolidada é fundamental para o cumprimento do PMDI 2019-2030, tendo em vista que a educação profissional é articulada à educação básica e pode se portar como uma ferramenta de combate à evasão no ensino médio.

Em 2022, 14% dos jovens mineiros afirmaram que não estavam matriculados na escola em 2021 e 13% relataram já ter pensado em abandonar a escola nos 6 meses anteriores à pesquisa. A mesma pesquisa, porém com abrangência nacional, mostra que, entre os alunos do ensino médio, os que frequentam escolas com Ensino Médio em Tempo Integral apresentam, em geral, maior nível de satisfação com a escola e se sentem mais preparados para o futuro (CONJUVE, 2022). Essa situação reforça a ideia de que o ensino profissional oferecido na modalidade concomitante, para alunos de ensino médio, pode aumentar os níveis de satisfação e confiança dos alunos, no que diz respeito à preparação para a vida profissional futura. Ao se sentirem mais satisfeitos com o ambiente escolar, menores serão as chances de que esse aluno evada.

Conforme discutido anteriormente, a trajetória do ensino profissional em Minas Gerais trouxe o setor privado para o centro de oferta dessa modalidade educacional. Diante disso, o governo mineiro vem tentando ampliar a oferta de cursos técnicos em parceria com instituições de ensino privado, por meio de programas que subsidiam cursos técnicos para os cidadãos, com foco nos jovens. Nas próximas seções abordaremos algumas das iniciativas mais recentes, incluindo o Trilhas de Futuro, programa ainda vigente e foco deste estudo.

4.1.1 Programa de Educação Profissional (PEP)

O PEP foi um programa do Estado de Minas Gerais que ofertava cursos profissionalizantes para os jovens do estado. O objetivo dessa iniciativa era ampliar a educação profissional de qualidade, num contexto de redução das escolas estaduais de ensino profissionalizante, pelo governo mineiro, e de demanda do mercado por mão de obra qualificada tecnicamente (Silva, 2013 *apud* FJP 2023a).

A implementação do PEP ocorreu no período de 2007 a 2013 e tinha como público alvo três grupos: estudantes da rede estadual, matriculados no segundo ou no terceiro ano do ensino médio; alunos da rede estadual que estivessem regularmente matriculados no primeiro ou no segundo ano do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio na modalidade presencial; jovens com ensino médio concluído, na rede pública ou privada, e que não estivessem cursando o ensino superior (Horsth, 2018 *apud* FJP 2023a). Importante ressaltar que, segundo Silva (2013), a maior parte das vagas do programa eram destinadas aos alunos da rede estadual, matriculados no ensino médio. As demais vagas eram concorridas pelos jovens vindos de escolas privadas, ou que já tivessem concluído o ensino médio em qualquer tipo de instituição de ensino.

O governo contratava vagas de cursos profissionalizantes em instituições de ensino privadas e dividia essas vagas entre o seu público-alvo de acordo com a classificação desses no processo seletivo, realizado anualmente por Silva (2013). Segundo Minas Gerais (2011), o processo seletivo consistia em provas classificatórias que continham 10 questões de Língua Portuguesa e outras 10 de Matemática.

Segundo a FJP (2023b), apesar de os decretos destinarem 60% das matrículas aos alunos da rede estadual que estavam cursando o ensino médio, o PEP apresentou problemas com a taxa de adesão desse público ainda matriculado, de ensino médio e EJA, em detrimento de estudantes egressos. Esse foi apenas um dos problemas do programa que também apresentou altas taxas de evasão e dificuldade em honrar com os compromissos orçamentários (Silva, 2013).

4.1.2 Programas Trilhas de Futuro

Seguindo o curso cronológico das políticas públicas de ensino profissional implementadas pelo poder público, o Trilhas de Futuro é a iniciativa mais recente, e ainda vigente, do Estado de Minas Gerais. O programa possui um desenho muito

semelhante ao do PEP, mas com algumas mudanças que buscam sanar os problemas detectados na política anterior, principalmente nos processos de repasses dos recursos e denúncias de não prestação do serviço por parte das instituições de ensino ofertantes dos cursos profissionalizantes (FJP, 2022).

O Trilhas de Futuro disponibiliza gratuitamente, cursos técnicos de formação profissional para estudantes e egressos do ensino médio, em instituições públicas e privadas. O programa já conta com três edições e a quarta está em curso. A primeira edição ofertou 75 mil vagas distribuídas entre 110 municípios mineiros, apresentando 50 opções de cursos técnicos. Mais 50 mil vagas foram criadas com a segunda edição, em todas as regiões de Minas Gerais. Em 2022, o Trilhas contabilizou 102 mil matrículas em 78 cursos, por meio de 181 instituições entre 123 municípios do estado (Minas Gerais, 2022; Minas Gerais, 2023a; FJP 2023b).

Os objetivos do programa consistem em capacitar profissionalmente jovens estudantes para alcançarem oportunidades no mercado de trabalho, aumentar a capacidade do estado de expandir as matrículas na educação profissional e técnica com vistas a atingir a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), diversificar a educação profissional e técnica, aumentando os tipos de cursos oferecidos e alcançando mais regiões mineiras, além de diminuir a evasão nos cursos profissionalizantes (FJP, 2023b).

O projeto foi criado por meio da Resolução SEE 4583/2021 e segundo esse documento os cursos ofertados pelo projeto ocorrerão nos seguintes formatos: a) Cursos de formação inicial e continuada; b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica. O Art. 5º da legislação prevê a abertura de editais de credenciamento para instituições públicas e privadas que tenham interesse em ofertar os cursos previstos (Minas Gerais, 2021a).

Os dois primeiros editais se restringiram à oferta de cursos técnicos, sendo que a maior parte dos cursos é desenvolvido pela rede privada de ensino e aponta para um cenário que se volta para as soluções de mercado, isto é, visa suprir a demanda de mão de obra que o mercado apresenta (Dutra, 2023). Por meio do documento SEI/GovMG - 30383424 - Exposição de Motivos, a SEE justifica a estrutura do projeto pela pouca capacidade da própria rede em atender a demanda e a necessidade iminente de expansão da ETP, previstas nas normativas legais. Segundo gestores da SEE entrevistados, como existem outras iniciativas de expansão das

matrículas nessa modalidade de ensino, o Trilhas de Futuro complementar essas ações, levando a educação profissional para municípios que ainda não tenham sido alcançados pelas outras iniciativas. (FJP, 2023b).

É importante destacar também que o aumento do orçamento público foi um fator importante para implementação do projeto, tendo em vista que a Constituição Federal determina que os estados invistam pelo menos 25% da receita resultante de impostos em educação. A partir da Tabela 2, a seguir, pode-se perceber que a receita primária do estado passou por notória expansão, com destaque para o período de 2020 a 2021, alcançando 22%. Diante do percentual mínimo de investimentos em educação, que a CF vincula à receita anual dos estados, essa ampliação de receita implica diretamente na maior disponibilidade de recursos para as políticas de educação (Dutra, 2023).

Tabela 2 – Resultado Primário de Minas Gerais (2018 - 2021)

Componente Orçamentário	Valores Correntes em R\$ 1,0 milhão			
	2018	2019	2020	2021
Receita primária	73.968	82.132	89.992	109.733
Impostos	55.368	58.713	60.034	74.436
ICMS	41.902	44.194	44.742	57.660
IPVA	4.939	5.384	5.608	6.008
Receitas de Transferências	11.817	14.903	19.653	19.909
Demais Receitas de Capital	0	0	0	3.405
Despesa Primária	77.076	81.359	83.773	100.268
Pessoal	47.121	47.654	49.624	52.656
Outras Despesas Correntes	28.094	30.783	31.516	38.788
Investimentos	1.534	2.579	1.991	6.391
Saúde	9.946	12.744	12.844	14.955
Assistência Social	109	142	526	848
Serviços da Dívida	7.440	9.525	10.655	10.601
Resultado Primário - Regime de Competência	-3.109	773	6.150	9.464

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Dutra (2023)

O aumento da receita associado à questão fiscal abriu caminho para a ampliação do ensino profissional por meio do setor privado. A Lei de Responsabilidade

Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 04/05/2000) estabelece parâmetros referentes aos gastos públicos de modo a preservar a situação fiscal dos entes federado, sendo que o gasto com pessoal da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios não pode ser superior a sessenta e cinco por cento do valor das respectivas receitas correntes (Brasil, 2000). Segundo Dutra (2023), os dados Secretaria de Estado de Fazenda (SEF) e do Portal da Transparência mostram que os gastos com pessoal do Governo de Minas Gerais, em 2021, chegaram a 70%, o que ultrapassa o limite legal. Diante desse cenário, o poder público se viu limitado a ampliar a própria rede de ensino profissional, visto que seria necessário um aumento significativo no quadro de servidores, que somaria à despesa com pessoal.

Entretanto, a contratação de serviços não é considerada no cálculo de gasto com pessoal, visto que funcionários das empresas contratadas não manteriam qualquer vínculo jurídico ou funcional com o Poder Público, não podendo, conseqüentemente, ser caracterizados como agentes públicos (Brasil, 2004). Essa característica, leva os governos a implementarem políticas que têm como desenho a contratação do setor privado, “driblando” as limitações legais com despesas de pessoal (Dutra, 2023). No caso do governo mineiro, essa restrição legal e fiscal influenciou para que o programa Trilhas de Futuro apresentasse um modelo de terceirização de serviços, ao reiterar o discurso em prol da compra de vagas em contraposição à oferta pela própria rede, no caso do ensino profissional (FJP, 2023b).

Diferente de outros modelos, onde o cidadão recebe o valor e escolhe onde usar, no Trilhas de Futuro o poder público subsidia a mensalidade do aluno. Isso é feito pelo credenciamento das instituições que têm interesse em participar do programa e, a partir daí, é oferecido aos participantes da política um cardápio com os cursos e vagas para que eles escolham (Dutra, 2023).

Apesar de a oferta ser feita pelo setor privado, o catálogo de cursos e regiões a serem priorizados é definido pelo poder público. A SEE, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (Sede) e a Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedese), desenvolve um estudo que consiste em escutar as demandas do setor produtivo, no que diz respeito à mão-de-obra, e desenhar um mapa de empregabilidade. Esses instrumentos são ferramentas norteadoras na definição das localidades e cursos a serem ofertados pelo programa. Além disso, esses órgãos analisam as colocações feitas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que versam sobre as demandas e especificidades de cada localidade, a fim de

construir um catálogo de cursos para seu público-alvo que não entrem em concorrência com a oferta da rede estadual (FJP, 2023b).

Para entendermos melhor o processo de contratação do programa, vamos abordar sobre o processo licitatório e os casos de sua ausência. A licitação é um procedimento administrativo que busca estabelecer uma competição isonômica entre os interessados a prestar o serviço e selecionar a proposta mais vantajosa, dentre as apresentadas, para a administração pública. Entretanto, a Lei nº 8.666/93 estabelece em seu art. 25 a inexigibilidade de licitação: situação em que há inviabilidade de competição, ou seja, a realização de um certame licitatório poderia frustrar o interesse público (Quirino, 2017).

A interpretação de inviabilidade foi ampliada com o passar do tempo, deixando de ser utilizada apenas no sentido de restrição: casos onde um fornecedor exclusivo dispõe do bem que a Administração necessita. A inexigibilidade de licitação passa a ser aplicada também para casos em que o melhor para o poder público é a contratação de todos os interessados que satisfaçam os requisitos exigidos, não havendo, portanto, necessidade de competição, uma vez que todos poderão ser contratados. Esse tipo de situação recebe o nome de credenciamento: sistema usado em hipótese de inexigibilidade de licitação, forma de contratação direta da Administração Pública, que se fundamenta na inviabilidade de competição (Quirino, 2017).

Para dar início ao processo de credenciamento, a SEE publica o edital contendo todas as exigências que devem ser atendidas por aqueles interessados em contratar com a administração pública. Conforme disposto no Edital de Credenciamento SEE Nº 01/2021, a contratação de instituições, públicas ou privadas, no Trilhas de Futuro é feita por meio do credenciamento. De acordo com o explicitado no parágrafo anterior, entende-se que no caso do programa várias instituições de ensino podem ser contratadas, desde que atendam aos requisitos exigidos pela Administração Pública, não havendo necessidade de competição (Minas Gerais, 2021b).

Segundo Minas Gerais (2021b), o Cronograma de Execução (Anexo I) estabelece as fases de implementação da primeira edição e tinha duração de aproximadamente 3 meses e meio. O documento sintetizava o cronograma de execução a partir do seguinte fluxo:

1. Publicação do edital: fase em que o poder público publica o edital e demais normativas necessárias, a fim de deixar claro ao setor privado sua demanda e condições para a prestação do serviço.
2. Inscrição das instituições: nessa etapa, as instituições interessadas em prestar o serviço, conforme exigências do edital, se inscrevem por meio de um peticionamento eletrônico no SEI, enviando todas as documentações necessárias no processo que Comitê Gestor do Projeto envia para a SRE responsável.
3. Análise da documentação pelas Comissões Regionais de Credenciamento: a partir do disposto no processo SEI, as Comissões Regionais de Credenciamento, sendo uma para cada SRE, analisam a documentação solicitada e dão o parecer final por meio do SEI. A análise da instituição é única, mas os cursos têm documentações analisadas separadamente.
4. Inserção das informações no Sistema: Os dados das instituições e seus respectivos cursos são inseridos no Sistema de Gestão do Projeto Trilhas de Futuro, plataforma desenvolvida para alimentação e acompanhamento dos dados do programa.
5. Encaminhamento para Publicação: Após assinatura do documento no SEI, a Comissão Regional de Credenciamento deverá encaminhar para o ponto focal da SRE a fim de que o parecer final seja publicado no Diário Oficial do Estado (DOE).
6. Recurso: Nessa etapa as instituições têm a oportunidade de recorrer a decisão tomada, via SEI. A Comissão Regional de Credenciamento poderá acatar o recurso ou não.
7. Análise pelo Comitê Gestor entre os cursos e municípios priorizados pela SEE e aqueles credenciados, resultando no Catálogo de Cursos: O Catálogo é publicado no DOE e o Sistema de Gestão é atualizado com essas informações via órgão central.
8. Divulgação para a comunidade e Inscrições dos estudantes: neste momento, os estudantes se inscrevem pelo site do Trilhas de Futuro, informando seus dados e selecionando o curso desejado.
9. Matrículas Regulares I: nesta etapa, o candidato realiza a matrícula presencialmente, na instituição que foi direcionado na inscrição, devendo apresentar todos os documentos previstos.

10. Matrículas Regulares II: feita a primeira rodada de matrículas, o sistema gerará nova listagem com as vagas ainda disponíveis, permanecendo as inscrições feitas anteriormente, nos mesmos moldes da matrícula anterior, na etapa 9.
11. Vagas Remanescentes: as vagas ainda existentes, não ocupadas nas duas primeiras etapas, serão disponibilizadas para inscrição dos candidatos. Nesta etapa não será mais observado critério de ranqueamento, como nas anteriores, e sim a ordem cronológica de inscrição.
12. Vagas de Realocação: Última etapa do processo, na verdade é uma etapa necessária para correção de erros. As instituições credenciadas apresentam um número mínimo de vagas para poder ofertar os cursos. Se, após as três etapas anteriores de matrícula esse número não for atingido e houver alguma matrícula nessas instituições, estas vagas não serão consideradas e os estudantes poderão se “reinscrever” em alguma outra instituição que tenha vagas disponíveis e já tenha o quantitativo mínimo de estudantes, funcionando também a partir do critério cronológico de inscrição.
13. Geração dos contratos de inexigibilidade: a partir da finalização das alocações, os contratos são gerados. Como é usado o sistema de credenciamento, a contratação é direta.
14. Preparação das instituições para oferta dos cursos: Tempo destinado para as instituições credenciadas se organizarem para início das aulas.
15. Início das aulas.
16. Monitoramento da oferta dos cursos: o monitoramento será feito pelos gestores e fiscais do contrato, bem como pelo próprio Sistema de Gestão.

Com o início das aulas, entra-se num processo de monitoramento da política. De acordo com a Resolução SEE nº 4.583 o Comitê Gestor Intersetorial é responsável pela gestão e monitoramento do projeto (Minas Gerais, 2021a). E segundo a FJP (2023b) este Comitê Gestor é formado por representantes da Assessoria Estratégica, Assessoria de Inovação, da Subsecretaria de Articulação Educacional (responsável pela articulação com as superintendências regionais de ensino), da Subsecretaria de Administração e da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

A Resolução nº 4.592 estabelece que o Serviço de Inspeção Escolar monitorará e avaliará os cursos contratados por meio do Sistema de Gestão e de visitas de inspeção, conforme necessário. O Sistema de Gestão do Projeto Trilhas de

Futuro, desenvolvido em colaboração com a Prodemge, tem o objetivo de organizar as informações do programa, facilitando a gestão e o monitoramento dos dados, desde o credenciamento das instituições até o acompanhamento da frequência e matrícula dos alunos (FJP, 2023b)

Esta supervisão da frequência e das matrículas é essencial, pois impacta diretamente no repasse de recursos. A quantidade de matrículas ativas é usada no cálculo do valor a ser repassado à instituição periodicamente, sendo multiplicada pelo custo por aluno e o número de parcelas. O contrato prevê o repasse de parcelas bimestrais, ou seja, o valor repassado equivale a prestação de serviços por dois meses. A matrícula está ativa quando o aluno é frequente, devendo ser cancelada pela instituição, no Sistema de Gestão, caso o estudante tenha uma ausência igual ou superior a 05 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) dias alternados no mês ou atinja um número de faltas de 15 (quinze) dias letivos consecutivos ou alternados na etapa que cursa (Minuta de Contrato Trilhas 1).

Além disso, o monitoramento da frequência impacta no vale alimentação e transporte diário. O valor do vale, 18 reais, é multiplicado pela frequência diária dos alunos frequentes, constante no relatório, que é gerado a partir dos dados do Sistema de Gestão. As instituições contratadas são responsáveis pelo repasse dos vales aos estudantes beneficiários do Projeto Trilhas de Futuro vinculados à sua instituição (Minas Gerais, 2021c).

Para Dutra (2023) o desenho da política traz pontos positivos e negativos. Como pontos positivos ele destaca a iniciativa governamental de estabelecer uma priorização das vagas, cursos e localidades, criando um cenário mais propício à empregabilidade e desenvolvimento social e econômico das regiões mineiras. Além disso, a escolha da modalidade de credenciamento como meio de contratação, o que possibilita que um número maior de interessados participe do certame e garante que o usuário final da política escolha qual curso e qual instituição deseja se matricular, tornando o processo mais democrático e eficiente.

Em contrapartida, o autor traz como ponto negativo a previsão editalícia do pagamento da mensalidade dos cursos às instituições, por matrícula ativa. Isto é, ao passo que traz uma economia de recursos, também gera mais necessidade de fiscalização, uma vez que para o contratado é interessante omitir a atualização das matrículas, para continuar recebendo pelo aluno evadido. O autor também pontua que a construção da política foi pouco elaborada e não dialogou o suficiente com os atores

da ponta, em especial os gestores e fiscais dos contratos, o que levou à dificuldade da execução de suas ações. Para ele, este é um ponto negativo, visto que, vencida a etapa do edital, esses agentes são fundamentais no sucesso da política. Isso porque a lógica do credenciamento traz o pressuposto de não concorrência e contratação de todos interessados, culminando em um grande número de contratos e instituições, o que demanda maior fiscalização do poder público (Dutra, 2023)

Apesar das ressalvas, esse desenho ampliou consideravelmente o quantitativo de matrículas na ETP em Minas Gerais. Segundo Dutra (2023), de 2020 para 2021 houve um incremento de 1368%, de 7.640 matrículas para 104.553 matrículas, que para o autor só é possível pelo modelo da política. Ele explica que a ampliação da oferta pública requer muitos investimentos e que, a parte da discussão de eficácia e eficiência, traz resultados a longo prazo. Portanto, um desenho que delega a oferta para terceiros traz consigo um resultado, em números absolutos, no curto prazo.

De acordo com Vieira e Júnior (2017) a meta 11 do PNE, que é um dos objetivos do Trilhas de Futuro anteriormente mencionados, aborda justamente sobre o objetivo de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, buscando alcançar pelo menos cinquenta por cento do crescimento do segmento público que segundo Brasil (2015) teve uma ampliação de 89,2% das matrículas na educação profissional de 2008 a 2014, conforme aponta o censo de 2015 da educação básica.

Tendo em vista as desigualdades de acesso ao ensino no Brasil e os objetivos do programa Trilhas de Futuro anteriormente mencionados, uma questão importante a ser levantada é se a forma como o programa em questão é ofertado oferece oportunidade de ingresso igualitária ao seu público alvo. Conforme Saraiva e Nunes (2011) a população está cada vez mais manifestando sua oposição à exclusão de qualquer natureza e demandando a redução das desigualdades, sendo o principal desafio dos programas sociais governamentais promover a inclusão e não apenas aumentar a oferta.

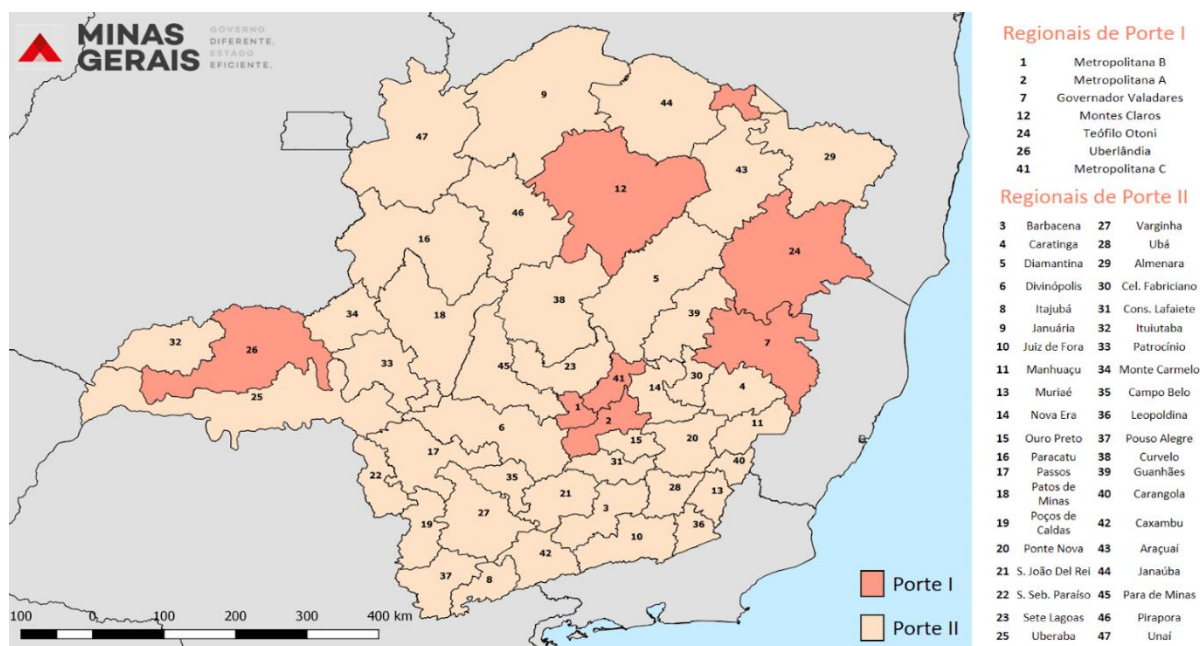
Segundo a Fundação João Pinheiro (2023), o processo seletivo do Trilhas de Futuro é aberto para todos os cidadãos a partir do segundo ano do ensino médio, sem distinção de rede de ensino, mas prioriza alunos regularmente matriculados no ensino médio, seguindo a seguinte ordem: escola pública estadual, escola pública municipal ou federal e escola particular. Entretanto, o processo não possui um

programa de cotas instituído, o que pode impactar na equidade do acesso ao programa, mesmo entre seu público prioritário, visto que segundo Vargas, Soares e Waltenberg (2021) a Lei de Cotas desempenhou um papel fundamental ao assegurar uma maior inclusão de estudantes provenientes da rede pública e de autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais.

Além disso, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) tem como umas das diretrizes educacionais o enfrentamento às desigualdades regionais do estado, no que diz respeito ao acesso à educação básica (Minas Gerais, 2019). Nesse sentido, percebe-se que o próprio estado reconhece como as desigualdades regionais afetam o acesso à educação e, portanto, esse também pode ser um fator que impacta em uma oferta democrática do programa Trilhas de Futuro.

Essas desigualdades afetam diretamente a divisão das SREs, tanto em questão territorial quanto em questões socioeconômicas. Em relação à questão territorial, o mapa 1 produzido pela SEE-MG mostra como as SREs se distinguem em relação ao território e ao porte. Por porte, entende-se a quantidade de unidades abarcada por cada SRE, sendo que Minas Gerais (2023b) define Porte I, até o limite de sete unidades e Porte II, até o limite de quarenta e oito unidades.

Mapa 1 - Divisão das SREs segundo Porte - Minas Gerais - 2019



Fonte: Minas Gerais (2023b).

Diante disso, busca-se compreender se existem fatores determinantes do acesso ao programa Trilhas de futuro, sendo essa a primeira questão explorada nesse

projeto. Conforme a FJP (2023b), o desenho da política propõe-se a ampliar a oferta de vagas gratuitas no ensino profissional. Contudo, uma das questões que esse estudo busca avaliar é se esta ampliação atinge o seu público de forma igualitária.

Ao analisar o desempenho, é crucial considerar se os beneficiários realmente estão aproveitando os recursos alocados, se os processos estão ocorrendo conforme o planejado e se as ações estão proporcionando aos beneficiários o que eles realmente necessitam, desejam e esperam (Saraiva; Nunes, 2011). Nesse sentido, além de analisar o acesso é importante avaliar se os alunos que ingressam conseguem de fato usufruir do que é oferecido de modo a finalizar o curso escolhido.

Para isso, esse projeto propõe-se a analisar não apenas o número de concluintes, mas também o perfil dos alunos que chegam a finalizar os cursos, usufruindo de tudo o que o programa oferta. Mais uma vez, busca-se identificar se existem componentes que influenciam no perfil de ingressantes que conseguem concluir os cursos.

Seguindo o curso da análise, é importante se atentar para os alunos que ingressam no programa, mas não concluem o curso escolhido, entrando para o grupo de alunos evadidos. Para Feitosa (2022) a evasão escolar pode ser definida, a princípio, como o ato de interromper os estudos durante um determinado período escolar. A forma como esse conceito é posto será suficiente para abordarmos nesse projeto, considerando a evasão escolar, no contexto do Trilhas de Futuro, como a saída de um aluno do programa sem a finalização do curso escolhido.

Ao tratar de uma pesquisa que coordenou sobre evasão em alguns cursos da Universidade de São Paulo (USP), o professor Romualdo de Oliveira afirma:

Nós temos trinta por cento de evasão – número que eu tenho dos meus estudos, e depois conversaremos um pouco mais sobre isso –, mas, se temos trinta por cento de perda, é uma proporção muito grande. Isso significa que nós poderíamos usar trinta por cento das vagas de outra maneira, ampliando a democratização, então é muito importante refletirmos sobre isso (Oliveira, 2021).

Essa é uma perspectiva interessante sobre o nível de evasão escolar e é a que tomaremos neste projeto. É fundamental entender que essas vagas poderiam estar sendo usufruídas por outros indivíduos e representam uma parcela de recurso público que é mal direcionado. Além disso, é preciso compreender o que esse número reflete, ou seja, qual o perfil dos alunos que compõem o grupo de alunos evadidos.

Do ponto de vista sociológico, é amplamente conhecido que a evasão na educação básica se manifesta predominantemente entre os indivíduos de menor renda, negros, provenientes de famílias com níveis de escolaridade mais baixos, e assim por diante (Vargas; Soares; Waltenberg, 2021).

No contexto do ensino profissional, observa-se predominantemente que as razões para evasão estão associadas ao contexto individual e/ou familiar dos estudantes, como dificuldades financeiras e familiares, distanciamento familiar devido à necessidade de se deslocar de áreas rurais para regiões urbanas com maior oferta de escolas ou cursos técnicos, problemas de saúde física e mental (tanto pessoais quanto familiares), gravidez e uso de substâncias entorpecentes. (Silvas; Silva, 2017).

A partir do exposto, percebe-se que em alguns contextos a evasão escolar pode seguir um padrão e atacar diretamente determinados grupos. Diante disso, é necessário indagar quais são os alunos que evadem no programa Trilhas de Futuro e se a evasão mantém algum padrão nesse caso, sendo essa também uma das questões norteadoras deste trabalho.

Para Silvas e Silva (2017) a ampliação do acesso não se traduz automaticamente em uma democratização do ensino. Esse é o desafio fundamental que precisa ser enfrentado e solucionado. Por isso, o diagnóstico do acesso, conclusão e evasão no Trilhas de Futuro possibilitará uma análise mais completa. Ao tentar entender o perfil de alunos que ingressam e que concluem o curso, e também daqueles que evadem, o projeto busca avaliar o acesso ao programa de modo mais amplo, não restringindo o sucesso da política à apenas o aumento de matrículas.

5 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, a metodologia se utiliza pautada em uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois busca analisar os dados da SEE/MG enumerando-os e posteriormente discutindo os determinantes de ingresso, conclusão e evasão do Programa Trilhas do Futuro em Minas Gerais. A análise estatística deste projeto é baseada na construção iterativa pois, segundo Laville e Dionne (1999), nessa abordagem, o processo de análise e interpretação ocorrem de forma iterativa, à medida que o pesquisador gradualmente elabora uma explicação lógica do fenômeno ou situação em estudo. Isso envolve examinar as unidades de sentido, as relações entre essas unidades e as categorias nas quais elas são agrupadas.

A avaliação processual tem como objetivo identificar periodicamente as dificuldades que surgem durante a implementação da política, a fim de realizar correções ou ajustes necessários. Ela permite a identificação dos conteúdos reais do programa, verifica se está sendo executado conforme planejado, se está alcançando o público-alvo e se os benefícios estão sendo distribuídos de forma adequada. Ao acompanhar os processos internos, essa avaliação concentra-se nos fatores que influenciam a implementação e estimula mudanças quando necessário (RAMOS; SCHABBACH, 2019). O diagnóstico realizado enquadra-se em uma avaliação processual ao passo que busca identificar se a política abrange o público-alvo proposto. Além disso, pretende-se compreender se o programa distribui seus recursos de forma igualitária aos participantes do Trilhas de Futuro.

Para isto, inicialmente será feita uma pesquisa bibliográfica que, segundo Fonseca (2002), consiste em listar e explorar referências teóricas, já analisadas e publicadas, sobre o assunto investigado. Essa etapa é importante para situar até onde o meio acadêmico avançou no estudo do tema tratado e também para embasar a análise qualitativa dos dados.

As etapas seguintes se enquadram na pesquisa documental que é definida por Fonseca (2002) como a utilização de “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico”. Nesse caso, o projeto usará tabelas estatísticas e relatórios do Sistema de Gestão do Trilhas de Futuro, plataforma em que são preenchidos e armazenados dados dos alunos, instituições e cursos do programa. Além disso, serão utilizados dados disponibilizados pela SEE/MG, de forma anonimizada e agregada,

para mapear o perfil dos candidatos que ingressam no Trilhas do Futuro e daqueles que concluem ou evadem do programa. Para isso serão listados fatores espaciais e fatores sociais. Constituirão os fatores espaciais: Superintendência Regional de Ensino a que o aluno pertence, município onde o aluno reside e município da instituição em que o aluno está matriculado. Os fatores sociais serão compostos por: Idade, Gênero, Raça/Cor, Escolaridade e Rede de Origem.

Feito esse mapeamento, na terceira etapa pretende-se estabelecer se existem e quais são os determinantes da evasão e do acesso ao programa. Para definir esses determinantes, o projeto vai analisar os fatores demográficos e sociais elencados anteriormente e como esses podem impactar no acesso e na permanência, ou evasão, dos candidatos no projeto.

Por fim, na quarta etapa, será realizada uma avaliação dos processos do programa e se esse oferece acesso democratizado ao seu público-alvo. Busca-se entender como os fatores sociais e demográficos podem estar incidindo nesses processos e representando determinantes no acesso, conclusão e evasão do programa Trilhas de Futuro. Ou seja, pretende-se compreender se a incidência dos fatores é algo externo ao processo do programa ou se a forma como o programa é desenhado permite mais ou menos a incidência desses fatores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo busca apresentar os dados analisados neste trabalho e suas respectivas discussões. Serão apresentados dados por etapas: ingresso, evasão e conclusão. Esses dados serão discriminados por fatores sociais: gênero, raça/cor, idade e escolaridade. Além disso, serão analisados os dados por SRE e Eixo Tecnológico do curso. Essa divisão busca compreender como a política alcança, ou deixa de alcançar, os seus usuários. A partir disso, será discutido como as desigualdades sociais refletem no cenário do programa Trilhas de Futuro.

É necessário ressaltar que todos os agrupamentos sociais partiram de uma mesma amostra, que é referente a primeira edição do programa, lançada em 2021. Além disso, a análise incidiu apenas sobre cursos já concluídos, de modo a possibilitar e comparar o perfil de concluintes e evadidos. Apesar disso, os números de concluintes e evadidos não somam 100% pois alguns alunos não tiveram seu status de matrícula atualizado no sistema.

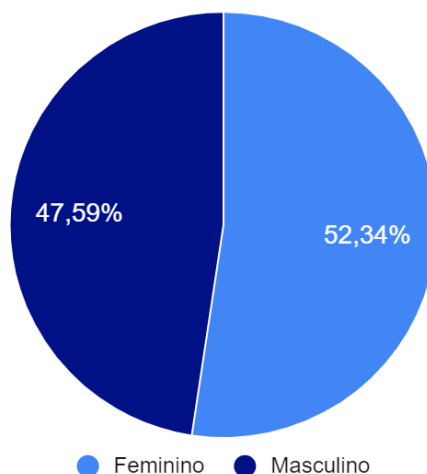
O preenchimento incompleto é uma das limitações de pesquisa encontradas neste trabalho e também é considerada como um problema de implementação do desenho da política. Conforme mencionado no capítulo 3, a FJP 2022 descreve o Sistema de Gestão do Projeto Trilhas de Futuro como base do processo desde a etapa de credenciamento das instituições até o acompanhamento da frequência e matrícula, sendo, portanto, fundamental no monitoramento da política. Entretanto, para que a fase de monitoramento seja efetiva é necessário que as instituições façam o preenchimento assíduo do sistema, o que nem sempre é realidade. Ao trabalhar com os dados do sistema identificou-se preenchimentos incompletos, o que prejudica a análise do funcionamento da política, conforme será apresentado nos próximos tópicos.

6.1 Perfil de alunos matriculados no Programa Trilhas de Futuro

Traz-se inicialmente a divisão das matrículas por gênero (Gráfico 11). A análise se restringiu às opções “masculino” e “feminino”, não abarcando outras possibilidades socialmente discutidas, visto que no ato da inscrição o aluno só possui três opções: feminino; masculino; não declarado. Optou-se por não apresentar nessa seção aqueles cujo gênero não foi declarado, pois representavam apenas 0,06% da amostra e não interferiam quantitativamente. Entretanto, sob uma análise qualitativa

é necessário ressaltar esta subnotificação, que pode decorrer de uma quantidade de opções restringidas.

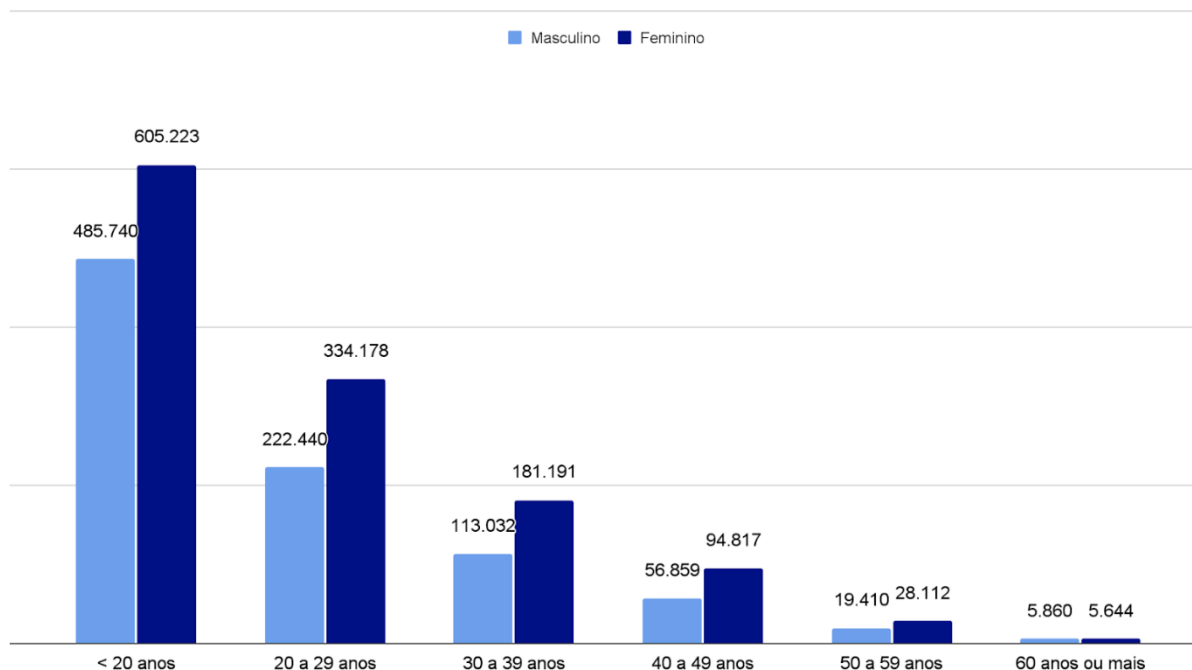
Gráfico 11 - Divisão das matrículas por gênero no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Posto isto, no Gráfico 11 é possível perceber que as mulheres são maioria dentre as matrículas, representando 52,34% do total. Este dado reitera um padrão percebido no cenário nacional: há uma predominância de matrícula de mulheres na educação profissional, no Brasil. Conforme Brasil (2022) as mulheres são maioria em todas as faixas etárias na educação profissional, à exceção dos alunos com mais de 60 anos. Além disso, o público feminino se concentra na faixa de 40 a 49 anos, com 62,5%. O Gráfico 12 mostra essa divisão segundo faixa etária, ele trata das matrículas da educação profissional no Brasil em 2022.

Gráfico 12 - Número de Matrículas na Educação Profissional, Segundo a Faixa Etária e o Sexo – Brasil – 2022

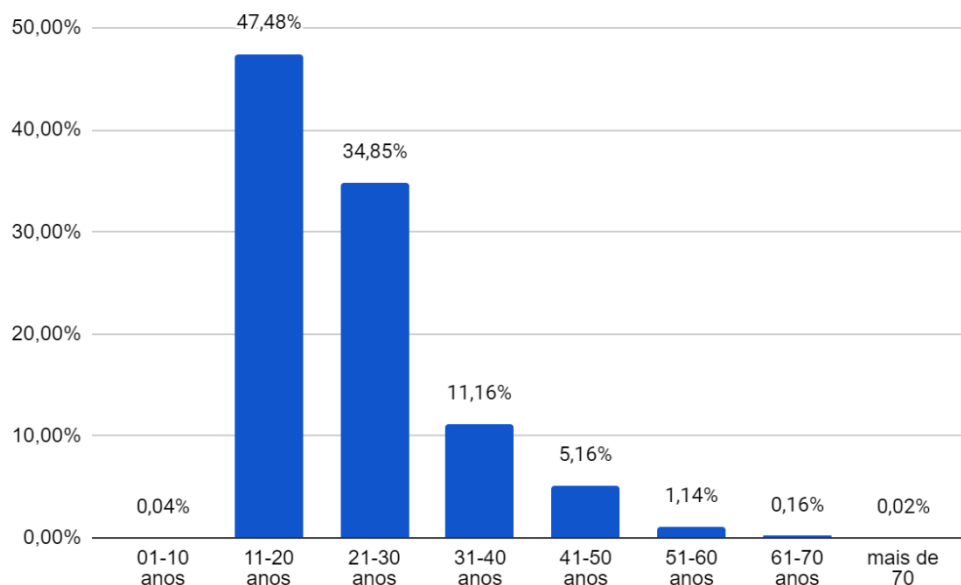


Fonte: Adaptado de Censo Escolar 2022 - Resumo Técnico

Conforme Brasil (2022), o panorama nacional trazido pelo Gráfico 12 também revela que a maior parte das matrículas da educação profissional no Brasil é composta por alunos com menos de 30 anos, que representam 76,5% das matrículas. É observada composição semelhante no Trilhas de Futuro, conforme descrito a seguir.

O Gráfico 13 traz a discriminação das matrículas por faixa etária, sendo 7 faixas para cada 10 anos e uma oitava abrangendo aqueles acima de 70 anos. Como o preenchimento da data de aniversário é obrigatório no ato da matrícula, este agrupamento não possui uma parcela de “Não declarados”. Entretanto, há de se considerar como limitação a possibilidade de que o candidato faça o preenchimento equivocado. Esta situação fica evidente com o quantitativo de 0,04% das matrículas na faixa etária de 01-10 anos, tendo em vista que o programa é oferecido para menores de 18 anos sob a condição de matrícula regular no segundo ano do ensino médio, o que não faz parte da realidade daqueles entre 01-10 anos. Diante disso, esse número demonstra um fato de preenchimento equivocado.

Gráfico 13 - Distribuição das matrículas por faixa etária no Trilhas 1

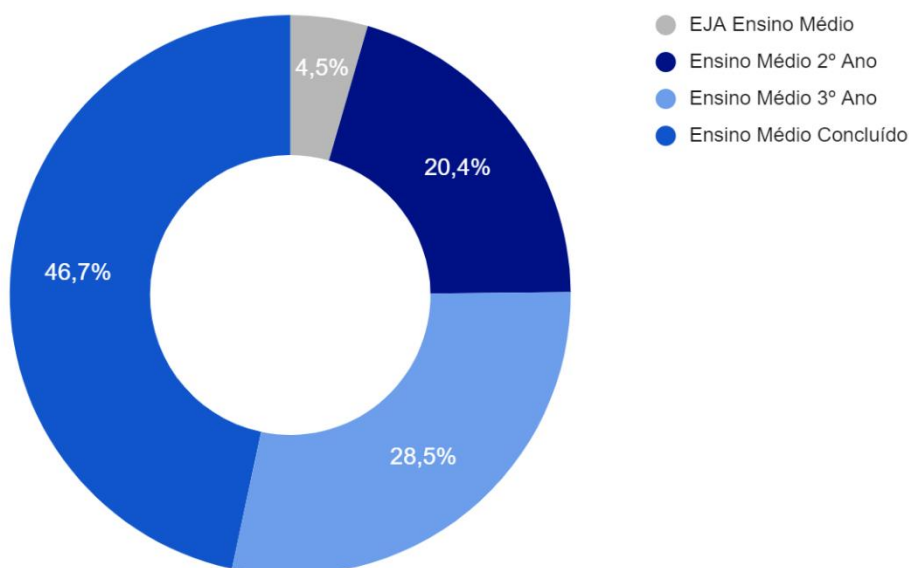


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Superada a questão de preenchimento equivocado, é perceptível no Gráfico 13 que no Trilhas de Futuro o padrão nacional se mantém: o perfil de matriculados é composto predominantemente por alunos menores de 30 anos. As matrículas se concentram majoritariamente entre as faixas de “11-20 anos” e “21-30 anos”, representando 47,48% e 34,8%, respectivamente. O dado mostra que há uma alta taxa de adesão do público prioritário da política: jovens que cursam o ensino médio. Há também uma parcela significativa de adultos quando se considera a somatória das três faixas etárias seguintes: “31-40 anos”, “41-50 anos” e “51-60 anos” somadas representam 51,17% das matrículas, o que pode ser considerado um nível alto quando é considerado o fato de que esse não é o público prioritário da política.

Seguindo o curso da análise, o Gráfico 14 traz a divisão das matrículas segundo a escolaridade dos usuários, complementando os dados por faixa etária. Nele é possível confirmar que há uma taxa de adesão alta dos alunos que cursam o ensino médio. Os alunos do “Ensino Médio 2º Ano” representam 20,4% das matrículas e os alunos do “Ensino Médio 3º Ano” compõe 28,5% das matrículas, ou seja, a somatória dos quantitativos tem-se que 48,9% dos matriculados na primeira edição do programa eram alunos que cursavam o ensino profissional concomitante ao ensino médio.

Gráfico 14 - Distribuição das matrículas por escolaridade no Trilhas 1

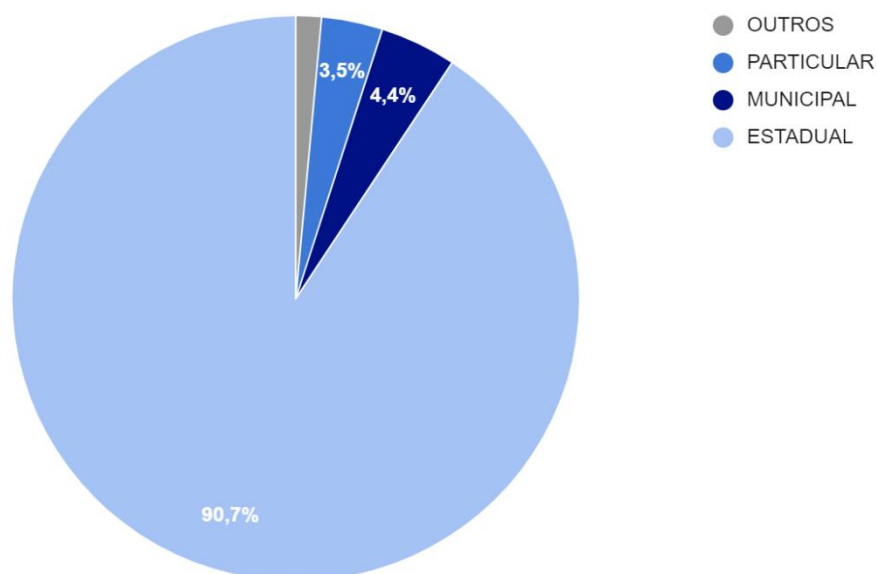


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Aqueles com “Ensino Médio Concluído” representam 46,7%, parcela significativa tendo em vista que este grupo não é prioridade dentro do processo seletivo. Em contrapartida, os alunos que estão cursando ensino médio pela EJA representam uma parcela pequena de 4,5% das matrículas, mesmo recebendo um nível de priorização no processo seletivo.

No Gráfico 15, é possível identificarmos a rede de origem dos participantes da edição. A maior parte deles, 90,7%, são provenientes da rede estadual, o que mostra que o estabelecimento de uma ordem de priorização nas matrículas reflete no perfil de ingressantes da política. Este fato é corroborado pelos dados na medida em que o percentual de matrículas de cada rede segue uma ordem decrescente correlata à ordem de priorização do processo seletivo: alunos da rede estadual; alunos da rede municipal; particular e outros. É importante entender que esses dados também se referem a alunos que já concluíram o ensino médio, o que traz uma limitação na interpretação. Mas de modo geral, a política alcança seu público alvo e seu público prioritário, alunos matriculados no ensino médio da rede estadual.

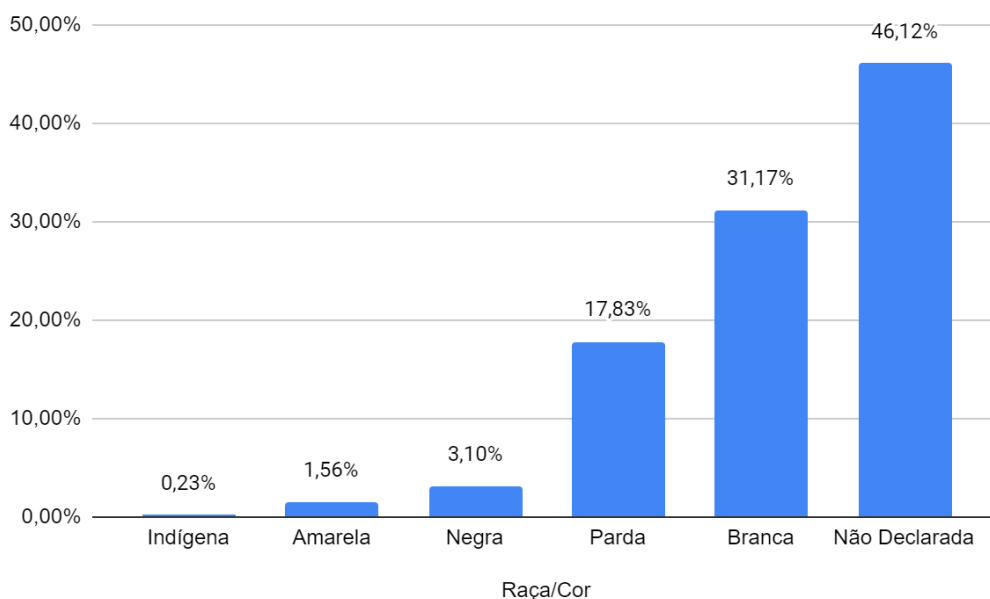
Gráfico 15 - Distribuição das matrículas no Trilhas 1 pela rede de origem do aluno



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

O Gráfico 16 traz a discriminação das matrículas segundo a raça/cor. Diferente de alguns estudos onde se agrupam “pretos, pardos e indígenas”, neste trabalho optou-se por trazer esses grupos separadamente, por entender que as diferenças quantitativas entre eles é substancial e deve ser tratada separadamente. Acredita-se, ainda, que estes grupos têm motivações diferentes para ingressar e evadir ou concluir, o que não foi possível discutir neste trabalho, mas entende-se como um tema que deve ser melhor investigado. Além disso, para este grupo entendeu-se necessário mostrar o quantitativo de “Não declarados”, visto que este representa uma parcela alta da amostra trabalhada, mesmo havendo mais opções no ato da inscrição, sendo elas: não declarada; branca; negra; parda; amarela; indígenas.

Gráfico 16 - Matrículas segundo Raça/Cor no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

No Gráfico 16 fica claro que a opção “Não Declarada” representa a maior parcela dentre todas, com 46,12% das matrículas. Este é um dado que demonstra um alto nível de subnotificação neste agrupamento, o que é preocupante quando se pensa no monitoramento, de uma política pública, que deve ser baseado em dados. É a partir do monitoramento por dados que os processos de execução podem sofrer alterações, buscando o melhor desempenho da política. Neste caso, o problema impacta no monitoramento em si, pois o alto nível de subnotificação interfere diretamente na análise dos dados e de como a política afeta os grupos de Raça/Cor.

Entendida as limitações desta análise, em decorrência da subnotificação, seguimos com o grupo “Branca” com o maior número de matrículas, representando 31,17% do total. O grupo “Parda” vem em seguida com 17,83% das matrículas. Os últimos grupos possuem baixo nível de acesso à política, sendo eles “Negra”, “Amarela” e “Parda” representando 3,10%, 1,56% e 0,23% das matrículas, respectivamente. É importante pontuar que a nomenclatura “Negra” não é a comumente usada em outros processos seletivos, no âmbito de políticas da educação, e nem a academicamente definida para se referir a esse grupo. Entende-se que este pode ser um fator contribuinte para a não identificação dos alunos e, conseqüentemente, para a taxa de subnotificação. Este trabalho não aprofundou essa questão, mas entende-se como um fator a ser estudado.

Os próximos parágrafos trarão a discussão voltada para fatores regionais. Entendeu-se relevante trazer essa problemática tendo em vista as desigualdades regionais anteriormente discutidas. Retomando brevemente, o próprio estado reconhece este panorama no PMDI (2019-2030) ao estabelecer com uma das diretrizes estratégicas de educação a ampliação das oportunidades de acesso à educação básica pública a crianças, jovens e adultos, reduzindo as disparidades entre regiões e fomentando a igualdade e a participação educacional para todos (MINAS GERAIS, 2019). Além disso, o catálogo de cursos e localidades a serem priorizados, desenvolvido pelas secretarias do estado, é interpretado como uma tentativa de equalizar essas desigualdades regionais. O que é corroborado pelos gestores da SEE que, segundo a FJP 2022, afirmaram ver o Trilhas de Futuro como uma ferramenta de expansão da educação profissional até os municípios ainda não contemplados pelas outras ações do estado, no âmbito da educação profissional.

Ainda que o programa alcance todas as SREs, é preciso entender que cada uma delas possui características socioeconômicas e espaciais distintas. Para Santos e Pales (2014) as macrorregiões do planejamento definidas pelo estado possuem diferenças acentuadas tanto no que diz respeito à renda como no acesso à educação e demais serviços. Tendo em vista que as SREs estão inseridas neste cenário, elas também sofrem as consequências destas desigualdades socioeconômicas. Além disso, a ampla extensão territorial do estado também gera um desequilíbrio na divisão espacial das SREs, conforme demonstrado no capítulo 4.

O Trilhas de Futuro, portanto, já nasce dentro deste contexto de desigualdade regional. Ressalta-se, ainda, que a primeira edição não contemplou todos os municípios do estado, o que ocorreu apenas na terceira edição. O desenho do programa visa alcançar municípios não contemplados pela oferta pública da educação profissional, mas ao delegar esta oferta a terceiros a presença do programa fica restrita a áreas onde existam instituições de ensino credenciadas.

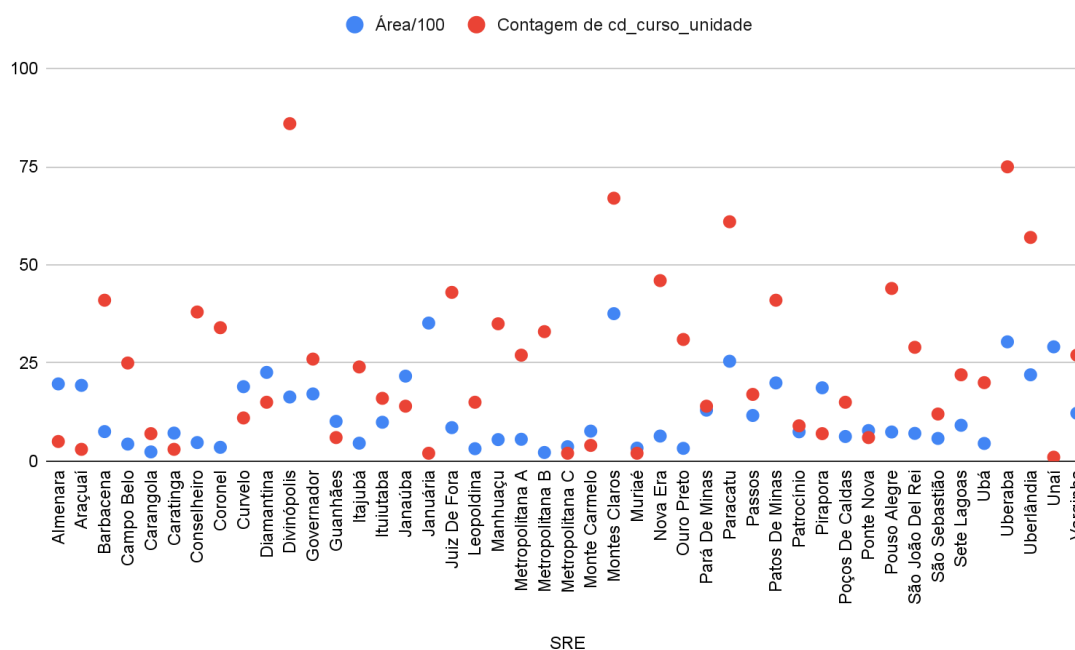
O Gráfico 17 apresenta a relação entre a quantidade de cursos por SRE e o tamanho do território de cada SRE, na primeira edição do programa. Percebe-se que não existe uma correlação clara entre as variáveis, havendo um alto nível de dispersão. Isto mostra que o critério de extensão territorial não é um fator determinante no credenciamento das instituições e que a presença dos cursos pelo território mineiro não é uniforme.

Importante destacar que a contagem de cursos aqui é referente aos cursos disponibilizados no catálogo de cursos, no momento da inscrição. Posteriormente, apenas os cursos com quantidade mínima para formação de turma foram efetivamente contratados.

Diante disso, por mais que a política abarque todas as SREs, ela não atinge de modo igualitário. Este quadro é preocupante pois impacta na distribuição do recurso público entre a população de forma democrática. Pereira e Hespanhol (2015) reafirma a importância das políticas públicas para ampliar a infraestrutura e o acesso a serviços públicos em Minas Gerais, mas destaca a inércia estatal no que diz respeito à criação de políticas públicas que resultem na realização de reformas estruturais. Para o autor, a atuação do Estado de Minas Gerais não busca reduzir as diferenças regionais, mas sim integrar estes espaços periféricos ao processo de acumulação de capital.

Após o processo de inscrição, é realizada a etapa de matrículas e posterior contratação dos cursos. O Gráfico 17 mostra a quantidade de matrículas por SRE, na primeira edição. Comparando esses números com os portes da SRE, é possível inferir que a divisão de cursos entre SREs não toma em conta as dimensões territoriais. Desse modo, tem-se SREs de Porte I, como a Metropolitana A, com maior porcentagem de matrículas que SREs de Porte II, como a SRE Unai.

Gráfico 17 - Relação entre Área da SRE (km²/100) e Contagem de Instituições por SRE - Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Importante destacar que a contagem de cursos aqui é referente aos cursos disponibilizados no catálogo de cursos, no momento da inscrição. Posteriormente, apenas os cursos com quantidade mínima para formação de turma foram efetivamente contratados.

Diante disso, por mais que a política abarque todas as SREs, ela não as atinge de modo igualitário. Este quadro é preocupante pois impacta na distribuição do recurso público entre a população de forma democrática. Pereira e Hespanhol (2015) reafirma a importância das políticas públicas para ampliar a infraestrutura e o acesso a serviços públicos em Minas Gerais, mas destaca a inércia estatal no que diz respeito à criação de políticas públicas que resultem na realização de reformas estruturais. Para o autor, a atuação do Estado de Minas Gerais não busca reduzir as diferenças regionais, mas sim integrar estes espaços periféricos ao processo de acumulação de capital.

Após o processo de inscrição, é realizada a etapa de matrículas e posterior contratação dos cursos. A Tabela 3 mostra a quantidade de matrículas por SRE, na primeira edição. Comparando esses números com os portes da SRE, é possível inferir

que a divisão de cursos entre SREs não toma em conta as dimensões territoriais. Desse modo, tem-se SREs de Porte I, como a Metropolitana A, com maior porcentagem de matrículas que SREs de Porte II, como a SRE Unaí.

Tabela 3 – Divisão das matrículas segundo SRE - Trilhas 1 - 2021

SRE	Matrículas totais	% de matrículas
SRE ALMENARA	341	0,67%
SRE BARBACENA	858	1,68%
SRE CAMPO BELO	1.530	2,99%
SRE CARANGOLA	409	0,80%
SRE CARATINGA	530	1,03%
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	468	0,91%
SRE CORONEL FABRICIANO	2.012	3,93%
SRE CURVELO	338	0,66%
SRE DIAMANTINA	526	1,03%
SRE DIVINOPOLIS	3.114	6,08%
SRE GOVERNADOR VALADARES	923	1,80%
SRE ITAJUBA	975	1,90%
SRE ITUIUTABA	899	1,76%
SRE JANAUBA	441	0,86%
SRE JUIZ DE FORA	2.216	4,33%
SRE LEOPOLDINA	524	1,02%
SRE MANHUACU	1.786	3,49%
SRE METROPOLITANA A	1.544	3,01%
SRE METROPOLITANA A, SRE METROPOLITANA B, SRE METROPOLITANA C	6.214	12,13%
SRE METROPOLITANA B	758	1,48%
SRE MONTES CLAROS	2.361	4,61%
SRE MURIAE	195	0,38%
SRE NOVA ERA	1.838	3,59%
SRE OURO PRETO	937	1,83%
SRE PARA DE MINAS	321	0,63%
SRE PARACATU	5.238	10,23%
SRE PASSOS	611	1,19%
SRE PATOS DE MINAS	1.612	3,15%
SRE PIRAPORA	280	0,55%

SRE POCOS DE CALDAS	519	1,01%
SRE PONTE NOVA	417	0,81%
SRE POUSO ALEGRE	1.641	3,20%
SRE SAO JOAO DEL REI	920	1,80%
SRE SAO SEBASTIAO DO PARAISO	436	0,85%
SRE SETE LAGOAS	805	1,57%
SRE UBA	891	1,74%
SRE UBERABA	2.655	5,18%
SRE UBERLANDIA	2.096	4,09%
SRE UNAI	75	0,15%
SRE VARGINHA	961	1,88%
TOTAL	51215	100,00%

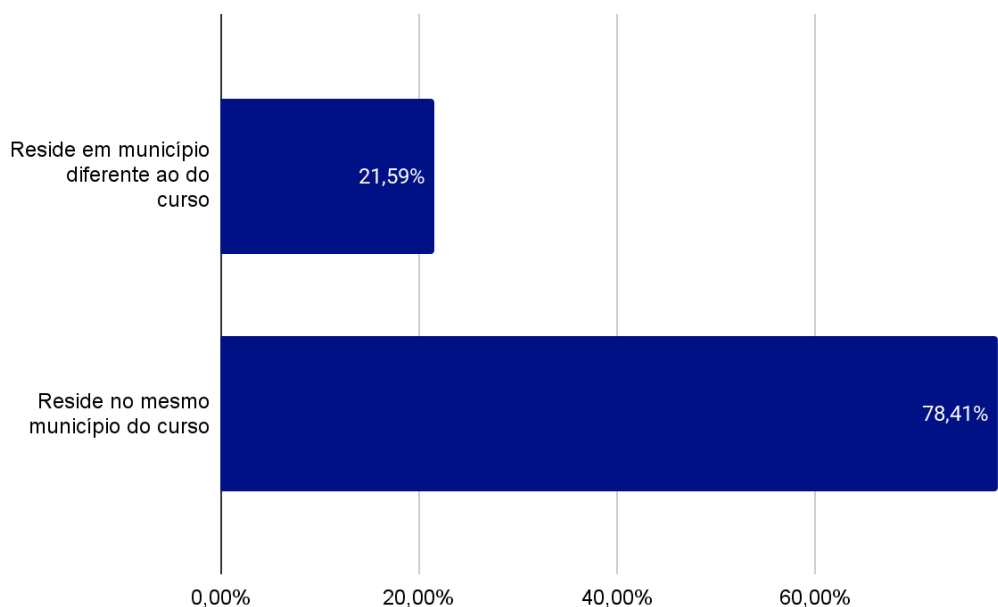
Fonte: Dados SEE-MG (2023)

Pereira e Hespanhol (2015) afirma que não basta apenas elaborar políticas públicas centralizadas para serem implementadas nas diferentes regiões, pois é fundamental importância envolvimento dos diferentes agentes sociais, os quais normalmente possuem interesses diferentes e até divergentes, mas é a partir da vivência cotidiana e da discussão democrática, que deve se buscar o estabelecimento de consensos para que sejam formuladas e executadas políticas públicas que realmente possam contribuir para a melhoria das condições de vida da maioria da população.

No caso do Trilhas de Futuro, seria necessária uma atuação convergente entre SREs, instituições de ensino e o órgão central da SEE-MG para promover uma distribuição da política de forma mais equânime. Pois a forma como é feita esta distribuição de recursos pode fazer com que a política apenas reproduza as desigualdades socioeconômicas já existentes entre as regiões mineiras.

O Gráfico 18 traz a divisão segundo um fator ocupacional, isto é, que tem relação com a moradia dos participantes. A partir dele, percebe-se que mais da metade dos participantes do programa, 78,41%, residem no mesmo município onde é ofertado o curso profissional que escolheram. Os outros 21,59% matriculados moram em município distinto ao de oferta do curso.

Gráfico 18 - Distribuição das matrículas no Trilhas 1 segundo semelhança de município de residência e município do curso



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Este cenário é esperado, tendo em vista a distribuição irregular das instituições ofertantes dos cursos, conforme o Gráfico 17. Este fato, associado às diferenças socioespaciais das SREs apresentadas no capítulo 4, faz com que estudantes de municípios que não têm presença de instituições credenciadas ao programa ingressem menos. Isso porque algumas SREs compreendem uma extensão territorial maior e possuem uma distância mais acentuada entre municípios das instituições e municípios do entorno, onde também residem parte do público alvo. Dessa forma, ainda que o processo seletivo abarque a região destes municípios, que não possuem oferta direta no próprio território, o deslocamento entre grandes distâncias pode influenciar na adesão dos jovens destes lugares.

6.2 Perfil de alunos evadidos do Programa Trilhas de Futuro

Seguindo o curso da análise, é importante se atentar para os alunos que ingressam no Programa, mas não concluem o curso escolhido, entrando para o grupo de alunos evadidos. A evasão escolar, no contexto do Trilhas de Futuro, é considerada como a saída de um aluno do programa sem a finalização do curso escolhido. A Taxa

de Evasão é calculada pelo número de matrículas ativas iniciais e o número de matrículas ativas vigentes. Ou seja, a Taxa de Evasão corresponde ao percentual de alunos cancelados no Sistema de Gestão. Os alunos cancelados no sistema são aqueles que chegaram a se matricular, mas não iniciaram o curso ou abandonaram o curso antes de concluírem.

A permanência dos alunos participantes do Trilhas de Futuro é um aspecto essencial para o sucesso dessa política pública. Conforme explicado anteriormente, a FJP (2023b) afirma que o desenho do projeto foi criado visando melhorias nos problemas detectados no PEP que levaram ao insucesso do programa, sendo um deles a taxa de adesão dos estudantes do ensino médio ou da EJA. No caso do PEP, Silva (2013) afirma que a necessidade de complementação da renda e dificuldade de conciliar trabalho com estudo foi uma das causas que levou os alunos a evadirem-se do programa, conforme mostrado na Tabela 4.

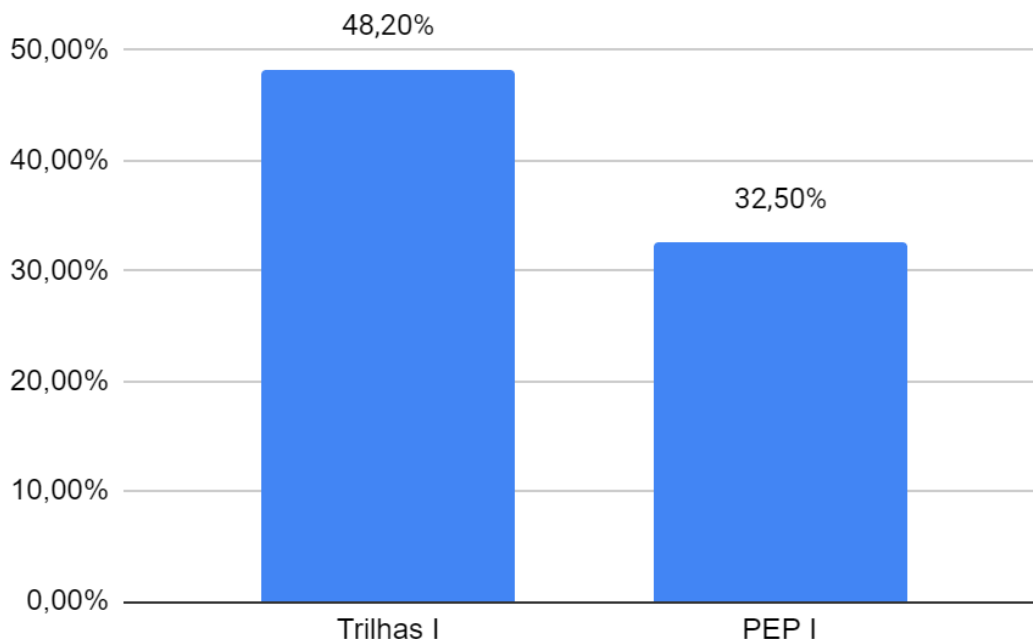
Tabela 4 – Trabalho e evasão do aluno no PEP MG

O trabalho interferiu no abandono do PEP/MG?	Frequência	%
Inviabilizou a permanência no curso	596	42,18
Impôs algumas dificuldades	421	29,79
Não interferiu na evasão	396	28,03
Total	1.413*	100

Fonte: Silva (2013).

Este trabalho não adentrou a relação dos alunos evadidos com o trabalho. Mas ao comparar a taxa de evasão da primeira edição dos dois programas, percebeu-se que o Trilhas de Futuro alcançou uma Taxa de Evasão mais alta, 48,20%, em comparação ao PEP, 32,5%, conforme o Gráfico 19. É possível constatar a presença de evasão, mesmo que o programa tenha criado condições favoráveis ao aluno, tais como a disponibilidade de bolsas. Esta pesquisa acreditava que a disponibilização da ajuda de custo para transporte e alimentação pudesse influenciar na permanência dos alunos, no caso do Trilhas de Futuro, visto que este foi um fator apontado nas pesquisas sobre evasão no PEP.

Gráfico 19 – Taxa de Evasão (%) no Trilhas 1 e no PEP I



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

É importante esclarecer que o cálculo de evasão no PEP I abarcou também alunos de cursos em andamento: o aluno com mais de 25% de faltas e o aluno que tivesse sido classificado como infrequente no último mês pesquisado. Já a evasão no caso do Trilhas de Futuro considerou apenas os cursos concluídos. Apesar dessa diferença metodológica, não se exclui a possibilidade de comparações entre as taxas. Ainda que a diferença percentual entre as duas possa ser menor, o Trilhas de Futuro apresenta um nível alto de evasão para uma política que teve seu desenho calcado na melhoria das falhas do PEP e, conseqüentemente, na obtenção de melhores resultados.

Por meio do Sistema de Gestão, foi obtida a Tabela 5 com motivos de cancelamento dos alunos do Trilhas 1. No ato de cancelamento da matrícula do aluno, a instituição deve informar no sistema qual a motivação. Entretanto, o sistema inicialmente não colocava este como um campo obrigatório, o que gerou um número muito alto de subnotificação. Esta é uma limitação na análise do grupo evadido, o que impacta no monitoramento e avaliação da política. Esta situação impede que os gestores criem estratégias efetivas de combate à evasão no programa. Posteriores análises das outras edições poderão trazer melhor as motivações, visto que o sistema tem sofrido constantes atualizações e melhorias.

Tabela 5 – Porcentagem de alunos cancelados segundo motivo de cancelamento

MOTIVO	% DO TOTAL DE CANCELADOS
Não Informado	57,68%
Desinteresse do estudante no curso	16,89%
Outros	13,46%
Problemas pessoais	5,26%
Aluno reprovado em alguma disciplina e não possui recursos para custeá-la novamente	2,59%
Horário de trabalho coincide com horario do curso	1,77%
Mudança de cidade do estudante	0,67%
Ingresso no Ensino Superior	0,64%
Problemas de saúde	0,31%
Dificuldade de deslocamento	0,30%
Dificuldade de aprendizado dos conteúdos das aulas	0,17%
Horário da escola regular coincide com horário do curso	0,12%
Gravidez	0,10%
Serviço Militar	0,05%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Conforme apresentado na Tabela 5, dentre os motivos informados, “Desinteresse do estudante no curso” é o de maior número, com 16,89%. Em seguida tem-se “Outros” e “Problemas pessoais”, com 13,54% e 5,26%, respectivamente. Todas essas três motivações são muito abrangentes e dificultam uma delimitação da causa de evasão. Além disso, é importante considerar que o motivo é escolhido sob a perspectiva da instituição, podendo refletir ou não a real motivação do aluno. Isto mostra que a obtenção de dados de qualidade para monitoramento da política depende do comprometimento de muitos atores. Conforme mencionado no capítulo 3, o modelo de credenciamento leva à contratação de muitas instituições, o que gera uma dificuldade de gestão de contratos. Para além disso, a contratação de muitas instituições tem se mostrado neste trabalho como um obstáculo de monitoramento da política, visto que é necessária a fiscalização do preenchimento do sistema por todas estas instituições.

O motivo “Aluno reprovado em alguma disciplina e não possui recursos para custeá-la novamente” vem em quinto lugar, com 2,59%. Esta é uma questão importante, pois diferente do PEP, o Trilhas de Futuro não possui provas no processo

seletivo dos estudantes. Aqui há de se entender que o programa abarca alunos de escolas com níveis de qualidade distintos e que, portanto, possuem níveis de conhecimento e hábitos de estudos distintos. Além disso, apesar de todas atenderem ao edital de credenciamento, as instituições contratadas possuem modelos pedagógicos e infraestrutura diferentes. Este cenário leva a alocação de alunos com menor desempenho às instituições com um desempenho acima ao da rede de origem deles, dificultando a inserção desses indivíduos no que diz respeito a questões pedagógicas: bom aproveitamento das aulas, como utilizar os materiais didáticos e bom aproveitamento nos exames. Diante disso, muitos alunos reprovam nos testes e disciplinas e se veem obrigados a sair. Isto porque o programa não realiza nivelamento no processo seletivo e não custeia a realização de disciplinas em que o participante tenha reprovado. Com isso, a permanência no curso fica condicionada a capacidade de custeio do próprio aluno, da disciplina em que foi reprovado. Dispendir recurso para isso não faz parte da realidade de todos os candidatos, levando muitos deles a evadir.

Como abordado no referencial teórico, a discussão sobre evasão é ampla e existem muitos tipos de evasão. No caso do Trilhas de Futuro, este trabalho pode constatar que existem dois tipos: evasão do programa e evasão do curso. A maior parte dos alunos, 91,24%, abandonaram o programa e não voltaram a se inscrever em edições seguintes, o que configura a evasão do programa.

Tabela 6 – Quantidade de alunos evadidos (%) por tipo de evasão

EVADIDOS TRILHAS 1	PERCENTUAL
Participaram de outra edição	8,76%
Não participaram mais	91,24%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Uma parcela menor, mas significativa, compõe a evasão de curso. Isto é, 8,76% dos estudantes que evadiram voltaram ao programa em outras edições, sendo que alguns voltaram para o mesmo curso e outros para cursos distintos. No caso dos alunos que realizaram cursos distintos em outras edições, a evasão na primeira edição pode ter relação com a não identificação do curso e até mesmo da conduta pedagógica da instituição. Esta é uma causa comum em evasão de curso, conforme discutido anteriormente, e deve ser melhor investigada em outros trabalhos.

Entretanto, este trabalho tem seu foco na parcela com maior percentual: a de alunos que não participaram mais.

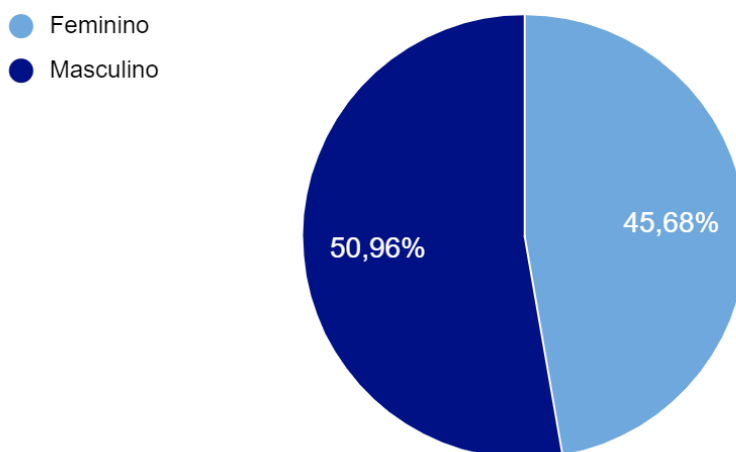
Retomando brevemente o que foi exposto no capítulo 4, a evasão da instituição, neste caso a evasão do programa, é comumente relacionada a fatores externos e não pedagógicos, tais como incompatibilidade de horário com o turno do curso, dificuldades em conciliar trabalho e estudo, entre outros. Partindo desta premissa, a maior parte dos alunos que evadiram na primeira edição o fizeram por fatores externos. Entretanto, essa constatação entraria em contradição com a tabela 5, se considerarmos que o motivo “Desinteresse do estudante no curso”, o mais declarado dentre os motivos informados, é um fator pedagógico e não externo. Esta incoerência pode estar associada a eventos próprios do programa, mas reitera-se aqui a possibilidade de que o motivo declarado pelas instituições não reflita as reais motivações do aluno para abandonar o programa e a importância de estudos posteriores que explorem esta questão a partir da perspectiva do aluno.

Para explorar a possibilidade de determinantes externos na permanência do aluno, este trabalho buscou mapear o perfil de alunos que evadem, a partir dos dados disponibilizados pela SEE. Por esse motivo, os tópicos a seguir abordarão os níveis de evasão observados nos grupos sociais.

É importante esclarecer também que a Taxa de Evasão é calculada com base no quantitativo de cada grupo. Dessa forma, a Taxa de Evasão da raça/cor amarela, por exemplo, é calculada sob o quantitativo de matrículas dos alunos autodeclarados da raça/cor amarela. Optou-se pela apresentação dos dados segregados por grupo para que fosse possível analisar a realidade de cada grupo e realizar comparações posteriores entre os níveis de ingresso, evasão e conclusão.

Seguindo a mesma ordem de análise do perfil de matrículas, o primeiro gráfico traz a Taxa de Evasão segundo o gênero. A diferença entre os gêneros é de aproximadamente 5%, sendo que os homens evadem mais, com uma taxa de 50,96%. A taxa do gênero feminino ainda é alta, mas menor em termos absolutos que a do “masculino”, alcançando 45,68%, conforme o Gráfico 20.

Gráfico 20 - Taxa de Evasão (%) segundo gênero no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

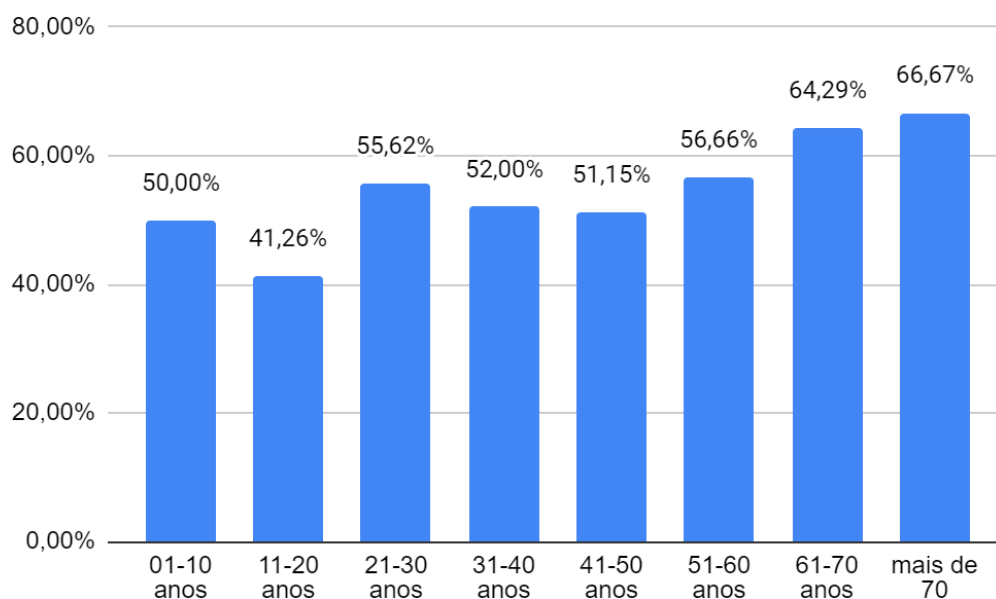
Conforme discutido anteriormente, o panorama trazido pelo Gráfico 20 reflete um padrão nacional. Isto porque os estudos sobre evasão no Brasil apontam para um nível maior de evasão entre os homens. Esta situação se repete praticamente em todas as modalidades de ensino, sendo que a saída de mulheres está fortemente relacionada à gravidez e a de homens principalmente ligada à inserção no mundo do trabalho.

O Gráfico 21 traz a taxa de evasão correspondente a cada faixa etária. De modo geral as taxas são elevadas, alcançando mais de 40% em todas as faixas etárias. É necessário reforçar que os dados referentes a primeira faixa etária advêm de um preenchimento equivocado no sistema, conforme mencionado no tópico anterior. Dentre os jovens, aqui compreendidos entre as faixas etárias “11-20 anos” e “21-30 anos”, a evasão é mais alta entre jovens de 21 a 30 anos, momento em que a inserção no mundo do trabalho se torna mais forte. Todas as demais faixas alcançam níveis de evasão superiores a 50%, com destaque para os idosos que compõem as faixas de “61-70” anos e “mais de 70 anos”, com 64,29% e 66,67%, respectivamente.

Há de se considerar que a taxa de evasão é alta para todas as idades, tendo em vista que o programa disponibiliza auxílio transporte e alimentação, além da gratuidade de mensalidade e material didático. Apesar disso, observa-se que a faixa etária de “11-20 anos”, que abarca a maior parte do público alvo da política, é a que possui a menor taxa dentre todas. Acredita-se que este resultado possa estar ligado

à realização do ensino profissional na modalidade “concomitante”. Isto tendo em vista que, segundo Silva (2013), na primeira edição do PEP esta modalidade de realização do curso possuía menos evadidos que a modalidade “subsequente”. Como essa política possuía desenho semelhante ao do Trilhas de Futuro e visava o mesmo público, infere-se que as causas de evasão podem estar relacionadas.

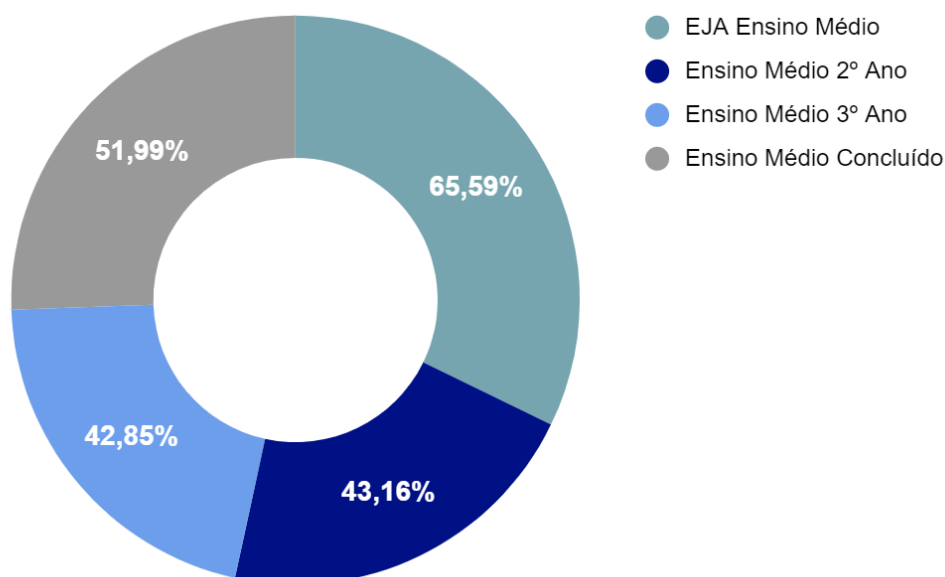
Gráfico 21 - Taxa de Evasão por faixa etária no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Esta análise é corroborada a partir dos dados por escolaridade. O Gráfico 22 mostra que a taxa de evasão do grupo de “Ensino Médio Concluído”, 51,99%, é maior em relação à taxa dos alunos de “Ensino Médio 2º Ano” e “Ensino Médio 3º Ano”. Isto mostra que alunos matriculados regularmente tendem a evadir menos do que alunos sem vínculos com a escola de educação básica, ainda que também apresentem alto percentual de evadidos.

Gráfico 22 - Taxa de evasão (%) segundo escolaridade no Trilhas 1

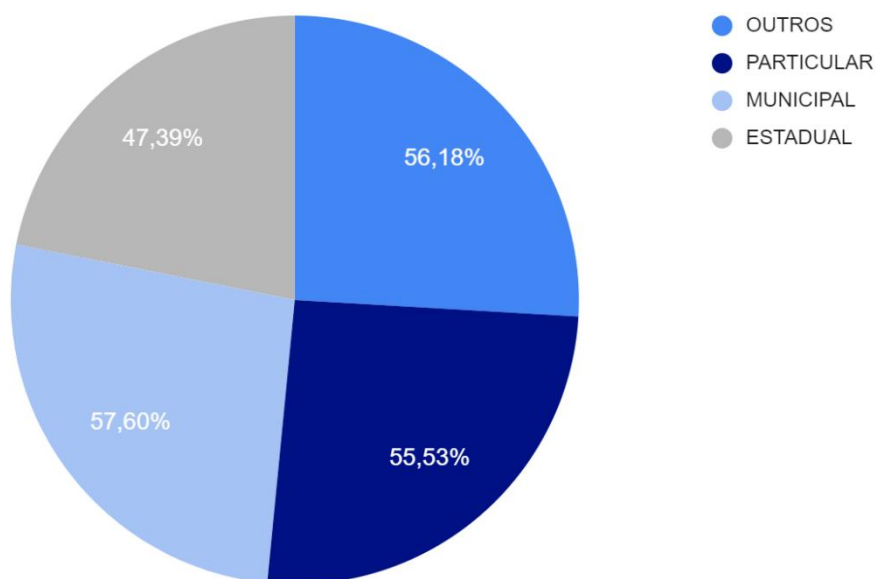


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Ainda em relação ao Gráfico 22, tem-se que os alunos que cursam o Ensino Médio na modalidade EJA apresentam a maior taxa de evasão do programa, com 65,59%. Esta taxa corrobora as taxas mais altas de evasão encontrada entre alunos com mais de 21 anos, na Gráfico 21. Isto porque essas faixas etárias compreendem boa parte do público cursando a EJA: segundo Minas Gerais (2023) a EJA atende “jovens e adultos que tenham idade mínima de 18 anos completos, que tenham concluído o Ensino Fundamental e que não tenham concluído o Ensino Médio”.

O Gráfico 23 traz a taxa de evasão do Trilhas 1 segundo a rede de origem do aluno, referente ao Ensino Médio. Nele são encontrados valores distintos ao que se percebeu na evasão da primeira edição do PEP. Segundo Silva (2013), um estudo de campo realizado na região metropolitana de Belo Horizonte, com alunos do PEP I, constatou que a maior parte dos evadidos, 88,2%, cursaram ou cursavam o Ensino Médio na rede pública estadual. No Trilhas de Futuro é percebido um cenário diferente: os alunos que cursaram ou cursam o ensino médio na rede estadual são os que menos evadem, ainda que apresentem uma taxa elevada de evasão, com 47,39%.

Gráfico 23 – Taxa de Evasão segundo rede de origem

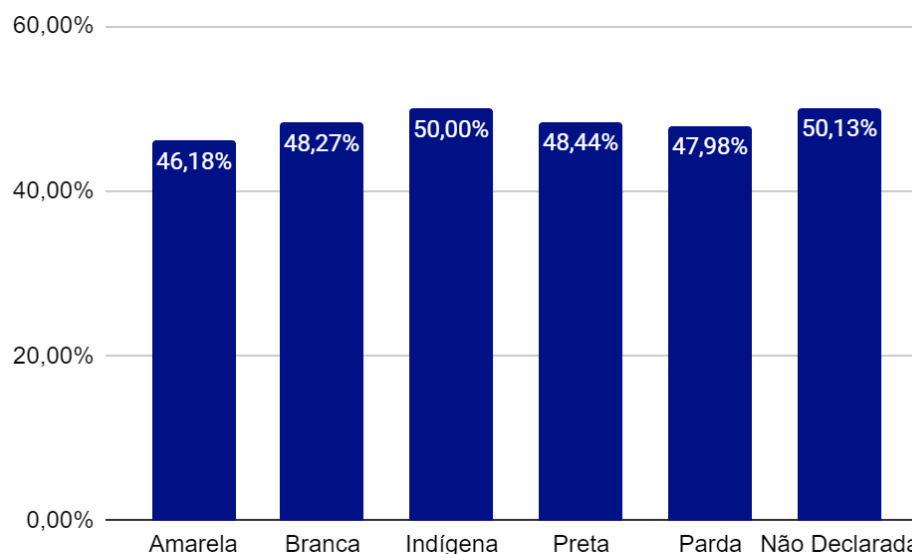


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Em seguida tem-se a categoria “Particular” e “Outros” com 55,53% e 56,18%, respectivamente. A categoria “Outros” compreende os alunos de escolas federais e colégios militares. Por fim, a categoria “Municipal” se apresenta com a maior taxa de evasão dentre todas, 57,60%. Importante notar que aqui a priorização no ingresso não influenciou sobre a permanência de alunos, visto que os alunos da categoria “Municipal” são os segundo na ordem de priorização, mas também representam o grupo que mais evade, dentre os outros grupos por rede de origem.

Em relação à Raça/Cor, o grupo “Não Declarada” apresenta o maior percentual de evasão, com uma taxa de 50,13%, conforme o Gráfico 24. Considerando que esse grupo corresponde a aproximadamente metade dos alunos da primeira edição, é essencial entender que tipo de indivíduo se enquadra dentro desse grupo. Como já mencionado, a subnotificação impacta na atuação dos gestores para redução da evasão no contexto do programa, pois a intervenção sem dados ou com dados que não refletem a realidade resulta em medidas que podem não abarcar os grupos que mais evadem.

Gráfico 24 - Taxa de Evasão (%) segundo Raça/Cor no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Desconsiderando o grupo de não declarados, aqueles autodeclarados da raça/cor “Indígena” e “Preta” compõem os grupos com as duas maiores taxas de evasão, 50% e 48,44%, respectivamente. Pelo Gráfico 24, nota-se que a diferença entre os grupos não é superior a 4%: a diferença entre o grupo “Não Declarada”, com maior taxa, e o grupo “Amarela”, de menor taxa, é igual a 3,95%. Mesmo assim, é importante considerar que os dois grupos mais afetados pela evasão são historicamente marginalizados e excluídos dos ambientes escolares, conforme discutido no referencial teórico.

Agora, entraremos na discussão segundo regiões e moradia dos evadidos. Na seção anterior explicamos que os cursos não são distribuídos de maneira uniforme, isto é, a quantidade de curso não leva em conta as dimensões territoriais e consequente desigualdades entre as SREs, no que diz respeito ao tamanho do seu território. Além disso, Pereira e Hespanhol (2015) afirma que historicamente Minas Gerais construiu diferenciações regionais na acumulação de capital e desenvolvimento econômico, o que consequentemente gerou um cenário de desigualdades econômicas e de disponibilização de serviços básicos. É pensando nesse contexto que algumas instituições públicas adotaram regionalizações, a fim de que fosse possível implementar políticas de redução às desigualdades do território mineiro.

Segundo Carneiro e Sampaio (2011), investigar os espaços, apropriações e percepções de indivíduos inseridos em uma realidade específica implica adotar uma perspectiva que analise os processos relacionados à permanência. Isso visa compreender as conexões possíveis com os fatores internos e externos que influenciam a evasão escolar. No contexto da escolha de profissões ligadas à formação profissional técnica e tecnológica, que demandam comprometimento em projetos de médio e longo prazo, nota-se que a desistência está frequentemente ligada à falta de apoio social. Em outras palavras, a carência de recursos intelectuais e financeiros restringe as oportunidades tangíveis de sucesso.

Posto isto, uma política destinada a um território tão amplo e desigual, como do Estado Minas Gerais, precisa abarcar a realidade das diferentes regiões que compreende e dos alunos que estão inseridos nelas. A maneira como o Trilhas de Futuro acontece é, por um lado, padronizada na forma como é ofertada: cursos profissionalizantes oferecidos em instituições de ensino externas à rede estadual. Por outro lado, a contratação de instituições diferentes traz modelos pedagógicos distintos. Estes dois aspectos dificultam a execução da política de forma a atender as diferentes necessidades dos estudantes e garantir a permanência destes no programa.

Pela Tabela 7, percebe-se que a taxa de evasão entre as SREs não segue um padrão. Mas olhando sob a perspectiva das Regiões de Planejamento, é possível encontrar algumas diferenças. As referidas regiões são definidas por Minas Gerais (2010) como Alto Paranaíba; Central; Centro-Oeste de Minas; Jequitinhonha/Mucuri; Mata; Noroeste de Minas; Norte de Minas; Rio Doce; Sul de Minas e Triângulo. Não existe uma correspondência exata entre as SREs e as Regiões de Planejamento, mas tomando como base o município sede de cada SRE foi possível construir a Tabela 7.

Tabela 7 – Taxa de Evasão por SRE - Minas Gerais

SRE	Região do Planejamento	Taxa de Conclusão	Taxa de Conclusão Média/ Região do Planejamento
SRE PATOS DE MINAS	Alto Parnaíba	55,89%	55,89%

SRE BARBACENA		42,07%	
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE		43,38%	
SRE CURVELO		60,36%	
SRE DIAMANTINA		35,55%	
SRE METROPOLITANA A		36,92%	
SRE METROPOLITANA A, SRE METROPOLITANA B, SRE METROPOLITANA C		43,80%	
SRE METROPOLITANA B		46,04%	
SRE NOVA ERA		42,38%	
SRE OURO PRETO		43,97%	
SRE PARA DE MINAS		55,14%	
SRE SAO JOAO DEL REI		57,39%	
SRE SETE LAGOAS	Central	39,75%	43,59%
SRE CAMPO BELO		52,48%	
SRE DIVINOPOLIS	Centro-Oeste	43,51%	48,00%
SRE ALMENARA	Jequitinhonha-Mucuri	30,21%	30,21%
SRE CARANGOLA		37,90%	
SRE JUIZ DE FORA		50,18%	
SRE LEOPOLDINA		51,91%	
SRE MANHUACU		51,96%	
SRE MURIAE		33,85%	
SRE PONTE NOVA		47,72%	
SRE UBA	Mata	56,57%	50,18%
SRE PARACATU		44,44%	
SRE UNAI	Noroeste	60,00%	52,22%
SRE JANAUBA		28,12%	
SRE MONTES CLAROS		48,37%	
SRE PIRAPORA	Norte	43,57%	43,57%
SRE CARATINGA		33,02%	
SRE CORONEL FABRICIANO		37,97%	
SRE GOVERNADOR VALADARES	Rio Doce	66,85%	37,97%
SRE ITAJUBA		58,67%	
SRE PASSOS		55,65%	
SRE POCOS DE CALDAS		57,23%	
SRE POUSO ALEGRE	Sul de Minas	58,81%	58,74%

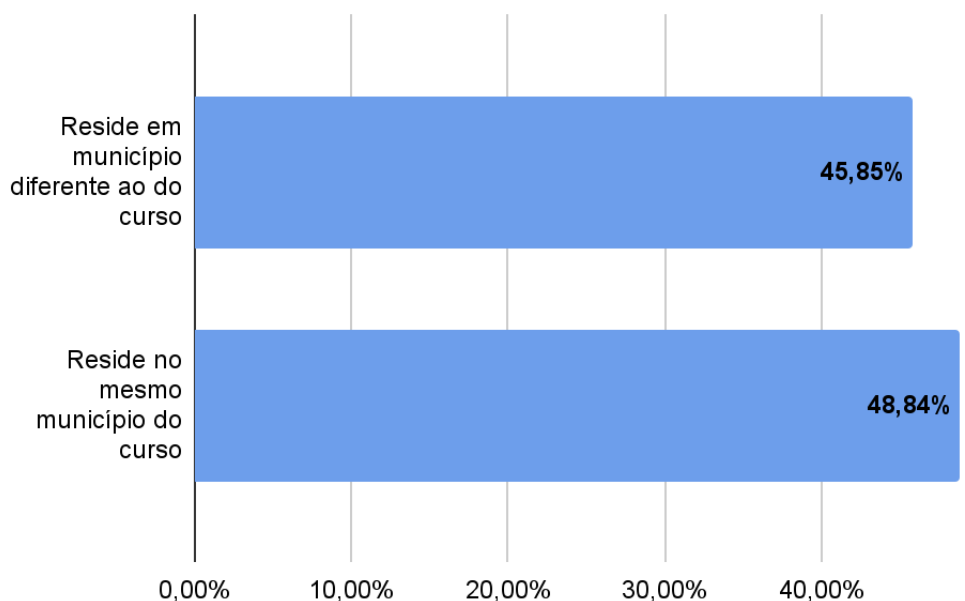
SRE SAO SEBASTIAO DO PARAISO		59,17%	
SRE VARGINHA		62,02%	
SRE ITUIUTABA	Triângulo	46,16%	55,49%
SRE UBERABA		58,76%	
SRE UBERLANDIA		55,49%	
TOTAL		Todas	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Por meio da Tabela 7, é possível identificar que as cinco regiões com maior Taxa de Evasão são as do Sul de Minas, Alto Parnaíba, Triângulo, Noroeste e Mata. Entretanto, é importante entender que na primeira edição algumas regiões, como Alto Parnaíba, só tiveram uma SRE contemplada. Essa limitação e a diferente classificação entre SREs e Regiões do Planejamento impedem a realização de análises mais profundas.

Apesar disso, este trabalho indica a importância de estudos posteriores que abarque essa problemática. É fundamental compreender como regiões com menores índices de desenvolvimento econômico e maiores desigualdades sociais, tais como a região Jequitinhonha/Mucuri apontada por Pereira e Hespanhol (2015), se comportam com a presença do Trilhas de Futuro. Isto porque cenários diferentes podem implicar em diferentes motivações para o abandono.

Gráfico 25 - Taxa de Evasão (%) segundo municípios de curso e residência no Trilhas 1



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

O Gráfico 25 mostra que alunos que residem no mesmo município do curso têm uma taxa de evasão aproximadamente 3% maior que alunos que residem em município distinto ao do curso. Entretanto, é importante ter em vista que os alunos que possuem diferentes municípios de curso e residência também ingressam menos no programa, apresentando um percentual de matrícula menor, como discutido no tópico anterior.

6.3 Perfil de alunos concluintes do Programa Trilhas de Futuro

Para fazer uma análise completa é importante que também sejam analisados os níveis de conclusão. Isso permite que todo o ciclo seja analisado e possa se discutir o acesso ao programa de forma mais ampla.

Seguindo a ordem de análise, a Tabela 8 traz o perfil dos concluintes segundo o Gênero. A partir dela percebe-se que as mulheres concluem mais os cursos, com uma Taxa de Conclusão de 47,18%. Já os homens têm um nível um pouco menor de conclusão, com uma taxa de 44,31%. A divisão segundo o gênero não traz grandes diferenças percentuais entre os dois grupos analisados.

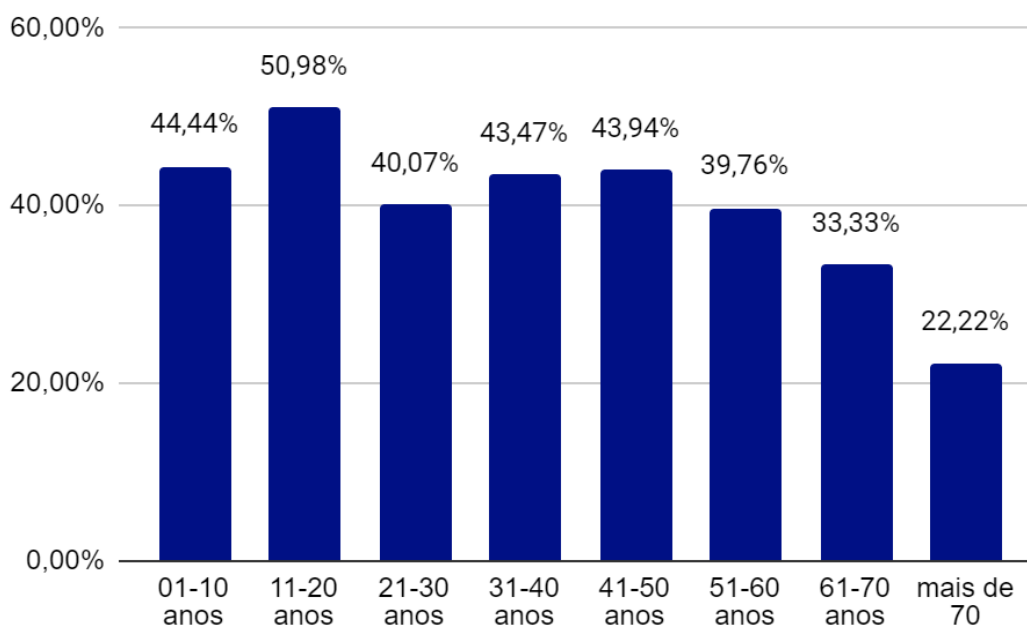
Tabela 8 – Taxa Conclusão (%) segundo o gênero

Gênero	Taxa de Conclusão
Feminino	47,18%
Masculino	44,31%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Em relação a idade, o Gráfico 26 mostra que, em geral, quanto maior a idade menor a taxa de conclusão. A faixa etária “21-30 anos” é a exceção neste caso, pois representa a menor taxa de conclusão entre os menores de 70 anos. Acredita-se que esse dado pode estar relacionado com a transição do jovem da escola para o mercado de trabalho. A faixa de “41-50 anos” tem uma taxa de conclusão maior que a faixa de “31-40 anos”, mas, como a diferença não chega nem a 1 ponto percentual, não há prejuízos na análise geral.

Gráfico 26 - Taxa de Conclusão (%) por faixa etária no Trilhas 1

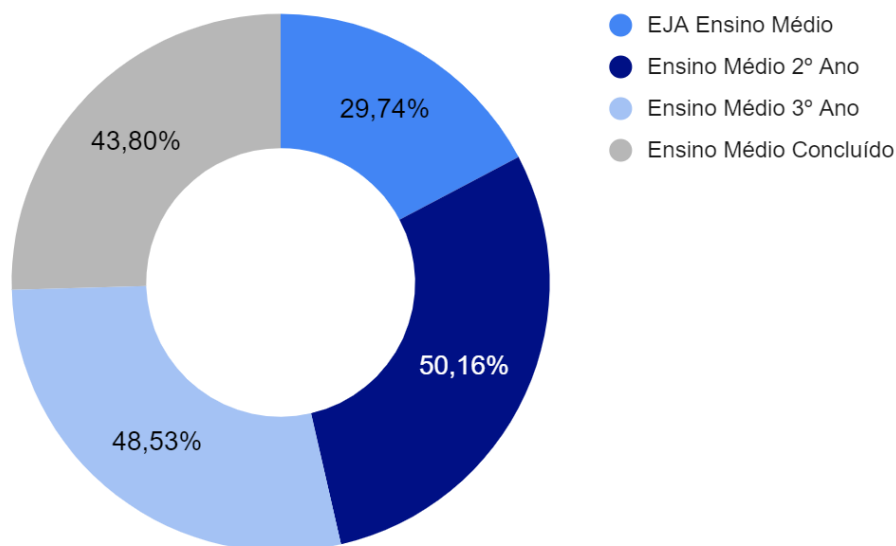


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

A faixa etária “11-20 anos”, que compreende o público prioritário da política, é a que possui a maior taxa de conclusão, 50,98%. Interessante notar que a maior parte deste grupo ainda cursa o ensino médio, podendo ser este um fator que influencia na permanência no curso e conclusão. Esta análise é corroborada pelo Gráfico 27, que traz a taxa de conclusão segundo escolaridade. Nele as maiores taxas

de conclusão são dos grupos que ainda cursam o ensino médio: 50,16% para alunos do segundo ano e 48,53% para alunos do terceiro ano.

Gráfico 27 - Taxa de Conclusão (%) por escolaridade no Trilhas 1

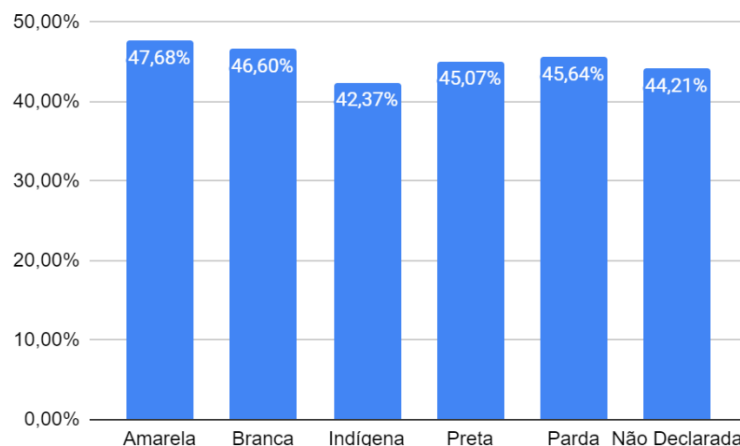


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

O grupo de alunos com ensino médio concluído possui a terceira maior taxa de conclusão, com 43,80%. Em quarto e último lugar, tem-se a taxa de alunos do EJA, com 29,74%. Os alunos da EJA estão na frente na linha de prioridade, em relação àqueles com ensino médio concluído. Apesar disso, este público tem menor aproveitamento da política, visto que o número de alunos da EJA que permanecem nos cursos e chegam a concluí-los é inferior aos que já possuem ensino médio finalizado.

Em relação à Raça/Cor, o padrão percebido nas matrículas e evasão se repete, conforme representado no Gráfico 28. Indígenas são os que menos acessam à política, ou seja, ingressam e concluem, sendo o grupo com a menor taxa de conclusão. Os grupos com maior taxa de conclusão são os de estudantes autodeclarados amarelos e brancos, respectivamente. Os alunos do grupo “Preta” e “Parda” concluem menos que brancos e amarelos, mas ainda com uma taxa superior aos estudantes indígenas.

Gráfico 28 – Taxa de Conclusão por Raça/Cor



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

Trazendo novamente a discussão socioespacial, a Tabela 9 mostra que as cinco regiões com maiores níveis de conclusão são Jequitinhonha/Mucuri, Norte, Central, Mata e Rio Doce. A região Jequitinhonha/Mucuri apresenta maior porcentagem de concluintes, proporcionalmente ao número de matrículas, apesar de ser considerada a região de maior vulnerabilidade social do estado, conforme apontado no tópico anterior. Entretanto, há de se levar em conta que na primeira edição esta região só teve uma SRE contemplada, o que implica em uma análise sob uma amostra reduzida.

Tabela 9 - Taxa de Conclusão segundo SRE e Região do Planejamento - Trilhas 1 – 2021

SRE	Região do Planejamento	Taxa de Conclusão	Taxa de Conclusão Média/ Região do Planejamento
SRE PATOS DE MINAS	Alto Parnaíba	41,44%	41,44%
SRE BARBACENA	Alto Parnaíba	57,93%	
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE		56,62%	
SRE CURVELO		39,64%	
SRE DIAMANTINA		61,03%	
SRE METROPOLITANA A		55,63%	
SRE METROPOLITANA A, SRE METROPOLITANA B, SRE METROPOLITANA C		46,44%	
SRE METROPOLITANA B		16,62%	
SRE NOVA ERA	Central	54,03%	50,24%

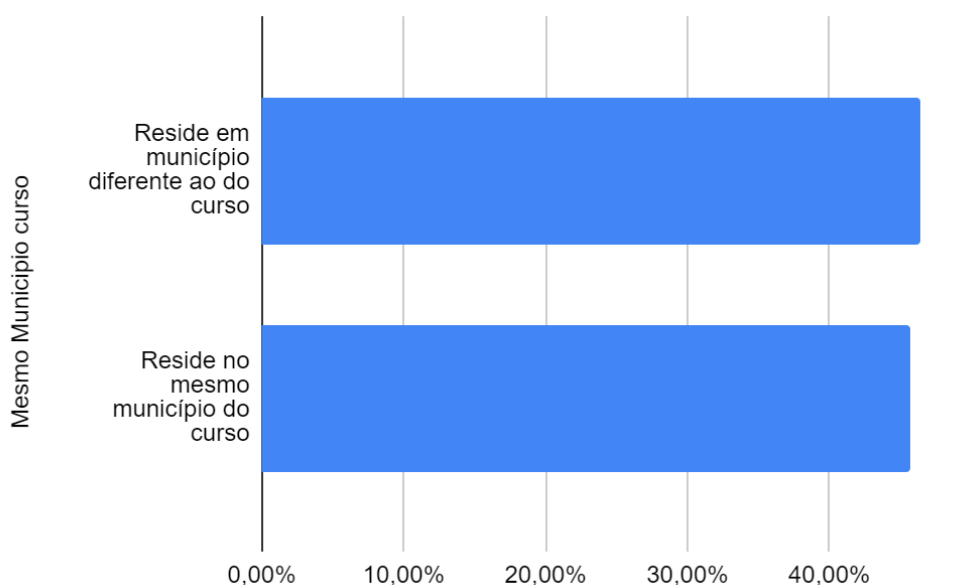
SRE OURO PRETO		46,42%	
SRE PARA DE MINAS		44,86%	
SRE SAO JOAO DEL REI		42,61%	
SRE SETE LAGOAS		60,25%	
SRE CAMPO BELO		39,08%	
SRE DIVINOPOLIS	Centro-Oeste	53,28%	46,18%
SRE ALMENARA	Jequitinhonha-Mucuri	68,62%	68,62%
SRE CARANGOLA		58,92%	
SRE JUIZ DE FORA		48,60%	
SRE LEOPOLDINA		44,66%	
SRE MANHUACU		47,42%	
SRE MURIAE		66,15%	
SRE PONTE NOVA		48,44%	
SRE UBA	Mata	41,98%	48,44%
SRE PARACATU		47,59%	
SRE UNAI	Noroeste	32,00%	39,80%
SRE JANAUBA		71,88%	
SRE MONTES CLAROS		51,63%	
SRE PIRAPORA	Norte	56,07%	56,07%
SRE CARATINGA		46,42%	
SRE CORONEL FABRICIANO		47,07%	
SRE GOVERNADOR VALADARES	Rio Doce	32,72%	46,42%
SRE ITAJUBA		37,64%	
SRE PASSOS		44,19%	
SRE POCOS DE CALDAS		42,77%	
SRE POUSO ALEGRE		41,13%	
SRE SAO SEBASTIAO DO PARAISO		39,91%	
SRE VARGINHA	Sul de Minas	37,67%	40,52%
SRE ITUIUTABA		53,62%	
SRE UBERABA		40,75%	
SRE UBERLANDIA	Triângulo	44,08%	44,08%
TOTAL	Todas	46,98%	46,98%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

As regiões Norte, Central, Mata e Rio Doce, são apresentadas por Pereira e Hespanhol (2015) como regiões mais desenvolvidas economicamente e na oferta de serviços básicos. Entende-se que estes podem ser fatores que influenciam na maior permanência e, conseqüentemente, conclusão dos alunos desta região.

Em relação à residência dos alunos, não foi constatada diferenças significativas entre alunos que cursam o ensino profissionalizante em município distinto ao de residência e alunos que cursam no mesmo município em que residem, conforme mostra o Gráfico 29. Apesar disso, entende-se relevante pontuar que alunos de municípios distintos são minoria no ingresso e, portanto, constituem uma amostra de análise reduzida. Acredita-se que a distribuição não uniforme dos cursos, dificulta o acesso de alunos pertencentes a SREs de grande extensão territorial e poucos cursos ofertados.

Gráfico 29 - Taxa de Conclusão segundo compatibilidade dos Municípios de residência e curso - Trilhas 1 - 2021



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

6.4 Fatores de permanência e possibilidade de Conclusão

Conforme explicado anteriormente, os dados apresentados sobre evasão e conclusão incidiram sobre o percentual de matrículas de cada grupo. Neste tópico, a Taxa de Conclusão foi multiplicada pelo percentual de matrícula, de modo a obter a

Taxa de Conclusão em relação ao total de matriculados. A partir disso foi construída a tabela a seguir (Tabela 10), que elenca de modo crescente os grupos, dentre os analisados, que mais acessam a política. Entende-se aqui o acesso enquanto a possibilidade de ingressar e concluir o curso ofertado, e não apenas como a possibilidade de se matricular.

Tabela 10 - Índice de Permanência (% matrículas * Taxa de Conclusão)

Fator	Índice de Permanência
mais de 70	0,004%
01-10 anos	0,02%
61-70 anos	0,05%
Indígena	0,10%
51-60 anos	0,45%
Aluno da rede Outros	0,57%
Amarela	0,74%
EJA Ensino Médio	1,33%
Preta	1,40%
Alunos da rede particular	1,43%
Alunos da rede municipal	1,68%
41-50 anos	2,27%
31-40 anos	4,85%
Parda	8,14%
Municípios distintos	10,03%
Cursando Ensino Médio 2º Ano	10,22%
Cursando Ensino Médio 3º Ano	13,83%
21-30 anos	13,96%
Branca	14,53%
Raça/Cor não declarada	20,39%
Ensino Médio Concluído	20,44%
Masculino	21,09%
11-20 anos	24,21%
Feminino	24,69%
Municípios iguais	35,79%
Aluno da rede estadual	43,30%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela SEE-MG.

A partir da Tabela 10, é possível perceber que o grupo que menos conclui é de pessoas com mais de 70 anos, sendo que esse grupo quase não acessa a política, ou seja, são pessoas que ingressam em menor quantidade e dos que

ingressam, poucos chegam a concluir o curso. Aqueles com mais de 50 anos também se encontram entre os 5 menores índices de Acesso, enquanto aqueles pertencentes à faixa de “11-20 anos” estão entre os 5 maiores índices. A partir disso, é possível inferir que as faixas etárias de maior idade são as que possuem menor acesso ao programa, enquanto as de idades menores acessam mais, o que é esperado já que o público-alvo prioritário do programa é compreendido, majoritariamente, pelas faixas de “11-20 anos” e “21-30 anos”.

Outro fator que cabe destacar é o nível de escolaridade dos estudantes no ato da matrícula. Percebe-se que alunos do Ensino Médio na modalidade EJA possuem menor acesso à política, isto porque a porcentagem de matrículas desse perfil de estudante é muito baixa. Além disso, este grupo, como visto no tópico anterior, é o de menor taxa de conclusão em comparação com outros níveis de escolaridade. Esta é uma questão que deve ser trabalhada por gestores da política, tendo em vista que estes grupos é descrito como parte do público prioritário da política.

Em contrapartida, o grupo de alunos proveniente da rede estadual é o que mais acessa a política. Isto porque, esse grupo ingressa muito e também tem boa taxa de conclusão. Este é um dado importante, pois parte destes alunos ainda cursam o Ensino Médio e a política prioriza alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio da rede estadual.

Outra diferença significativa é encontrada nos grupos por “Raça/Cor”. Isto porque aqueles autodeclarados como “Indígenas”, “Amarela” e “Preta” estão entre os grupos que menos acessam a política, com 0,10%, 0,74% e 1,4%, respectivamente. Em contrapartida os grupos “Branco” e “Parda” apresentam números significativamente maiores com 14,53% e 8,14%. Não se pode inferir que a causa de permanência ou evasão desses grupos tenha sido motivada pela “Raça/Cor”, mas como exposto no capítulo 3, as diferenças sociais impactam no acesso à educação, não sendo excluída a possibilidade de que ela influencie no sucesso dos alunos do Trilhas de Futuro.

Ainda no capítulo 3, abordou-se como as políticas afirmativas, tais como a Lei de Cotas, trouxeram grandes avanços na democratização da educação. O Trilhas de Futuro, apesar de possuir uma lista de prioridade no primeiro momento de inscrição, não tem um sistema de cotas instituído, o que pode ser um fator determinante no acesso desigual entre os indivíduos de diferentes raças e cores.

Outro cálculo buscou estabelecer a relação entre conclusão e evasão, entre os diferentes grupos. Ao dividir a Taxa de Conclusão pela Taxa de Evasão, de cada grupo, obtém-se uma espécie de chance de conclusão em que, a cada “x” alunos concluintes, “y” alunos evadem. Ao realizar esse cálculo, este trabalho concluiu que em média, na primeira edição do Trilhas de Futuro, a cada 1 aluno que concluiu o curso, 1 evadiu. Este dado reitera como as taxas de evasão no programa são muito altas, independente do fator analisado, seja ele gênero, raça/cor, escolaridade, rede de origem ou semelhança entre município de residência e município de curso.

Conforme Dutra (2023), um alto nível de recursos é destinado ao programa Trilhas de Futuro, com um custo por aluno bem mais alto em relação ao que se observa na oferta pela própria rede, chegando a razões entre os custos superiores a 100%. Além disso, conforme exposto nos tópicos anteriores, o programa apresenta taxa de evasão ainda maior que a observada no PEP, mesmo que disponibilize, diferentemente do que ocorria no PEP, um auxílio de transporte e alimentação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise abrangente das características e padrões de ingresso, evasão e conclusão no Programa Trilhas de Futuro em Minas Gerais, emergem desafios cruciais que demandam a atenção dos gestores educacionais. Os dados evidenciam que grupos demográficos, como os indivíduos do Ensino Médio na modalidade EJA, enfrentam barreiras significativas no acesso à política. Essa disparidade ressalta a importância de estratégias direcionadas para esses públicos específicos, visando promover a equidade no acesso à educação profissional.

Um ponto de destaque é a influência dos fatores sociais, especialmente na análise por "Raça/Cor". Os dados revelam discrepâncias notáveis, com os grupos autodeclarados como "Indígenas", "Amarela" e "Preta" enfrentando maiores obstáculos de acesso ao programa. A ausência de um sistema de cotas no Trilhas de Futuro pode ser um fator determinante nessa desigualdade, sendo crucial a consideração de políticas afirmativas para mitigar essas disparidades históricas.

Além disso, a elevada taxa de evasão, independente dos fatores analisados, levanta preocupações significativas. O investimento substancial no programa, com custos por aluno superiores à média, torna ainda mais imperativa a busca por estratégias que minimizem a evasão. Apenas a assistência estudantil, como auxílio transporte e alimentação, não tem sido eficaz na contenção desse fenômeno.

Portanto, é evidente que o Programa Trilhas de Futuro enfrenta desafios complexos e multifacetados, exigindo uma revisão cuidadosa de suas estratégias e políticas. O compromisso com a equidade no acesso à educação profissional deve se refletir não apenas na priorização de grupos específicos, mas também na implementação de medidas eficazes para reduzir as alarmantes taxas de evasão. A superação desses desafios não apenas fortalecerá o programa em si, mas contribuirá significativamente para a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária em Minas Gerais

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Y. DE .; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 399–422, maio de 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 de junho de 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996b. Recuperado em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em 7 nov. 2023.

BRASIL. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Entendendo a Lei de Responsabilidade Fiscal. Brasília, DF: Tesouro Nacional, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em 7 nov. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 30 de julho de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de julho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - 2020. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento: IBGE, 2020.

CARNEIRO, A.S.C.; SAMPAIO, S.M.R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, S.M.R. (Org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69.

CARVALHO, C. H. Currículo, Legislação e Civilidade: a Escolarização Primária em Minas Gerais. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

comparada das macrorregiões de planejamento. Cadernos do Desenvolvimento, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, pp.163-185, 2014.

Conselho Nacional de Juventude. Atlas da Juventude. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus – 3ª edição - CONJUVE (com correalização de: Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, Visão Mundial e UNESCO). CONJUVE, 2022.

DORE, R.; ARAÚJO, A. C.; MENDES, J. S. Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, DF: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n123/v34n123a02.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DUTRA, L. E. S. O Projeto Trilhas de Futuro - Minas Gerais está avançando no caminho certo?. Belo Horizonte, 2023. Não publicado.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da Educação Profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o Novo Cenário de Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais Eletrônicos, p. 1492 - 1508. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

FEITOSA, M. S. A Evasão na Educação Profissional: do entendimento da problemática a propostas de enfrentamento. 2022. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - IF Sertão, Campus Salgueiro, Salgueiro, 2022.

FEITOSA, M. S. Evasão escolar na educação profissional, científica e tecnológica: reflexões e possibilidades de enfrentamento. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do sertão pernambucano, Campus Salgueiro, Salgueiro - PE, 170f., 2020. Disponível em: <http://releia.ifsertao-pe.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/629>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2017, v. 25, n. 95. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. A inserção dos jovens no mercado de trabalho / Coordenação de Nícia Raies Moreira de Souza. Belo Horizonte: FJP, Centro de Estatística e Informações, 2003.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro. Temática Especial – Jovens v.3, nº 4. Belo Horizonte: FJP, 2023a. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/mercado-de-trabalho/>. Acesso em 18 nov. 2023.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Trilhas de Futuro: assessoria para avaliação. Belo Horizonte: FJP, NIMA, 2023b.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Panorama da distorção idade-série no Brasil. UNICEF, 2018. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idade-serie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 18 nov. 2023.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla Simone. O congresso mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. Educação em Revista, v. 28, p. 153-174, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/rKKQV3ZknkRmqwmWddvMGqG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ILVA, W. A.; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). *Educação em Foco*, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 75–95, 2012. DOI: 10.24934/eef.v14i18.232. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/232>. Acesso em: 18 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *In: Estudos e Pesquisas “Informações demográficas e socioeconômica n. 41”*. Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA DATAFOLHA. Pesquisa de Opinião com Estudantes do Ensino Médio. Datafolha: São Paulo, 2022. Disponível em: <br-pesquisa-de-opiniao-com-estudantes-do-ensino-medio-todos-ftv-in-isg.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Brasília: IPEA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12167>. Acesso em 7 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL SANTA CARINA. Post Blog dos Intercambistas. O que é um curso FIC ou de qualificação?. Santa Catarina: IFSC, 2021. Acesso em: 7 nov. 2023.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2020. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>. Acesso em 7 nov. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. Pobreza, fome e desigualdade social: impactos na educação do Brasil. Artigo publicado na categoria Em Debate, do site Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil?gclid=Cj0KCQiAjMKqBhCgARIsAPDgWlwgHkXxw4r016pcBwheUo6VjqSy7nOAUE7keeEzjtY5ulqu9TYM6-waAltLEALw_wcB. Acesso em 7 nov. 2023.

KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. Acervo de Notícias. Provas do Programa de Educação Profissional vão atrair 250 mil candidatos neste domingo. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/2488-provas-do-programa-de-educacao-profissional-vaio-atrair-250-mil-candidatos-neste-domingo>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MINAS GERAIS. EDITAL DE CREDENCIAMENTO SEE Nº 01/2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/EDITAL%20DE%20CREDENCIAMENTO%20SEE%20N%C2%BA%20012021.pdf>. Minas Gerais, SEE, 2021b.

MINAS GERAIS. Governo lança 3ª edição do Trilhas de Futuro com 40 mil novas vagas. Agência Minas, 2022. Site: educacaom.mg.gov.br. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-lanca-3-edicao-do-trilhas-de-futuro-com-40-mil-novas-vagas>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 203, de 18 de setembro de 1896. Coleção das leis e decretos do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto, 1896. Recuperado em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105633>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 42, de 03 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Ouro Preto, 1892. Recuperado em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/41/1892/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Matrículas para a 4ª edição do Trilhas de Futuro estão abertas. Belo Horizonte, 2023a. Site: educacaom.mg.gov.br. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/matriculas-para-a-4-edicao-do-trilhas-de-futuro-estao-abertas/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Minuta de Contrato - revisada correção cláusula pagamento – SEE/DGCC CONTRATOS. Belo Horizonte, 2021c. Acesso restrito.

MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão: Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Regiões do Planejamento. Documento publicado na categoria Geografia, no Site: mg.gov.br. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/pagina/geografia#:~:text=As%2012%20mesorregi%C3%B5es%20estabelecidas%20pelo,das%20vertentes%20e%20Zona%20da>. Acesso em 18 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.583/2021. Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-583-de-21-de-junho-de-2021/>. Acesso em 7 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Superintendências Regionais de Ensino – SRE. Publicado na categoria A Secretaria, no Site: educacaom.mg.gov.br. Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 7 nov. de 2023.

NOSELLA, Paulo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise no trabalho. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8914/6410>. Acesso em: 7 nov. 2023.

OLIVEIRA, M. A. Mudanças tecnológicas no mercado de trabalho: desafios e oportunidades para profissionais qualificados. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 21, n. 1, p. 25-32, 2019.

OLIVEIRA, R. L. P. Qual evasão? De curso ou da universidade? Por falta de informações ou de laços?. *Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica* / Hustana Vargas, Carolina Zuccarelli, Fábio Waltenberg (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021. 186 p.

PEREIRA, C. S.; HESPANHOL, A. N. Região e regionalizações no estado de Minas Gerais e suas vinculações com as políticas públicas. *Revista Formação*, n.22 v. 1, 2015.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]: II VIGISAN. São Paulo, SP: Rede PENSANN, 2022.

SANTANA, J. C. Lei de Cotas, Políticas da (In)Visibilidade e Cidadanias Decoloniais. *Educação & Realidade* [online], v. 48, 202,. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236122396vs01>. Acesso em 7 nov. 2023.

SANTOS, G. R; PALES, R. C. Estratégias de desenvolvimento em Minas Gerais: uma análise

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. DE S.. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *Revista de Administração Pública*, v. 45, n. 4, p. 941–964, ago. 2011.

SILVA, D. DE M.; MOURA, D. H. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e240913, 2022.

SILVA, João. *A história da revolução industrial*. São Paulo: Editora Atlas, 2015. p. 23.

SILVA, W. A. Fatores de permanência e evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SILVA, W. A.; DORE, R. O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010). *Educação em Foco*, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 75–95, 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/232>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVAS, Juliana Alvarenga; SILVA, Sabina Maura. Múltiplos olhares sobre a evasão escolar na educação profissional: desafios e perspectivas. *Seminário Nacional De Educação Profissional e Tecnológica*: UFMG, 2017.

SIQUELLI, S. A. História da educação profissional em Minas Gerais: instituição escolar que educa para o trabalho. Horizontes, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022064, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1471>. Acesso em: 18 nov. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. São Paulo, SP: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

TREZZI, C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online], v. 30, n. 117, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552>. Acesso em 12 nov. 2023.

VARGAS, H. M.; SOARES, C. Z.; WALTEBERG, F. D. Introdução. Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica / Hustana Vargas, Carolina Zuccarelli, Fábio Waltenberg (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021. 186 p.

VIEIRA, A. M. D. P.; JUNIOR, A. de S. A educação profissional no Brasil. Revista Interacções, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 18 nov. 2023.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO, F. A. Políticas de educação profissional: referencias e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 15, n. 55, p. 207-222, apr. 2007. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/572>>. Acesso em: 18 nov. 2023.