



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação social e Intervenção Comunitária

**Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino
Médio.**

**Estudo de caso: Ensino Médio integrado em Alimentos do
Instituto Federal de Brasília *campus* Gama, causas e desafios**

Marina Lima Carvalho Branco

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação social e Intervenção Comunitária

Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio.

Estudo de caso: Ensino Médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília *campus* Gama, causas e desafios

Dissertação para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Marina Lima Carvalho Branco

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Castro Garcia Coelho Dias

Índice Geral

Índice de tabelas	5
Índice de figuras	6
Siglas utilizadas.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Agradecimentos.....	10
Introdução.....	12
Capítulo 1 – O sujeito sócio-histórico-cultural.....	15
Capítulo 2 – Falando de sucesso e fracasso escolar.	21
Capítulo 3 – Contextualizando o Ensino Médio.	28
3.1 O Ensino Médio no Brasil.....	28
Capítulo 4 – Metodologia.	44
4.1 Sobre o Estudo de caso.	44
4.2 O problema de pesquisa.	45
4.3 Delineamento do estudo.	45
4.4 escolha dos participantes.....	46
4.5 Coleta de informações.	46
4.6 Método de análise de dados.	47
4.7 Aspectos éticos.	48
Capítulo 5 – Análise e Discussão.	49
5.1 Conhecimento sobre os índices de retenção do EM integrado em alimentos do <i>Campus</i> Gama.	54
5.2 O significado dos índices de reprovação.	55
5.3 O que influencia para que esses índices ocorram.....	57
5.4 Qual o papel da Família na Educação Escolar dos filhos.	61
5.5 Contribuição de Metodologia diversificada.	63
5.6 O significado de reprovação.	67
5.7 Motivos das recuperações não recuperarem.....	70
5.8 O que a escola pode fazer para diminuir os índices de retenção.	72
Capítulo 6 – Buscando o sucesso – propostas para um novo caminho no IFB.....	76
Referências Bibliográficas.....	79
Apêndice I.....	83
Apêndice II.....	84
Apêndice III.....	85
Apêndice IV	86
Apêndice V	87

Índice de tabelas

Tabela 1- Ideb observado x Metas.....	29
Tabela 2- Quantitativo de Matrículas no ensino médio em 2016.....	30
Tabela 3 - Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina das áreas propedêuticas	52
Tabela 4- Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina da área técnica	53

Índice de figuras

Figura 1- Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016	31
Figura 2- Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município - 2015.....	32
Figura 3- Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município -2016.....	32
Figura 4- Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008-2015	33
Figura 5- Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino - Brasil 2008-2016	34
Figura 6- Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino (pública/privada) – Brasil 2016	35
Figura 7- Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) - Brasil 2016.....	35
Figura 8- Indicador de Adequação da Formação Docente ^{14,15} do ensino médio por disciplina - Brasil 2016.....	36
Figura 9- Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) ³ no ensino médio por município - 2016.....	37
Figura 10- Quantitativo de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 1º ano do Ensino Médio nos anos de 2014, 2015 e 2016.	50
Figura 11- Quantitativo de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 2º ano do Ensino Médio nos anos de 2015 e 2016.	50
Figura 12- Quantitativo de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 3º ano do Ensino Médio no ano de 2016.	51

Siglas utilizadas

IFB – Instituto Federal de Brasília

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil

EM - Ensino Médio

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CE - Censo Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

RET - Regulamento do Ensino Técnico

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológicas

CC- Componente Curricular

ECA - Estatuto da Criança e do adolescente

PNE- Plano Nacional da Educação

Resumo

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que investigou as visões de variados atores da comunidade escolar sobre as causas e os desafios do alto índice de retenção do Ensino Médio Integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília - IFB - *campus* Gama, a fim de contribuir para as discussões referentes ao problema na busca de soluções e assim sair do discurso do fracasso escolar de forma a transformá-lo em um discurso de sucesso. Seu objetivo central foi compreender os fatores psicossociais relacionados com a retenção escolar atribuídos pelos atores da instituição de ensino. Para tanto, partiu-se da concepção de sujeito como um ser sócio histórico cultural, ou seja, o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito histórico situado com o ambiente sociocultural onde vive. São apresentadas as visões da gestão do *campus*, dos docentes, dos discentes e dos técnicos administrativos que compõem a equipe multidisciplinar da Coordenação de Assistência Estudantil do *campus*. Para alcançar tais objetivos, realizou-se a contextualização da concepção de sujeito a qual essa pesquisa parte do pressuposto, a contextualização do histórico do fracasso/sucesso escolar e do Ensino Médio no Brasil e do Ensino Médio Integrado em Alimentos. Esta pesquisa constitui estudo exploratório, sustentado no método de pesquisa qualitativo sendo escolhido o estudo de caso como estratégia investigativa. Foi realizada análise documental dos dados do Registro Acadêmico, entrevistas e análise de conteúdo das mesmas. A análise das entrevistas permitiu detectar as convergências e divergências dos pontos de vista dos atores da comunidade escolar, percebeu-se que ainda as causalidades apontadas pelos entrevistados do fracasso estão centradas no estudante e que não são percebidos os problemas sociais enquanto relacionados ao desempenho estudantil.

Palavras-chave: Ensino Médio; Estudantes adolescentes; Fracasso/Sucesso Escolar no Ensino Médio

Abstract

This essay presents the results of an exploratory research that investigated the perception of different actors of the school community about the causes and challenges of the high retention rate of Integrated High School in Aliments of the Federal Institute of Brasília - IFB - campus Gama. In order to contribute to the discussions about the problem and search for solutions and thus leave the discourse of school failure in order to turn it into a discourse of success. The central objective was to understand the psychosocial factors related to school retention attributed by the actors of the educational institution. For this, was considered the conception of the subject as a socio-historical cultural being, that is, the process of knowledge construction occurs through the interaction of the historical subject situated with the socio-cultural environment where he lives. The perception of campus management, teachers, students and administrative technicians who make up the multidisciplinary team of the Campus Student Assistance Coordination are presented. In order to reach these objectives, was carried out a contextualization of the subject conception, of the history of failure / success in school and of high school education in Brazil and on Integrated High School in Aliments. This research is an exploratory study, based on the qualitative research method, being chosen the case study as an investigative strategy. It was realized a documentary analysis of the data of the Academic Registry, interviews and content analysis of them. The analysis of the interviews allowed to detect the convergences and divergences of the points of view of the actors of the school community, it was noticed that the causalities pointed out by the interviewees of the failure are centered in the student and that the social problems are not perceived as related to the student performance

Key words: High school; Adolescent students; School Failure / Success in High School

Agradecimentos

Talvez essa seja a parte mais difícil de escrever, poderia escrever outra dissertação de tanto que tenho a agradecer, isso porque a verdade é que a vida não pára enquanto a pesquisa é feita. Ela continua acontecendo, os imprevistos, as dores e as alegrias continuam, nada espera o seu trabalho acabar, e por isso tenho muito a agradecer aos que estiveram comigo de alguma maneira ao longo dessa caminhada. Agradecer, pela paciência, pelo apoio, pela força, pelas palavras amigas, de conforto e de motivação, por acreditarem em mim quando eu mesma descreditei.

Agradeço ao meu Orientador, Paulo Dias, pela paciência, orientações e colocações sempre pertinentes. Agradeço à minha tia e co-orientadora, Marília Jácome, por ter aceito o desafio, por todos os encontros e discussões que tivemos, por todo o apoio e incentivo que me deu.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, por terem me recebido de braços abertos e me dado o conforto e segurança que precisava para conseguir terminar a pesquisa e à minha tia Magda, que sempre demonstrou todo seu orgulho e interesse na pesquisa.

Agradeço à minha prima, Giselle, por compreender meu momento como ninguém, por ter ficado ao meu lado quando tudo pareceu desabar e por sempre torcer por mim.

Agradeço à minha irmã de alma, Shirley, por todas as vezes que quis desistir e ela não deixou, por todas as vezes que tive dúvidas no meio do caminho e ela me escutou, por ter chorado minhas lágrimas mas, principalmente, por ter vibrado com minhas conquistas.

Agradeço à minha querida Nessa, que quando eu estava exausta me puxou e me ajudou a encontrar forças para continuar, que discutiu a pesquisa comigo, me mandou artigos, quis acompanhar tudo e que, principalmente, me falou palavras reconfortantes e de incentivo.

Agradeço às minhas amigas de toda vida, Rafa, Heleninha e Gabi por estarem comigo quando eu mais precisei, por me ouvirem quando eu quis falar, por perguntarem como eu estava e me incentivarem não só ao longo do mestrado, mas ao longo da vida; obrigada por sempre torcerem por mim.

Agradeço às minhas novas amigas Denise e Priscila, por me levarem para momentos de descontração que aliviaram minha ansiedade, por me incentivarem e quando eu pedi darem o tempo que precisei para terminar, sem nunca deixarem de se fazer presentes.

Agradeço à minha equipe de trabalho na CDAE, especialmente à Jacqueline, à Nelma e à Zora, pelo apoio, pelo suporte e por todas as discussões e ideias compartilhadas ao longo desse processo.

Por fim, agradeço a todos/as os participantes da pesquisa, por me doarem um pouco do seu tempo, por acreditarem e confiarem no meu trabalho.

A todos vocês o meu mais sincero e mais carinhoso MUITO OBRIGADA!

Introdução

O Ensino Médio (EM) tende a ser uma época de muitas adaptações, o número de matérias e de professores aumentam, o nível de exigência também. É uma nova escola, com novos colegas, novas informações e regras, novas responsabilidades e expectativas. Sem contar a própria mudança corporal que muitas vezes traz inseguranças e conflitos.

Por ser um espaço onde os adolescentes passam a maior parte do seu dia, a escola se torna um lugar privilegiado para a reflexão sobre as características dessa fase do desenvolvimento humano, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem em sua forma global, ou seja, a escola deve levar em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor do educando. O ensino deve estar voltado para preparar o estudante para questionar, refletir, mudar e criar a partir do melhor aproveitamento de seu talento e potencial e, assim, fazer com que ele tenha um envolvimento maior na sua própria aprendizagem em termos de motivação, curiosidade, mobilização emocional e reconhecimento das suas necessidades.

Dessa maneira, Brandão (2012) entende que a finalidade do EM é a criação de condições necessárias para que o estudante compreenda os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos fundamentados em três concepções básicas: formação cidadã, preparação para o mercado de trabalho e preparação para a continuação dos estudos.

Nesse processo, o ambiente escolar deve favorecer nos educandos a aquisição, o crescimento constante de suas competências e o aprendizado global, não só como estudantes mas como cidadãos. É por esta razão que a oferta do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica que contribua para a formação cidadã, a dignidade humana e a justiça social é parte da missão do Instituto Federal de Brasília - IFB. De facto, como uma de suas finalidades, o IFB tem o incentivo ao desenvolvimento de políticas pedagógicas capazes de promover a integração entre o conhecimento propedêutico e o técnico, possibilitando a formação de cidadãos e cidadãs com consciência crítica, contribuindo efetivamente para a formação da cidadania.

Assumindo a visão de sujeito como um ser que modifica seu ambiente e é por ele modificado, que só pode ser compreendido por meio das várias relações que constitui; e considerando a legislação brasileira, que prevê a garantia dos direitos de toda criança ou adolescente em receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais (a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser

protegida(o)), esta dissertação de mestrado visa discutir, compreender e problematizar os fatores psicossociais que envolvem o alto índice de retenção no Ensino Médio, mais especificamente, no Ensino Médio integrado em Alimentos do *campus* Gama do IFB.

O interesse pelo tema surgiu em meados de 2016, ao perceber que, em 2014, quase metade da turma do 1º ano do Ensino Médio reprovou, tendo sucedido o mesmo em 2015 e em 2016 a previsão parecia ser novamente a mesma. Por sua vez, no atendimento¹ a um aluno, foi questionado por ele o que a escola iria fazer sobre o facto. As suas preocupações foram compartilhadas com a equipe multidisciplinar da Coordenação de Assistência Estudantil – CDAE e foram geradoras, -junto a uma série de situações e inquietações vivenciadas pela equipe-, das motivações para o desenvolvimento da presente Dissertação.

Falar sobre sucesso e fracasso escolar ainda é algo extremamente urgente, mas é preciso mudar a forma de encará-lo. Continua a ser preocupante não só as contínuas repetições dos índices de reprovação como, também, a insistência em se fazer as mesmas análises clínicas e individuais, como se houvesse uma epidemia ou doença crônica que se impõem à competência profissional e ousadia pedagógica (Arroyo, 1992).

Buscando mudar a forma de encarar o fracasso e entender as causalidades desses índices de forma mais global, essa pesquisa de mestrado usou-se do estudo de caso como estratégia para a compreensão desse complexo contexto de retenção escolar no Ensino Médio. Assim, o objetivo geral desta dissertação é compreender os fatores psicossociais da retenção escolar a partir da visão dos diferentes atores da escola. Como específicos teremos:

- Identificar as causas atribuídas ao fenômeno da retenção escolar pela Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino e Coordenação do Curso;
- Identificar as causas atribuídas ao fenômeno da retenção escolar pelos docentes;
- Identificar as causas atribuídas ao fenômeno da retenção escolar pelos discentes;
- Analisar as convergências e divergências sobre o fenômeno nas atribuições de causalidades dos diferentes atores.
- Propor ações que visem contribuir para o aumento do sucesso escolar e a consequente minimização dos índices de retenção.

¹A autora dessa Dissertação é psicóloga, encontrando-se a trabalhar no IFB na Coordenação de Assistência Estudantil, sendo uma das suas atividades o atendimento aos alunos.

Esta dissertação é apresentada em cinco partes. Inicia-se por esta Introdução, na qual se apresenta o objeto de estudo e sua motivação. A segunda parte é composta pela fundamentação teórica, constituída por três capítulos. A terceira parte descreverá a metodologia da pesquisa. Na quarta é apresentada a análise e discussão dos dados. Na quinta parte a ideia é um capítulo de Propostas de Intervenção, aliada às considerações finais.

Capítulo 1 – O sujeito sócio-histórico-cultural

A adolescência é um período do desenvolvimento humano que merece atenção por se tratar da transição entre a infância e a idade adulta que pode, ou não, acarretar problemas futuros para o desenvolvimento de determinado sujeito. Apesar de merecer essa atenção, foi apenas ao final de século XIX que a adolescência começou a ser vista como uma etapa distinta do desenvolvimento (Ferreira & Nelas, 2006). Embora não exista uma definição de adolescência aceite internacionalmente, a Organização das Nações Unidas define adolescentes como indivíduos de 10 a 19 anos de idade, ou seja, indivíduos na segunda década de vida.

É um período biopsicossocial, em que acontecem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o sujeito da infância à idade adulta. Nesse período ocorrem grandes modificações físicas, psicológicas e sociais que afetam o indivíduo. No Brasil, crianças e adolescentes têm seus direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA – que, no seu artigo 2º considera adolescente aquele indivíduo entre doze e dezoito anos de idade. Para entender o fenômeno adolescência é preciso entender a maneira como a sociedade que o construiu concebe seus sujeitos sociais.

Paulo Freire (1979, 2002) nos mostra a necessidade e a importância de se entender a existência humana a partir do reconhecimento dos homens como verdadeiros sujeitos históricos. Por sua vez, a Teoria Sócio histórica de Vygotsky² defende que somos seres sociais historicamente inseridos em um contexto sociocultural e assim, o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito histórico situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Libâneo (2015) ressalta que para Vygotsky a cultura é a possibilidade do homem dominar e modificar a natureza pelos seus interesses e motivos, sendo então, um produto da vida e da atividade social do ser humano. Para ele e seus seguidores alguns processos mentais não podem se desenvolver fora das formas apropriadas da vida social.

A história é uma questão fundamental para Vygotsky e ela é o que diferencia a sua concepção de desenvolvimento humano das concepções psicológicas de outros autores. Para este autor, a história é entendida de duas maneiras: de forma geral é uma abordagem dialética das coisas e de maneira restrita é a própria história humana,

² A grafia do nome desse autor na literatura tem sido apresentada de diversas formas, nessa dissertação adotou-se a Vygotsky, mas no caso de fazer-se referência a uma obra específica, será escrito da forma que aparece na obra.

sendo que a história do homem é a história da passagem da ordem da natureza para a ordem cultural (Sirgado, 2000).

É a partir das múltiplas relações estabelecidas que se pode compreender o indivíduo. Para Vygotsky, a maturação é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. Dessa forma, o fator biológico transforma um comportamento de forma complexa e qualitativamente em outra forma de comportamento. Sendo assim, é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica. Isso não significa que as funções biológicas desaparecem com o surgimento das funções culturais, elas apenas adquirem uma nova forma de existência: são incorporadas à história humana que tanto se relaciona com a história do indivíduo quanto com a história da espécie humana (Facci, Tessaro, Leal, Silva, & Roma, 2007; Sirgado, 2000).

As relações que homens e mulheres travam no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma série de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Para o sujeito, o mundo é uma realidade objetiva, que independe dele e é possível de ser conhecida. Dessa maneira, parte-se do princípio que se o indivíduo desenvolve relações e não só contatos então ele não apenas se encontra no mundo, mas está com o mundo e estar com o mundo significa sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1981).

Os estudos de Vygotsky e seus colaboradores, como Luria e Leontiev, partem do ponto de vista que as atividades cognitivas superiores têm natureza sócio histórica e que a estrutura da atividade mental, e não apenas seu conteúdo, muda ao longo do desenvolvimento histórico. Para esses autores, toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social. Esse pensamento é baseado nas teorias de Marx e Lenin, que afirmavam ser a consciência a forma mais elevada da realidade, não sendo dada, imutável ou passível, capaz não de apenas se adaptar como também de se reestruturar (Luria, 1990; Sirgado, 2000).

Para a psicologia materialista, as ações humanas modificam o ambiente de forma que a vida mental humana é resultado de atividades que são continuamente renovadas e manifestadas na prática social. Os instrumentos que os homens usam para manipular o ambiente são produtos de gerações anteriores e afetam as formas mentais das gerações posteriores, eles são significados e ressignificados a partir das vivências e dos contextos em que estão sendo utilizados (Luria, 1990). Nessa visão há uma inversão do vetor na relação indivíduo-sociedade, em vez de se perguntar como o

indivíduo se comporta na sociedade a pergunta deve ser, como o meio social age nele na criação de suas funções superiores (Sirgado, 2000).

As relações sociais compõem um complexo sistema de posições e papéis sociais, elas não representam um todo uniforme e homogêneo. A vida em sociedade é subdividida em diferentes classes onde os atores sociais são situados uns em relação aos outros e seus papéis e expectativas de condutas estão ligadas às posições ocupadas influenciando diretamente a formação do sujeito (Sirgado, 2000).

Compartilhando dessa visão do indivíduo social, para Pierre Bourdieu o ator da sociologia da educação não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo é caracterizado, pelo autor, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Entre esses componentes se encontram: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; o capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares e o capital cultural “incorporado” que como elementos constitutivos desse capital, merecem destaque a chamada “cultura geral” (saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o “bom-gosto” (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.)(Bourdieu&Passeron, 1982; Nogueira & Nogueira, 2014).

As primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico são determinantes nas formas de atividade mental das crianças em desenvolvimento, ou seja, são fatores ambientais decisivos no desenvolvimento sócio histórico da consciência (Luria, 1990). Para alcançar um objetivo a fala da criança é tão importante quanto a ação. Em seu laboratório, Vygotsky (2007) e seus colaboradores demonstraram que quanto mais complexa e menos direta a solução, mais importante se torna a fala na operação pois é por meio da linguagem que o ser humano desenvolve e estrutura seu pensamento e a partir da generalização e abstração, que se dá na linguagem, que ele é capaz de compreender e organizar o mundo à sua volta.

A pesquisa de Luria, descrita em seu livro “*Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais*” (1990) comprova que as atividades cognitivas não permanecem estáticas ao longo do processo histórico. O autor e seus colaboradores concluíram que a percepção, a generalização, a dedução, o raciocínio, a imaginação e a auto análise variam quando as condições da vida social se transformam e quando

conhecimentos básicos já foram adquiridos. Essas mudanças das atividades mentais não são limitadas a apenas uma expansão de horizontes, mas elas também correspondem à criação de novas motivações para as ações afetando então a estrutura dos processos cognitivos.

As práticas sociais se transformam ao aparecerem novos problemas que geram novos modos de comportamentos, mudando as formas de se captar as informações e assim uma nova maneira de se refletir sobre a realidade. Desde o nascimento, a criança vive em um mundo de coisas e produtos históricos, ela desenvolve a capacidade de se comunicar com os outros e de se relacionar com objetos através da ajuda de adultos e crianças maiores, ela assimila a linguagem e a usa para analisar, generalizar e codificar suas experiências. A linguagem é a mediadora da percepção humana pois ela carrega além de seu significado as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.

A linguagem é um sistema de signos dotado de significados que é desenvolvido primeiramente no espaço familiar e estende-se para outros como a escola, os amigos, os vizinhos, o trabalho etc. Portanto é dentro desse convívio social que a linguagem se torna um instrumento de comunicação, mediando o processo de internalização dos conceitos e conhecimentos cotidianos e científicos que ordenam o mundo e simultaneamente desenvolvem o pensamento (Farias & Bortolanza, 2013).

Memória, abstração, atenção voluntária, comportamento intencional e outras funções psicológicas superiores tipicamente humanas são resultado de atividade cerebral (base biológica) combinada com a interação do indivíduo com o mundo e com os objetos construídos por eles (Facci, Tessaro, Leal, Silva, & Roma, 2007).

O aprendizado e o desenvolvimento do sujeito estão inter-relacionados desde o nascimento do indivíduo e este último pode ser dividido em dois níveis: o nível de desenvolvimento atual, que é resultado de ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, aquilo que a criança é capaz de resolver sozinha e o nível de desenvolvimento possível, que é determinado pela solução de problemas sob a orientação de uma outra pessoa. A distância entre o que o sujeito consegue fazer de forma independente e o que ele faz com ajuda é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento iminente³, nessa visão aprendizado não é desenvolvimento, contudo, ao ser adequadamente organizado ele oportuniza o desenvolvimento mental e coloca vários outros processos de desenvolvimento em movimento que sem ele não aconteceriam (Prestes, 2010; Vygotsky, 2007).

³Algumas traduções utilizam o termo "zona de desenvolvimento proximal" essas traduções vieram de traduções americanas, para essa dissertação escolheu-se o termo zona de desenvolvimento iminente por se tratar de uma tradução feita pela autora Zóia Prestes (2010) diretamente do original em russo.

O aprendizado é um aspecto fundamental e necessário no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas e embora sejam dois processos inter-relacionados o desenvolvimento e o aprendizado nunca ocorrem em paralelo ou igual medida pois os processos de aprendizado e desenvolvimento compreendem relações dinâmicas e complexas que não se encaixam em uma formulação hipotética imutável (Vygotsky, 2007).

O processo de aprendizagem no contexto escolar é caracterizado por atividades mediadas por sentidos específicos, ensinar e aprender conhecimentos científicos. Contudo, as relações interpessoais nesse contexto de educação formal fazem com que essas atividades sejam transcendidas por serem relações formadas por sujeitos históricos que apresentam formas individuais de estar no mundo que podem ou não ser reconhecidas, confirmadas, aceitas ou reprovadas no dia-a-dia dentro dessa instituição (Zanella, Ros, Reis, & França, 2004).

A escola é um espaço construído dentro de uma determinada sociedade, ela é uma instituição que é resultado de uma organização intencionada e planejada de processos e relações educativas. Ela é socialmente estruturada o que significa que ela está permeada pela história, cultura, fatores econômicos, sociais, filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos daquela sociedade assumindo uma importante função no desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural dos indivíduos que compõem a comunidade escolar (Libâneo, 2015).

A escola nada mais é que a representação da sociedade como um todo. Nos contextos escolares se dão relações entre diferentes classes sociais com diversificadas concepções de ser humano e de mundo, consistindo em um local de múltiplos sentidos que ali podem ser significados e ressignificados, isso se for considerado que o espaço escolar é mais que a veiculação de conceitos cotidianos e científicos, é um lócus constituído por sujeitos singulares, repletos de valores, preferências, emoções, conceitos e preconceitos e que participam ativamente dos processos que nele ocorrem. (Zanella, Ros, Reis, & França, 2004).

Pierre Bourdieu parte do princípio que há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Essas desigualdades não são casuais nem se explicam exclusivamente por diferenças sobretudo econômicas e de acesso à escola. Para esse autor, ainda que se democratize o acesso ao ensino com a oferta de uma escola pública e gratuita ainda haverá forte correlação entre as desigualdades sociais, culturais e as hierarquias internas ao sistema de ensino isso porque, na perspectiva de Bourdieu, essas correlações só podem ser explicadas quando se considera que a

escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais (Nogueira & Nogueira, 2002).

Para Bourdieu, a escola não é uma instituição neutra, pois ao submeter todos os alunos às mesmas aulas, às mesmas formas de avaliação e às mesmas regras, não se está criando as mesmas chances, já que esta forma favoreceria alguns alunos, mais concretamente, aqueles que atendem às exigências implícitas por terem sido desde a infância socializados na cultura legítima da escola. Isso acontece porque o currículo, os métodos pedagógicos e de avaliação escolar são selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes. Ou seja, a legitimação das desigualdades dentro do ambiente educacional ocorre indiretamente pela negação dos privilégios culturais oferecido desde a infância aos filhos da classe dominante (Nogueira & Nogueira, 2002).

No ambiente escolar o professor assume um papel de referência, é ele o mediador entre o conhecimento e o estudante. Isso acontece pois é professor quem cria as condições de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas intencionais e planejadas, ou seja, ele organiza o trabalho educativo de forma que seus alunos possam se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos sistematizados nos conteúdos curriculares (Farias & Bortolanza, 2013).

O professor deve propiciar condições para que os educandos entre eles e eles com o próprio professor se assumam, isso significa dizer, assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, assumirem-se como sujeitos capazes de reconhecerem-se como objeto (Freire, 2002). Dessa maneira, é importante que o professor, enquanto mediador, atue na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, conduzindo sua prática pedagógica considerando as potencialidades de cada estudante (Facci, Tessaro, Leal, Silva, & Roma, 2007).

Aprender na Psicologia Histórico-Cultural consiste então na apropriação das significações das produções humanas e não uma simples adaptação ou introjeção literal do que foi recebido, assim é por ser criador que o ser humano é projetado para o futuro e é capaz de modificar o seu presente.

Capítulo 2 – Falando de sucesso e fracasso escolar

De um modo geral, a consciência do direito à educação básica universal avançou. Porém a escola não conseguiu se estruturar de modo a garantir esse direito, ela continua a ser uma instituição seletiva mantendo uma estrutura rígida e excludente como há um século. Ela continua piramidal e preocupada apenas com o domínio seriado ou disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes (Arroyo, 1992).

Para entender o porquê de o indivíduo não aprender é preciso analisar primeiro como ele aprende. A capacidade dele de aprender decorre da capacidade do outro de ensinar. Memorizar mecanicamente o perfil do objeto não significa um aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o indivíduo que aprende funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento sobre o objeto ou participa de sua construção (Freire, 1996). Na história da educação no Brasil não é novidade a recorrência de evasões, repetências e outra série de fatores negativos considerados como fracasso escolar, esse é com certeza um dos mais graves fenômenos que acompanha a realidade educacional brasileira (Collares, 1996; Paula & Tfouni, 2009).

Paulo Freire (1996) acreditava que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (p. 12).

Compreender o fenômeno do fracasso escolar exige que se vá além do limite do cotidiano da escola, é preciso analisar as relações que constituem esse cotidiano

permeado de problemas e assim compreender a totalidade do processo educacional. Facci e seus colaboradores (2007) acreditam que há uma relação direta entre o fracasso da sociedade capitalista e o fracasso escolar, sendo este apenas um dos aspectos dessa crise geral.

Corroborando com esse pensamento, Arroyo (2000) defende a retomada de um olhar mais global para o sucesso-fracasso escolar. Para este autor, o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e política de exclusão que perpassa as instituições sociais e políticas. Pensar dessa maneira, não inocenta a escola, gestores, professores, currículos, grades e processos de aprovação\reprovação do fracasso e sucesso escolar.

Esse autor (1992) enfatiza ainda as conexões do fracasso escolar com as determinantes estruturais, condições sociais dos alunos e dos professores e condições de trabalho das escolas. Para ele, quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares mais seletiva se torna a escola e mais difícil é para as crianças e adolescentes acompanharem o elitismo dos seus processos excludentes.

Uma educação libertadora deve estimular críticas que ultrapassem os muros da escola. Isto é, o que se deve criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. Não foi a educação quem criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. Em termos dos limites da educação libertadora, deve-se compreender o próprio subsistema da educação, ou seja, compreender como se constitui ou se constrói a educação sistemática no quadro geral do desenvolvimento capitalista. É preciso entender a natureza sistemática da educação para atuar eficientemente dentro do espaço das escolas (Shor & Freire, 1986).

Não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Portanto não se pode esperar que seja a educação a propulsora da transformação dos que detêm o poder, já que estes não colocaram em prática um tipo de educação que pode atuar contra eles. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Por isso, as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e assim fiscalizam a educação (Shor & Freire, 1986).

Bourdieu e Passaron em seu livro “A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1982) tratam do princípio da inteligibilidade, esse princípio é um conjunto de reflexões sobre a escola. Para os autores a escola e o trabalho pedagógico só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema de classes. A escola é uma instituição concebida a serviço da reprodução e da legitimação da

dominação exercida pelas classes dominantes, ou seja, não é uma instituição neutra que transmite conhecimentos intrínsecos com base em critérios universais.

Por ser um fenômeno tão complexo e que se estende ao longo da história educacional brasileira existem tanto fatores extraescolares como intraescolares correlacionados com as causas do fracasso escolar. Frequentemente, os fatores intraescolares são os relacionados aos currículos, aos programas, ao trabalho dos professores e especialistas e as avaliações de desempenho dos alunos; enquanto os extraescolares dizem respeito, geralmente, às más condições de vida e subsistência de grande parte da comunidade escolar (Collares, 1996).

Maria Helena Souza Patto em seu livro “A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1999) teve como objetivo fazer uma revisão crítica à literatura sobre fracasso escolar e dar continuidade às pesquisas nessa área. Nesse livro, a autora traz as raízes históricas das ideias que vigoram no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar. Para tal reconstituição ela procurou compreender a forma de pensar essas dificuldades que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte, já que foram estes pensamentos que claramente influenciaram o primeiros pesquisadores brasileiros da área.

A autora retorna as concepções de educação desde os séculos XVIII e XIX ressaltando como a educação escolar era concebida como privilégio de poucos e que visava atender aos interesses das minorias ricas e como aos poucos, com o advento do capitalismo, a extinção da monarquia, a destituição da nobreza e do clero do poder econômico e político, a concepção sobre a educação escolar mudou e esta passou a ser objeto de desejo das classes trabalhadoras com o ideal de poderem ascender de classe a partir de suas habilidades e esforços. As explicações para o fenômeno do fracasso escolar passam, no final do século XIX para o século XX, pelas teorias racistas e de cunho médico; lá pelos anos trinta até meados dos anos setenta pelas explicações de natureza biopsicológicas, que seriam os problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento e até mais recentemente pela chamada teoria da carência cultural (Patto, 1992, 1999).

Todas essas teorias para a explicação do fracasso escolar, apesar de serem bem diferentes umas das outras, têm em comum o fato de fixarem as causas das dificuldades nos educandos e em suas famílias. Apesar de terem evoluído de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência, o “ambiente” é definido por elas de maneira naturalista, a-histórica e não levam em consideração as relações de produção e as questões de poder e ideologia abrindo o espaço na ciência para o senso-comum e assim pelos preconceitos e estereótipos sociais (Patto, 1992).

A “teoria dos dons” explica o fenômeno do fracasso por características individuais do estudante, essa teoria parte do princípio que cada indivíduo nasce com um conjunto de dons, de talentos e de aptidões para realizar determinadas tarefas e não outras (Souza, Souza, Machado, Freller & Souza, 1989). As teorias racistas para a explicação do fracasso escolar incorporam o senso comum, foram legitimadas pelo pensamento científico e fortaleceram justificativas para a manutenção de certa hierarquia social, essas teorias se baseiam em características físicas, inatas e principalmente de raças são as explicações dadas para a superioridade de umas sobre as outras e por isso alguns são mais capazes que outros (Amaral, 2010; Patto 1999).

Já a “teoria da Carência Cultural” justifica a discrepância entre indivíduos dos vários níveis sócioeconômicos por duas versões: a do déficit ou deficiência e a da diferença. A primeira traz a ideia de que os ambientes carentes geram deficiências pessoais motoras, perceptivas, afetivo-emocionais, de linguagem, etc nos indivíduos das classes desprivilegiadas que os impedem de uma inserção social adequada; a segunda propõe que existe um pluralismo cultural com a dominância de valores, padrões e saberes da classe média sobre as demais gerando uma discrepância e conflitos entre os valores e padrões culturais das classes dominadas. Dessa maneira, os sujeitos que pertencem aos grupos privados psicossocialmente que tem uma cultura diferente são desconsiderados e desvalorizados pelas instituições sociais, sendo a escola uma delas (Souza, Souza, Machado, Freller & Souza, 1989; Patto 1999).

Mais recentemente, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), elaboraram um artigo sobre as pesquisas realizadas acerca do fracasso escolar entre os anos de 1991 e 2002 com o objetivo de apresentar as teorias, métodos e concepções de fracasso escolar predominantes nesses trabalhos. As autoras constataram que o tema fracasso escolar vem sendo abordado de quatro principais maneiras: o fracasso como um problema psíquico que leva a uma culpabilização do estudante e de seus responsáveis; o fracasso como um problema técnico, sendo este de responsabilidade do professor; o fracasso escolar como uma questão institucional pela lógica excludente da escola e, por fim, o fracasso escolar como uma questão política.

Arroyo (1992) afirma que se pode partir da hipótese de que existe uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. É uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Na cultura do fracasso a pobreza é patologizada e há a desconsideração dos fatores sociopolíticos e intra escolares na produção desse fenômeno e se baseia em concepções biologizantes e socializantes sendo essas marginalizadoras das

classes oprimidas. É um fenômeno decorrente de uma sociedade meritocrática que responsabiliza somente o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso; essa é uma lógica adotada pelas escolas que está diretamente ligada à exclusão dos sujeitos das classes oprimidas por desconsiderar a condição histórica das desigualdades sociais (Angelucci, Kalmus, & Patto, 2004; Libâneo, 2015; Patto 1999).

A força e a persistência dessa cultura do fracasso foi materializada ao longo de décadas na organização, na estrutura do sistema escolar e no processo de ensino e não só no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores ou na rigidez das avaliações. Ou seja, tanto a análise do fracasso como a do sucesso deve ir para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando-os do próprio funcionamento do sistema educacional (Arroyo, 1992).

Pensar em cultura escolar é mais que reconhecer que os indivíduos que a compõem carregam para ela suas crenças, valores, expectativas e comportamentos. É compreender que esses diversos indivíduos que na escola entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição, ou seja, essa cultura escolar materializada se impõe sobre a cultura individual. Dessa maneira, essa cultura escolar legitima as condutas, os currículos, as avaliações, grades, séries e disciplinas tornando os tradicionais processos de exclusão popular como algo explicável e legítimos pedagógica e socialmente (Arroyo, 1992).

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2009), é preciso mudar para uma perspectiva da cultura do sucesso que em vez de se focar nos problemas e dificuldades, como a cultura do fracasso faz, é uma cultura que privilegia as potencialidades e possibilidades tendo em vista as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, a valorização das diferenças, a heterogeneidade e as diferentes formas de aprender, pensar e estar no mundo.

Pensar em uma cultura do sucesso é mudar o paradigma da atuação dos profissionais da instituição escolar, pois essa mudança de cultura exige um olhar diferenciado dos múltiplos fatores que envolvem os processos educativos rejeitando as atribuições deterministas de causalidade por aspectos individuais, pedagógicos ou sociais (Angelucci, Kalmus, & Patto, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Libâneo, 2015).

O pensamento educacional brasileiro não dá o devido destaque aos componentes estruturais e materiais do processo educativo; ele centra-se nas capacidades dos discentes, no preparo dos docentes, nos conteúdos transmitidos e nos métodos de transmissão. Em sistemas educacionais onde o fracasso escolar é menos gritante que o brasileiro a atribuição desse fenômeno passou da diversidade

dos alunos, das famílias e de diferenças na cultura para a diversidade das escolas, sua cultura e organização, as análises do fenômeno nesses países deixam de ser em níveis individuais e se voltam para o estudo dos determinantes situacionais, psicossociais e organizativos do rendimento escolar, ou seja, as histórias de sucesso e fracasso nos contextos educativos deixam de ser explicadas por aspectos inerentes aos sujeitos e passam a serem analisadas como parte de um processo influenciado por múltiplos fatores, entre os quais os sociopolíticos e os intraescolares (Arroyo, 1992; Libâneo 2015).

A visão mecânica do resultado da escola superestima a abordagem processo-produto. Nessa visão o processo de ensino-aprendizagem é avaliado como qualquer processo de produção, ou seja, o produto escolar é condicionado pelos materiais, empregados e pelos recursos utilizados, pelos alunos com suas aptidões e deficiências, pelos recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres e a eficiência das técnicas. Dessa maneira, se os materiais e recursos forem de boa qualidade se terá sucesso escolar, se forem de baixa qualidade se terá o fracasso (Arroyo, 1992).

Ter essa visão mecanicista é não levar em consideração que a escola é uma instituição sociocultural, onde alunos, professores, direção, pais e comunidade não são meros recursos e materiais mas sujeitos histórico-culturais. A escola é organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, ela age e interage em uma trama de complexos processos socioculturais, sendo constituída e reconstruída socialmente (Arroyo, 1992).

Tendo essa visão da escola como parte de complexos processos socioculturais, não é possível conceber o sucesso e o fracasso como resultados individuais independentes da escola. A aprendizagem no contexto educacional é uma preparação para o indivíduo transformar, reinventar os elementos culturais a partir da construção e da ressignificação. Dessa maneira, o sucesso pode ser entendido como produto da organização intencionalmente planejada de ações pedagógicas, coletivas, contextualizadas que tem como objetivo a mediação da aprendizagem dos conhecimentos científicos, o desenvolvimento da criatividade, a colaboração entre os pares, a autonomia, o pensamento crítico e a cidadania (Libâneo, 2015).

A estrutura disciplinar das escolas é justificada pela pedagogia, pela didática e pela teoria do currículo por entenderem que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente. Dessa forma, os recortes e as diferenças entre uma disciplina e outra se explicam pela necessidade de simplificar esses pois em cada idade há um grau de entendimento que os indivíduos são capazes de compreender.

Não dominar de maneira suficiente um desses recortes disciplinares e seriados inviabiliza e exclui a possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido (Arroyo, 1992).

Os conteúdos, a sequência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos de cada disciplina pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum, eles são justificados na lógica interna de cada uma delas. Assim, o sistema escolar se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar e a reprovar a partir de critérios que ele mesmo definiu como mínimos para o trânsito no curso e percurso escolar, ou seja, o sucesso ou fracasso escolar são produzidos pelo próprio sistema de ensino (Arroyo, 1992).

Arroyo (1992, p.47) afirma que “a ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito a uma experiência sócio-cultural formadora”. Tendo como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, considerar as avaliações como resultados estagnados e não como um instrumento diagnóstico do processo educativo é limitado, ainda mais pelo questionamento se esses instrumentos usados para avaliar são capazes de propiciar a apreensão dos diversos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no contexto escolar ou se privilegiam apenas a aquisição dos conteúdos (Libâneo, 2015).

A avaliação escolar, na visão de Bourdieu, vai além da verificação de aprendizagens, ela inclui um julgamento cultural, estético e até mesmo moral dos estudantes, pois é-lhes exigido que tenham uma forma elegante de falar, escrever e se portar, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados, ou seja, saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”, mas para o autor essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem já foi previamente socializado nesses mesmos valores (Nogueira & Nogueira, 2004)

Para a busca do sucesso escolar as intervenções realizadas devem fugir de concepções individualizantes que culpabilizam os sujeitos pelos seus problemas escolares; é preciso que se tenha uma reflexão por parte de todos os membros da escola sobre os impactos das relações e dos processos educativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes de forma a evitar qualquer tipo de mecanismo de exclusão desses indivíduos sob argumentos de incapacidades orgânicas ou psicológicas, falta de suporte familiar ou de esforço pessoal (Libâneo, 2015).

Capítulo 3 – Contextualizando o Ensino Médio

3.1 O Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de muitas pesquisas educacionais, seja pelo seu alto índice de evasão, seja pela alegada falta de atratividade do seu currículo ou pelo fato de grande parte dos jovens de 15 a 17 anos não estarem na escola (Brandão, 2012). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, sendo o EM a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e que tem como finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para mensurar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino diversos sistemas de avaliação e coleta de dados foram desenvolvidos ao longo do século XX. Atualmente a Educação Básica utiliza o Censo Escolar como um sistema de levantamento de dados estatísticos educacionais (Freitas & Silva, 2014).

O Censo Escolar - CE - é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. Ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, órgão vinculado ao MEC. A função do CE é coletar dados dos estabelecimentos de ensino como número de alunos matriculados, docentes, abandono e rendimento escolar de todas as escolas públicas e privadas do país, sendo uma ferramenta indispensável para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas (Freitas & Silva, 2014).

A compreensão dessa situação educacional acontece por meio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorizar o desenvolvimento da educação

brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar.

O Ideb foi criado em 2007, pelo Inep, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita a monitorização da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Na tabela 1 é possível observar que as metas estabelecidas não foram alcançadas nas duas últimas avaliações, nem no total nem nas metas para os Estados e para a rede pública e privada. Em 2013, os índices dos resultados e das metas ainda ficaram próximos um dos outros, porém em 2015 a disparidade aumentou. Sendo o valor máximo da nota 6, em 2015 a meta total era alcançar nota 4,3 porém o Ideb observado foi de 3,7 e em 2013 a meta era 3,9 e o Ideb observado 3,7, o que mostra também que entre 2013 e 2015 não houve melhoria dos índices (BRASIL, 2017).

Tabela 1- Ideb observado x Metas

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Segundo os dados do CE 2016, o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sendo que 68,1% das escolas de ensino médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. Das escolas que oferecem o EM 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural é a menor participação da zona rural em toda educação básica. Dessas mais de 28 mil escolas, 205 delas - 0,7% - funcionam em estabelecimentos que contêm apenas uma sala de aula sendo a maioria dessas encontradas em meio urbano (BRASIL, 2017).

Em 2016, foram realizadas 8,1 milhões de matrículas no EM no Brasil (tabela2), sendo 95,6% dessas matrículas em escolas urbanas. 1,8 milhão (22,4%) dos estudantes matriculados no EM estudam no período noturno e 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas. Em oito anos a rede privada cresceu 4,5%, já na rede estadual foram matriculados 6,9 milhões de estudantes. O ensino médio apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7% (BRASIL, 2017).

Tabela 2- Quantitativo de Matrículas no ensino médio em 2016

Unidade de agregação	Matrícula							
	Total	Série					Alunos incluídos ¹	Em tempo integral ²
		1ª	2ª	3ª	4ª	Não seriada		
Total	8.131.988	3.175.848	2.572.609	2.270.875	72.126	40.530	74.007	518.661
Urbana	7.775.050	3.032.893	2.462.635	2.175.518	69.668	34.336	71.142	471.212
Rural	356.938	142.955	109.974	95.357	2.458	6.194	2.865	47.449
Diurno	6.309.556	2.625.984	1.994.821	1.630.093	32.495	26.163	62.389	
Noturno	1.822.432	549.864	577.788	640.782	39.631	14.367	11.618	
Pública	7.117.841	2.825.636	2.235.101	1.951.367	70.004	35.733	68.892	480.052
Federal	171.447	66.914	44.776	34.995	11.524	13.238	1.299	66.730
Estadual	6.896.722	2.740.379	2.174.983	1.902.260	57.344	21.756	67.022	411.394
Municipal	49.672	18.343	15.342	14.112	1.136	739	571	1.928
Privada	1.014.147	350.212	337.508	319.508	2.122	4.797	5.115	38.609

Fonte: MEC/Inep

Nota: 1) Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns do ensino médio regular; 2) Tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (calculado somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar).

Na figura 1 (abaixo) é possível perceber o quanto a disparidade entre o número de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio é grande. Em 2008 foram quase 10 milhões a mais de matrículas para o ensino fundamental séries iniciais em relação ao EM. Pode-se perceber também que o número de matrículas do EM se mantém constante ao longo dos anos (BRASIL, 2017).

Sobre a infra-estrutura, nessa etapa de ensino, praticamente todos os matriculados (mais de 99%) estudam em escolas com esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica; 47,1% dos matriculados no ensino médio estudam em escolas com mais de 500 matrículas nessa etapa. 89,5% dos matriculados têm acesso a laboratório de informática na escola em que estudam. Os matriculados da rede pública superam aqueles da privada no acesso a laboratório de informática, são 91,2% contra 77,1%, respectivamente; 57,4% dos matriculados estudam em escolas com laboratório de ciências. 82% dos matriculados estudam em escolas com quadra de esportes. Em estabelecimentos com quadra de esportes coberta, o percentual cai para 62,5%; 91,2% dos matriculados estudam em escolas com biblioteca ou sala de leitura. Na zona rural, o acesso a esses espaços é de 66,8% (BRASIL, 2017).

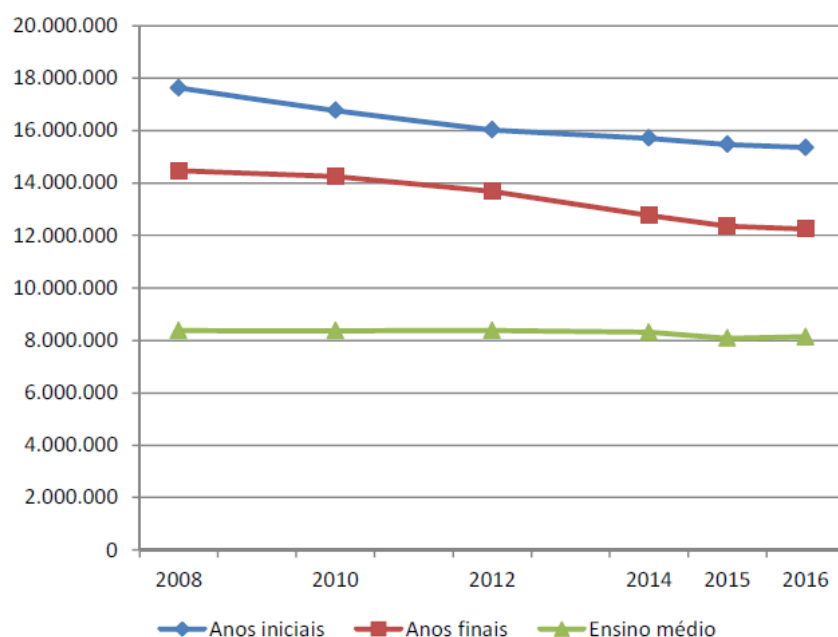


Figura 1- Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016

Dos educandos matriculados, 61,3% estudam em escolas com banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Esse percentual inclui todos os estudantes matriculados e não apenas os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Em relação às vias e dependências adequadas para o mesmo público, apenas 48,5% dos matriculados nesta etapa de ensino têm esses recursos na escola em que estudam. Os percentuais na rede privada com acesso a esses itens são de 67,8% e 56%, respectivamente; 95,8% dos matriculados estudam em escolas com banheiro dentro do prédio. Na zona rural, este percentual cai para 87,3% (BRASIL, 2017).

Em relação à tecnologia, 96,6% dos matriculados estudam em escolas em que há computadores para uso administrativo e 93% dos matriculados estudam em escolas em que há computadores para uso dos alunos; 96,5% dos matriculados estudam em escolas conectadas à internet. Essa proporção é ligeiramente maior na rede privada: são 98,3% contra 96,3% da rede pública (BRASIL, 2017).

Um percentual de 6,4% dos matriculados no ensino médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares sendo esse tempo de permanência a duração da escolarização somada à duração da atividade complementar caracterizando-os como alunos de tempo integral. Em 2015 esse percentual era de 5,9% (BRASIL, 2017).

Os Mapas (figuras 2e 3) evidenciam a correlação entre o percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) dos anos iniciais e as taxas de distorção

idade-série da mesma etapa. O estado de São Paulo se destaca por apresentar a menor taxa de distorção idade-série, com taxa média de 12,2% nos municípios (figura 3). No Distrito Federal os estudantes que se encontram como não aprovados estão na faixa de 10,1 a 20% e a distorção idade-série nesse estado é de 20,1 a 40% (BRASIL, 2017).

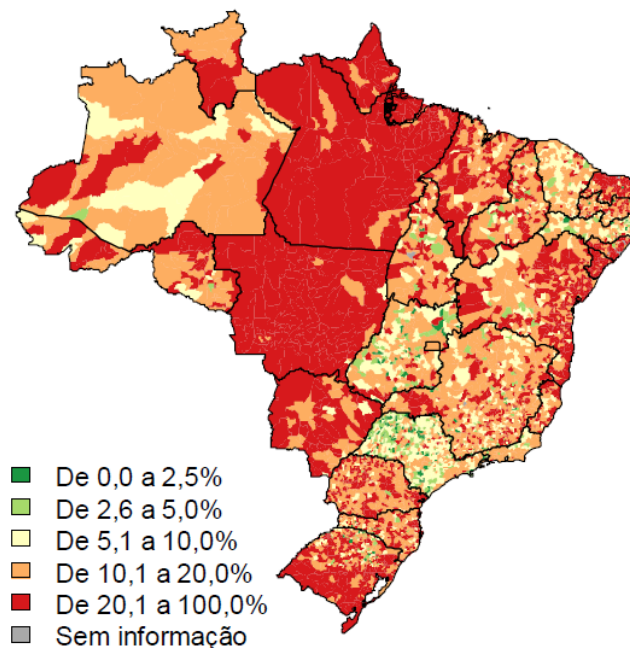


Figura 2- Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município - 2015

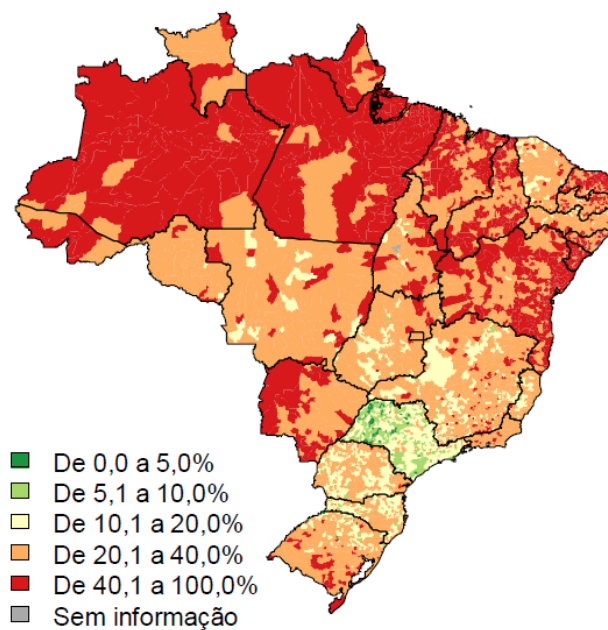


Figura 3- Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município -2016

Um dos aspectos que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Com mais alunos sendo aprovados e promovidos às séries subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização, porém ainda é possível observar que, apesar do crescimento observado nos últimos anos, ainda persistem as diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais (que possui as maiores taxas de aprovação) e do ensino médio (que possui as menores taxas de aprovação). No período de 2008 a 2015, o maior distanciamento entre a taxa de aprovação do ensino médio e aquela dos anos iniciais ocorreu em 2011, quando a diferença alcançou 13,8%. A partir desse ponto, essa diferença reduziu até alcançar seu menor valor em 2015 (11,5%) (BRASIL, 2017).

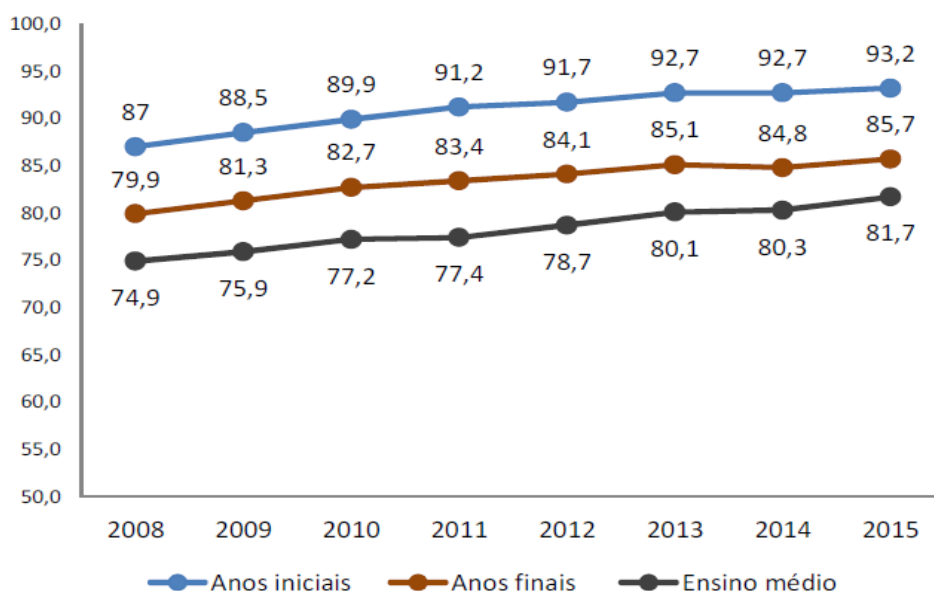


Figura 4- Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino - Brasil 2008-2015

A evolução positiva das taxas de aprovação (figura 4) nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade-série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa. Em 2016, apesar da melhoria das taxas de aprovação do ensino médio, observa-se uma elevação da distorção idade série do ensino médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016 (figura 5)(BRASIL, 2017).

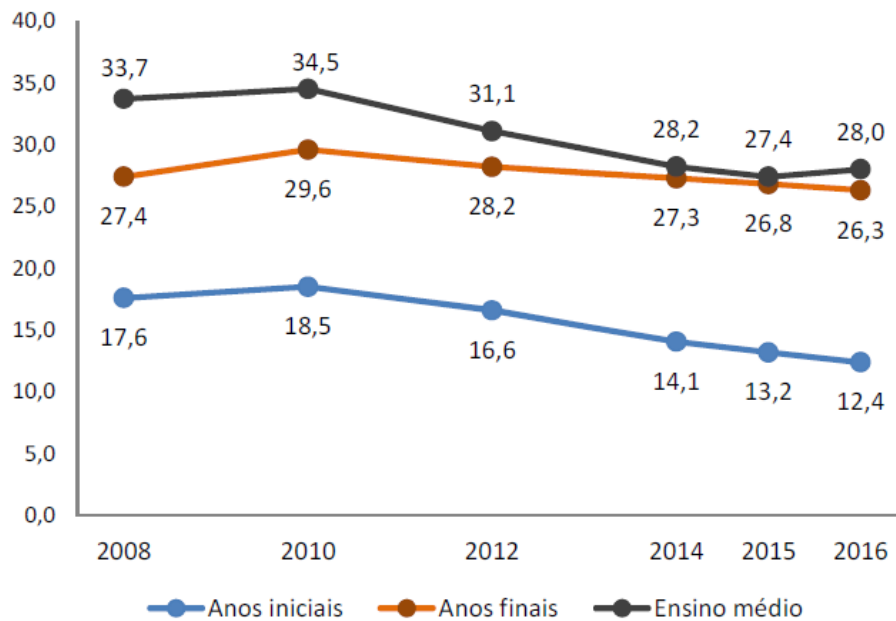


Figura 5- Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino - Brasil 2008-2016

No ensino fundamental e no ensino médio, há diferenças expressivas entre as taxas de não aprovação (soma de reprovação e abandono) por série, principalmente na rede pública (Figura 6). Na rede pública, preocupa a alta taxa de não aprovação no 3º ano (etapa típica de um aluno de 8 anos e no final do ciclo de alfabetização) e também as altas taxas nas séries introdutórias dos anos finais e do ensino médio; observa-se que apesar dos alunos das redes pública e privada apresentarem um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior (BRASIL, 2017).

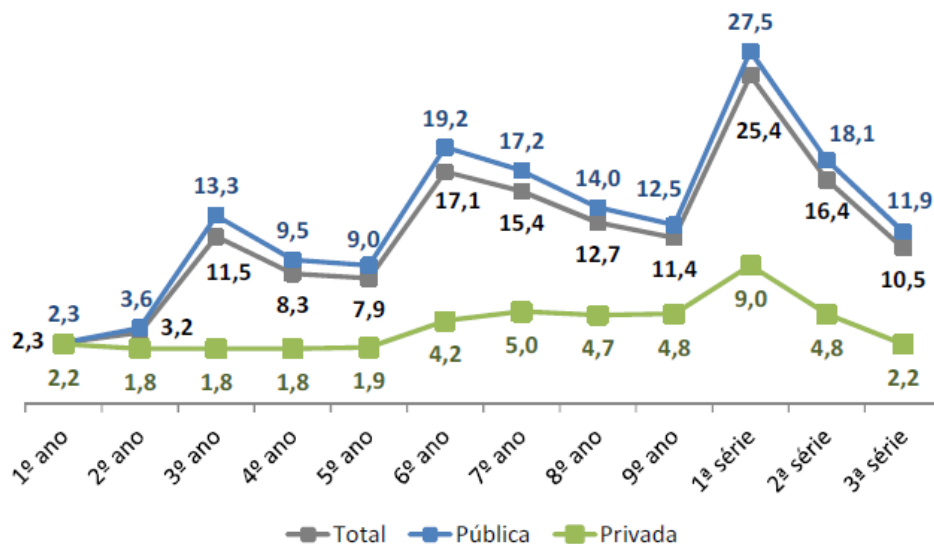


Figura 6- Taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino (pública/privada) – Brasil 2016

A relação entre as taxas de não aprovação e a distorção idade série pode ser vista claramente no Figura 7 (o gráfico apresenta também a média de alunos por turma em cada uma das séries). É fácil observar também o quanto o maior índice de distorção idade-série e taxa de não aprovação tem seu auge no 1º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

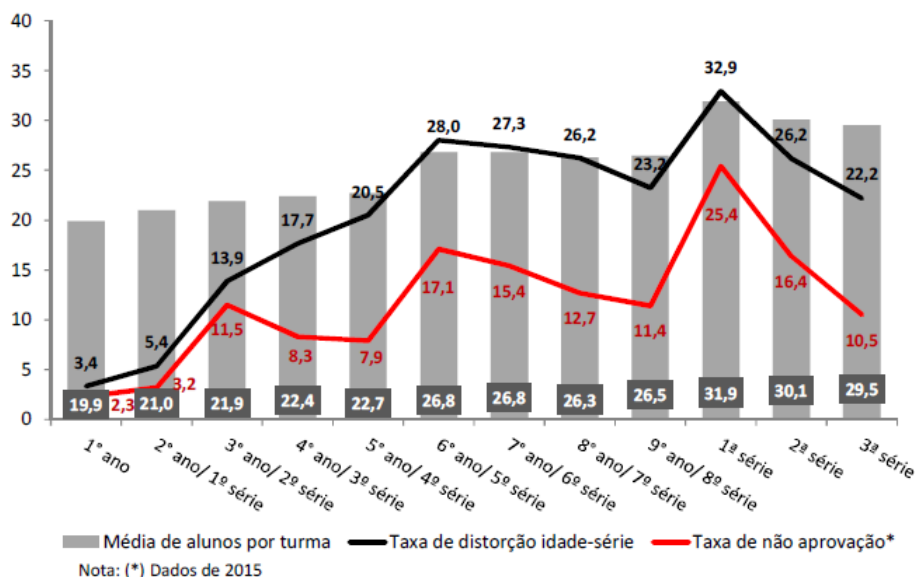


Figura 7- Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) - Brasil 2016

Em 2016 contavam-se 519,6 mil professores que atuavam no EM, desses docentes, 58,2% atuavam em uma única escola. 93,3% deles tinham nível superior

completo (82,9% tinham nível superior completo com licenciatura); A figura 8 apresenta os resultados do Indicador de Adequação da Formação Docente para o EM. O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente (BRASIL, 2017).

Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 25,8% são ministradas por professores com a formação mais adequada. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas Geografia, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia, com percentuais acima de 70%; além disso, o percentual das disciplinas declaradas nas turmas de ensino médio que são ministradas por docentes sem curso superior é inferior a 10% em todas as áreas dessa etapa de ensino (BRASIL, 2017).

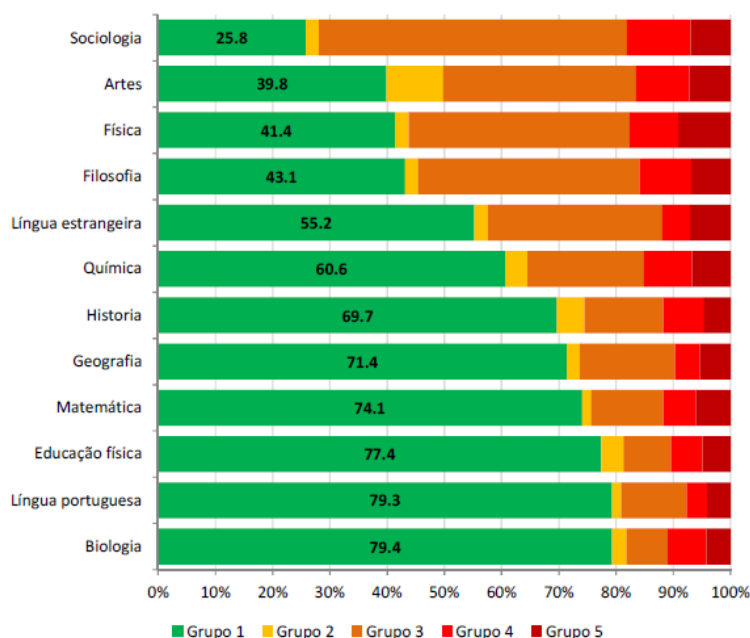


Figura 8- Indicador de Adequação da Formação Docente^{14,15} do ensino médio por disciplina - Brasil 2016⁴

Na figura 9, que apresenta o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com

⁴ Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona no Ensino Médio em cada município brasileiro pode –se observar que no Distrito Federal esse percentual é superior a 75,1% sendo que a maior parte dos municípios se encontra abaixo desse percentual (BRASIL, 2017).

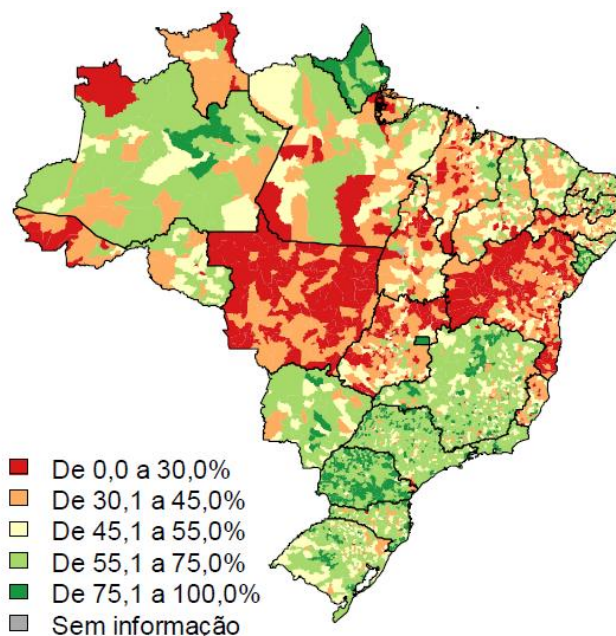


Figura 9- Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) ³ no ensino médio por município - 2016

3.2 O Ensino Médio no IFB *Campus Gama*

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB foi criado pela Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008. Porém, antes de se tornar instituto na região administrativa de Planaltina o Governo Federal havia criado em 1962 a Escola Agrotécnica Federal de Brasília.

No ano de 1978 essa escola passou a integrar a Rede de Ensino do Distrito Federal. Em julho de 2000 o Colégio Agrícola de Brasília recebeu a missão de qualificar profissionalmente de forma inicial e continuada os trabalhadores em cursos técnicos de nível médio nas áreas de agroindústria e agropecuária. Posteriormente, em 2007, o Colégio Agrícola volta a fazer parte da Rede Federal de Ensino, ficando conhecido como Escola Técnica de Brasília.

Em 2008 a Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico foi reestruturada e as Escolas Técnicas e grande parte dos Centros Federais de Educação Tecnológicas - CEFETs- se transformaram em Institutos Federais, e assim surgiu o Instituto Federal

de Brasília, a partir da reestruturação da Escola Técnica de Brasília e a implantação de outros quatro *campi* a princípio, entre esses, o *campus* Gama.

As atividades do *campus* Gama iniciaram-se em 2010 com a oferta de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de Informática e mais tarde, no mesmo ano a oferta dos Cursos Técnicos subsequente em Logística, Agronegócio e Cooperativismo. Em 2012 começaram a ofertar cursos Técnico Subsequente e Licenciatura em Química.

Atualmente, os cursos ofertados pelo *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília são distribuídos nas seguintes modalidades:

1. Graduação

- a) Licenciatura em Química
- b) Tecnologia em Alimentos
- c) Tecnologia em Logística

2. Proeja

- a) Técnico em Administração

3. Pró Funcionários-EAD

- a) Secretariado Escolar
- b) Alimentação Escolar
- c) Infraestrutura Escolar
- d) Multimeios Didáticos

4. Cursos Técnicos Integrados: destinados para estudantes que acabaram de concluir o 9.º ano do Ensino Fundamental e vão ingressar no Ensino Médio.

- a) Técnico em Alimentos
- b) Técnico em Química

5. Cursos Técnicos Subsequentes: destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio (ou o antigo 2º grau).

- a) Técnico em Agronegócio
- b) Técnico em Logística
- c) Técnico em Química

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos começou a ser ofertado no início de 2014 e justificou-se sua oferta neste *campus* pela realidade socioeconômica do DF e entorno apresentar dinamismo econômico no setor de alimentos e a Região Administrativa do Gama apresentar forte tendência e necessidades específicas na área de alimentos por ter várias empresas do ramo ao redor.

Este curso visa formar profissionais que atuem técnica e criticamente junto ao setor de empresas transformadoras de matéria-prima alimentícia, capazes de exercer

atividades de planejamento, execução e condução de projetos na área de processamento de alimentos de origem vegetal e animal. Para além das qualidades técnicas, o curso tem como objetivo o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

O ingresso, à primeira série do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, se dá por meio de processo seletivo estabelecido na Resolução nº 008-2012/CS-IFB e se destina exclusivamente a estudantes com o Ensino Fundamental Completo. Conforme a resolução o processo de seleção desses discentes se dá através de sorteios públicos obrigatoriamente precedidos por palestras de esclarecimento sobre o IFB, o curso, o *Campus* ofertante e sua área de atuação.

Além dos preceitos legais, para a elaboração do plano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio considerou-se as propostas de Ramos (2009) no processo de integração nos cursos técnicos. Para esse autor, esse processo deve se dar a partir de três dimensões complementares:

- Integração entre as dimensões da formação humana (ciência, trabalho e cultura);
- Integração como instrumento para o estabelecimento de relações entre as formações do ensino médio e a formação técnica; e
- Integração das práticas docentes no sentido da interdisciplinaridade e do trabalho conjunto.

A organização do currículo do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio foi pensada levando-se em consideração que na formação básica são necessários espaços contínuos de formação, onde devem ser estimuladas atividades de acompanhamento do desenvolvimento do educando e atividades de recuperação de conhecimentos no caso de dificuldades de aprendizagem.

No Plano de Curso a aprendizagem é considerada como um processo de construção de conhecimento, em que, partindo-se dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um papel fundamental nesse processo, idealizando estratégias de ensino de maneira que a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento escolar, o aluno possa desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho. Neste contexto a avaliação da aprendizagem assume dimensões mais amplas, ultrapassando a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica processual com ênfase nos aspectos qualitativos.

A metodologia pensada para o Curso em seu plano considera as características particulares dos adolescentes, seus interesses, condições de vida,

além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na construção e reconstrução dos conhecimentos escolares. Muitos alunos vivem as incertezas próprias advindas de seu contexto histórico, bem como do atual contexto socioeconômico, político e cultural. Em razão disso, o curso adota procedimentos didático-pedagógicos que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais, tais como:

- Reconhecer a tendência ao erro e à ilusão;
- Entender a totalidade como uma síntese das múltiplas relações que o homem estabelece na sociedade;
- Reconhecer a existência de uma identidade comum do ser humano, sem esquecer-se de considerar os diferentes ritmos de aprendizagens e a subjetividade do aluno;
- Adotar a pesquisa como um princípio educativo;
- Articular e integrar os conhecimentos das diferentes áreas sem sobreposição de saberes;
- Adotar atitude inter e transdisciplinar nas práticas educativas;
- Contextualizar os conhecimentos sistematizados, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a construção e reconstrução do saber escolar;
- Organizar um ambiente educativo que articule múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação dos jovens e adultos, favorecendo a transformação das informações em conhecimentos diante das situações reais de vida;
- Diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes a partir do levantamento dos seus conhecimentos prévios;
- Elaborar materiais impressos a serem trabalhados em aulas expositivas dialogadas e atividades em grupo;
- Elaborar e executar o planejamento, registro e análise das aulas realizadas; e
- Elaborar projetos com objetivo de articular e inter-relacionar os saberes, tendo como princípios a contextualização, a trans e a interdisciplinaridade.

Os critérios de avaliação utilizados no plano de curso foram definidos no Regulamento do Ensino Técnico – RET. As avaliações devem revestir as características do novo enfoque assumido por essa forma de ensino (técnico e médio) se adaptando ao tripé Educação/Trabalho/Cidadania. Essa educação deve estar comprometida com o aluno na posição de autor do conhecimento e a verificação da aprendizagem estará voltada para a qualidade dos resultados. Os processos devem privilegiar o desenvolvimento de atividades típicas da área profissional, enfatizando os

seguintes aspectos: compreensão, relacionamento, elaboração de conceitos, expressão oral e escrita, convivência e motivação intrínseca e extrínseca.

Segundo o RET (IFB, 2013):

Art. 70 A avaliação do processo de aprendizagem será processual, sistemática, integral, diagnóstica e formativa, envolvendo professores e alunos, bem como as práticas globais do processo educativo.

Art. 71 A avaliação deverá garantir conformidade entre os processos, as técnicas, os instrumentos e os conteúdos envolvidos.

§ 1º Primará pelos princípios da avaliação integral do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, LDB 9394/96), considerando as seguintes modalidades:

I – avaliação diagnóstica – realizada no início do processo de ensino-aprendizagem:

II – avaliação formativa – de caráter contínuo e sistemático:

III – avaliação somativa – possibilita avaliar os saberes adquiridos, fornece resultados de aprendizagem, subsidia o planejamento do ensino para a próxima etapa e informa o rendimento do aluno em termos parciais ou finais.

Art. 72 Nas avaliações podem-se usar como instrumentos o pré-teste ou teste diagnóstico, projetos, resolução de problemas, estudos de caso, painéis integrados, fichas de observação, exercícios, questionários, pesquisa, dinâmicas, testes, práticas profissionais, relatórios e portfólio, dentre outros.

Art. 73 Na avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas, o IFB oferecerá adaptações aos instrumentos avaliativos e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com Necessidades Educacionais Específicas, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência ou outra necessidade específica.

Ainda segundo o RET (IFB, 2013) aos alunos que não atingirem 60% da pontuação nas avaliações serão garantidos estudos de recuperação, preferencialmente paralelos durante o período letivo. O curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio, está estruturado em três anos. Ao final do primeiro semestre de cada ano será avaliado o rendimento do aluno em cada Componente Curricular (CC). Caso o aluno não tenha obtido o rendimento mínimo exigido nas avaliações das CC semestrais, ele poderá, ao longo do segundo semestre, fazer a dependência. Ao final do ano serão reavaliadas as CC do primeiro semestre nas quais o aluno tenha efetuado a dependência, juntamente com as CC do segundo semestre, além das disciplinas anuais, que serão finalizadas neste período. Caso o aluno não

tenha obtido rendimento mínimo em alguma das CC, ele poderá realizar a Recuperação Final como forma de recuperação da pontuação ao longo do ano. As normas e procedimentos a serem seguidos para a dependência, recuperação paralela e para a recuperação final estão definidos pela Coordenação do Curso, pela Coordenação Pedagógica e pela Coordenação de Ensino do IFB *Campus* Gama.

O regime de dependência vigora para todos os alunos que obtiverem promoção parcial em cursos que não tiverem módulos independentes. Se o aluno for retido por não ter alcançado 60% da pontuação das avaliações poderá, a critério do Conselho de Classe, realizar apenas as avaliações no ano/semestre seguinte, sem obrigatoriedade de comparecimento às aulas. O regime de dependência poderá ser acelerado, não sendo obrigatório o cumprimento de uma quantidade mínima de dias letivos e carga horária, desde que seja cumprido todo o conteúdo programático necessário, de acordo com o Plano de Ensino, supervisionado pela Coordenação de Curso e pela Coordenação Pedagógica responsável, salvo se o aluno for reprovado por falta.

O regime de dependência em componentes curriculares que contenham práticas de laboratório deve ser, obrigatoriamente, realizado em turmas regulares, sem aceleração e com comparecimento às aulas. O aluno que progredir para o período subsequente, cursando componente(s) curricular(es) em regime de dependência e não for aprovado neste(s) não terá direito a certificação intermediária. Obedecendo aos limites e critérios de dependência estabelecidos pelo RET (IFB, 2013), ao final de cada ano, após a realização das Recuperações Paralelas e da Recuperação Final, o rendimento do aluno será avaliado, caso o aluno não tenha obtido o rendimento mínimo exigido nas avaliações e recuperações em alguma CC do curso, ele poderá efetuar a dependência desta CC no ano subsequente. As normas e procedimentos a serem seguidos para a Dependência serão definidos pela Coordenação do Curso, pela Coordenação Pedagógica e pela Coordenação de Ensino do IFB *Campus* Gama. No curso Técnico Integrado em Alimentos, o estudante poderá cursar até duas disciplinas em dependência por semestre.

A primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos teve início no ano de 2014, tendo seus primeiros alunos formados no ano de 2016. Em seu primeiro ano foram matriculados 45 estudantes. Em 2015 foram um total de 68 matrículas, sendo 42 no 1º ano e 26 no 2º do EM. Se todos os alunos tivessem sido aprovados era para um total de 90 matrículas. Já em 2016 foram matriculados 90 estudantes no total enquanto esse número deveria ser de 135 se houvesse 100% de aprovação e a abertura de 45 novas vagas por ano. Dessas 90 matrículas, 42 foram no 1º ano, 23 para o 2º ano e 25 matrículas no 3º ano do EM.

Em relação aos docentes, o curso atualmente possui 16 professores na área propedêutica e 6 na área técnica. Apenas os professores da área técnica e um da área propedêutica que não possuem licenciatura. Dos docentes, 13 são mestres e 6 são doutores ou estão terminando o doutorado.

Capítulo 4 – Metodologia

Este capítulo discorre sobre a metodologia utilizada nesta dissertação. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo sendo escolhido o estudo de caso como estratégia investigativa pelo objetivo dessa pesquisa ser a compreensão de complexas inter-relações que acontecem no meio educacional, mas circunscrita à observação de um curso concreto – O curso de Ensino Médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília *campus* Gama.

4.1 Sobre o Estudo de caso

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações contribuindo para o conhecimento de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. O estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. Como estratégia de pesquisa o estudo de caso se diferencia do estudo de caso como método de ensino por este não necessitar de uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. Ao contrário, a finalidade do “caso de ensino” é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os estudantes não precisando se preocupar com uma apresentação rigorosa dos dados empíricos como os estudos de caso de pesquisa precisam fazer (Yin, 2015).

Segundo Yin (2015), os métodos de pesquisa podem ser usados para três propósitos – estudos exploratório, descritivo e explicativo e os estudos de caso não fogem a isso podendo então ser estudos de caso exploratórios, estudos de caso descritivos e estudos de caso explicativos. O que distingue os diferentes métodos são três importantes condições: o tipo de questão de pesquisa proposto; a extensão do controle que um pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais e o grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos totalmente históricos.

Os estudos de caso exploratórios têm como finalidade definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior, os explicativos, por sua vez buscam informações que possibilitem o estabelecimento de relações de causa e efeito e os descritivos representam uma descrição completa de um fenômeno inserido no seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010).

O estudo de caso é comumente usado durante o exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser

manipulados. Esse método conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, porém com duas fontes de evidência a mais que geralmente não estão disponíveis como parte do repertório do historiador: observação direta dos eventos estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. Embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional (Yin, 2015).

Dessa maneira, o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu próprio contexto não sendo muito evidentes os limites entre o fenômeno e contexto. Para essa dissertação a estratégia utilizada foi a estudo de caso único holístico. Essa escolha foi devido ao objetivo da pesquisa ter a intenção de captar circunstâncias e condições de uma situação cotidiana apenas em sua natureza global, ou seja com apenas uma unidade de análise (os fatores psicossociais) (Yin, 2015).

4.2 O problema de pesquisa

O fenômeno da retenção escolar é complexo e se estende ao longo da história educacional brasileira. Buscando sair de uma perspectiva reducionista dos fatores que influenciam a ocorrência desse fenômeno, essa pesquisa busca compreender quais as causas atribuídas pelos diferentes atores da escola para o alto índice de retenção no EM.

4.3 Delineamento do estudo

A teoria Histórico-Cultural tem a concepção do ser humano como sendo fruto das condições materiais de existência, dentro do materialismo histórico e dialético. Ela parte do princípio que se deve estudar o homem social e não o indivíduo isolado, pois este se constitui como ser humano somente no contato com outros seres humanos, ou seja, deve-se levar em consideração o contexto histórico e cultural do sujeito (Jácome, 2006).

Partindo desse pressuposto de homem social e buscando compreender o fenômeno da reprovação a partir dos diversos olhares essa dissertação usou da análise documental, entrevistas semidiretivas e análise de conteúdo para investigar os significados e causas atribuídas para o fenômeno da retenção.

Escolheram-se entrevistas semidiretivas pelo fato desse tipo de entrevista possibilitar uma flexibilização o que gerou uma melhor adequação às experiências e reflexões individuais de cada entrevistado/a. Por sua vez, esta adequação às experiências e reflexões individuais é relevante na obtenção dos dados pela possibilidade de se obter uma gama de informações acerca dos fenômenos vivenciados pelo grupo, seja de maneira particular, seja global.

4.4 escolha dos participantes

Os participantes da pesquisa foram escolhidos por ocuparem cargos de gestão na área de ensino da instituição, por serem servidores da CDAE, por serem os docentes com os maiores índices de reprovação e/ou aprovação em suas disciplinas e os estudantes que reprovaram em algum momento do curso, uma ou mais vezes.

4.5 Coleta de informações

Foram realizadas 17 entrevistas entre indivíduos da gestão, docentes, discentes e técnicos educacionais. Da gestão, respondeu à entrevista, o Diretor Geral do *Campus* Gama, a Diretora de Ensino do mesmo *campus* eo Coordenador Geral de Ensino. Da Coordenação de Assistência Estudantil, responderam as Assistentes Sociais, a Pedagoga, a Técnica de Assuntos Educacionais e a Assistente de Aluno. Três docentes e seis discentes também participaram da pesquisa.

Para a contextualização do estudo de caso, utilizou-se os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em seu site e as publicações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que retratam e descrevem a realidade do Ensino Médio no Brasil, os dados do Registro Acadêmico do IFB *campus* Gama e o Regulamento do Ensino Médio Integrado, o Regulamento do Ensino Técnico bem como o Plano de Curso para a compreensão da realidade do Ensino Médio nesta instituição e a justificativa da pesquisa.

Ao todo foram convidados onze docentes para participar da pesquisa, porém apenas três responderam à entrevista; outros três responderam positivamente ao convite, porém no dia marcado para a entrevista não compareceram e os outros sequer responderam ao convite. Dois desses docentes ocupam cargos de coordenação e não participaram da pesquisa. Três gestores participaram de cinco convites enviados; da equipe multiprofissional foram cinco respondentes e seis discentes de sete convidados.

Utilizando o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977) as Entrevistas foram gravadas, o seu conteúdo transcrito e posteriormente tratado, mediante análise categorial simples (como veremos com maior detalhe seguidamente). Assim, tendo por base os objetivos do estudo e a natureza das respostas obtidas, foram constituídas oitocategorias de análise. Para a identificação dos participantes foram utilizadas as seguintes nomenclaturas:

- Para os sujeitos da área da Gestão
 - Gest. 1
 - Gest. 2
 - Gest. 3
- Para os Docentes
 - Prof. 1
 - Prof. 2
 - Prof 3
- Para os integrantes da Equipe Multiprofissional
 - Multi.1
 - Multi.2
 - Multi.3
 - Multi.4
 - Multi 5
- Para os Discentes
 - Est. 1
 - Est. 2
 - Est. 3
 - Est. 4
 - Est. 5
 - Est. 6

4.6 Método de análise de dados

Para a análise das entrevistas referidas no ponto anterior utilizou-se a Análise de Conteúdo, cujo método consiste em um conjunto de técnicas de análise das informações, enfatizando uma cadência de sentidos, da descrição à interpretação. O método fundamenta-se na obra de Laurence Bardin (1977), que o denomina análise de conteúdo e categorização. O método pode ser descrito como um desmembramento do texto em unidades, com o objetivo de descobrir os diferentes núcleos de sentido que fazem parte da comunicação e assim reagrupar em classes ou categorias. Tal

como referimos atrás, as categorias por nós desenvolvidas e através das quais precedemos à interpretação e classificação das respostas dos nossos respondentes decorreram dos nossos objetivos de pesquisa em conjugação com as respostas conseguidas tendencialmente decorrentes deles.

4.7 Aspectos éticos

É importante destacar que este trabalho está de acordo com a Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre os preceitos éticos e científicos na realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Neste sentido, a eticidade da pesquisa implica em alguns fatores como: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, assegurando por manifestação expressa, livre e esclarecida sua vontade de contribuir, permanecer ou não na pesquisa; ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos; garantia de que danos previsíveis serão evitados; relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, vide Apêndice I). As ações adotadas não ofereceram nenhum tipo de risco nem acarretaram complicações legais para os participantes que são identificadas por nomes fictícios, a fim de terem sua integridade preservada.

O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB -, DF, recebendo o parecer de aprovação n. 2.051.355/17.

Capítulo 5 – Análise e Discussão

Uma das definições de retenção no dicionário é: permanência; estado ou condição do que se mantém, do que permanece. O próprio conceito nos mostra como algo estático, algo que não saiu do lugar. E quando pensamos em retenção em um contexto de educação, precisamos buscar o porquê dessa condição ter permanecido, o que aconteceu que fez com que a aprendizagem não evoluísse.

É possível analisar a questão da retenção escolar, nas suas causas psicossociais e pedagógicas, a partir de duas perspectivas: a primeira a percebe como uma questão em si, ou seja, só analisa o rendimento retirando-o do seu contexto e o estudando separadamente; a segunda procura entender a questão no seu contexto sócio histórico a partir dos múltiplos determinantes, suas causas mais profundas e nas relações que se estabelece com a sociedade. Para essa pesquisa, buscou-se analisar a questão da retenção a partir da segunda perspectiva, ou seja, levando-se em consideração o contexto Sócio Histórico.

Pode-se perceber pela figura 10 que a média de reprovação no 1º ano do EM integrado em Alimentos do *Campus* Gama é de quase 40%, isso que não se está contando com os alunos que foram para o ano seguinte, porém devendo matérias do ano anterior, a chamada dependência. Cada aluno tem direito de transitar para o ano seguinte se reprovou em não mais de duas disciplinas, caso em que as fará novamente junto ao ano consecutivo. Dos 42 alunos que cursavam o 1º ano em 2016, 17 deles foram para o 2º ano nessa condição, ou seja, apenas 5 alunos passaram em todas as disciplinas, já que os outros reprovaram o ano.

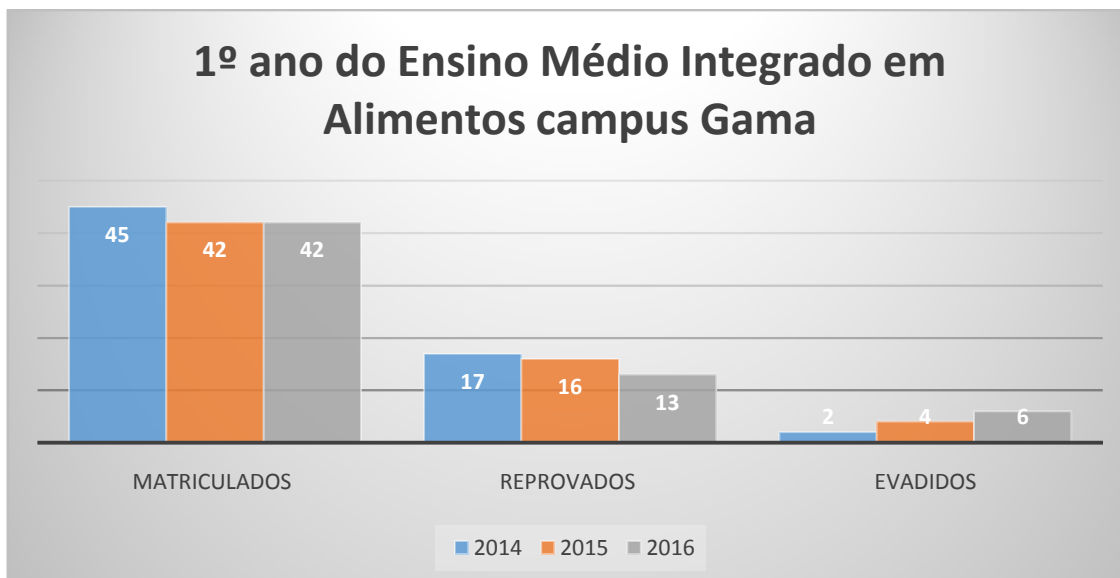


Figura 10- Quantidade de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 1º ano do Ensino Médio nos anos de 2014, 2015 e 2016.

Em relação aos alunos do 2º e do 3º anos (figuras 11 e 12) observa-se que o quantitativo de reprovações é substancialmente menor do que no primeiro ano. Esses dados corroboram os dados nacionais (Brasil,2016) descritos no capítulo 3, onde o primeiro ano tem um número bem maior de retenção que os anos subsequentes (vide figuras 6 e 7).

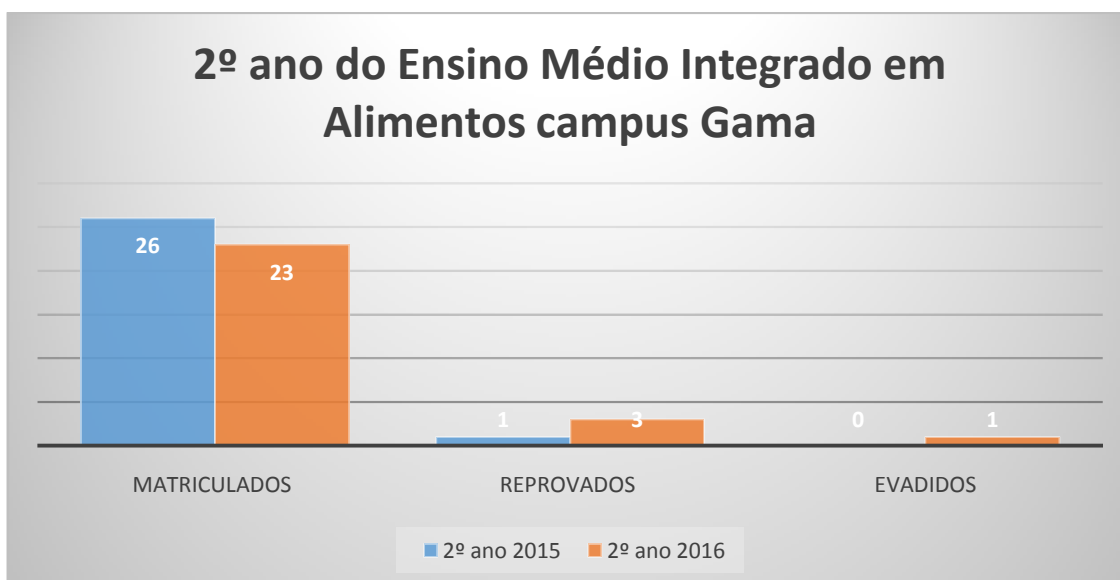


Figura 11- Quantidade de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 2º ano do Ensino Médio nos anos de 2015 e 2016.

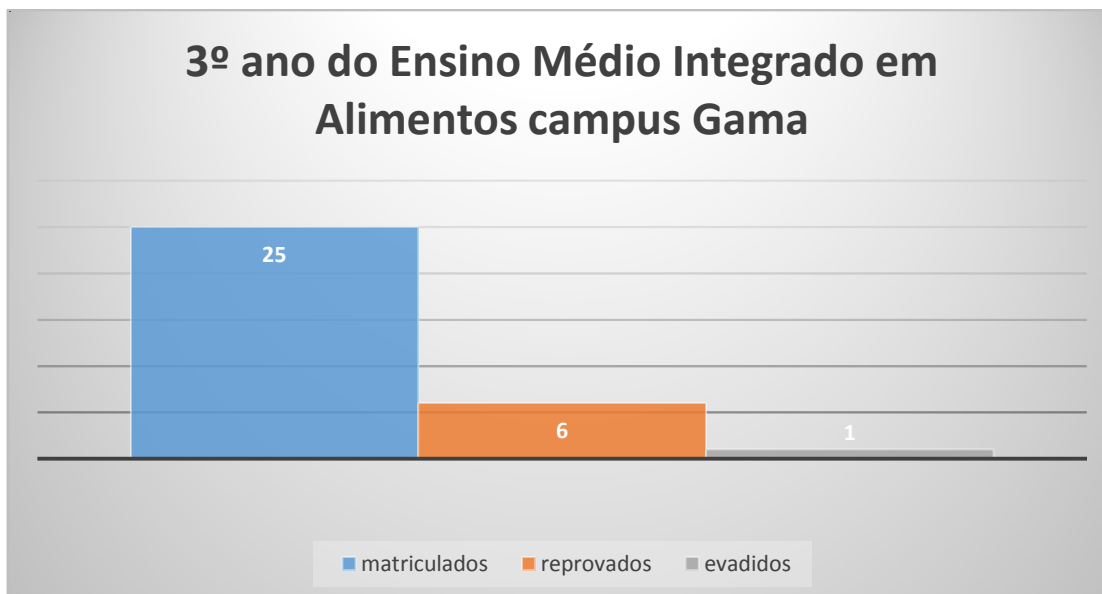


Figura 12- Quantitativo de alunos matriculados, reprovados e evadidos no 3º ano do Ensino Médio no ano de 2016.

Há vários fatores que podem explicar esse fenômeno. A mudança drástica do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que exige uma adaptação e dedicação diferenciados que é mais acentuada no 1º ano, ou seja, quando chegam ao 2º e 3º ano esses estudantes já estão mais acostumados e adaptados à escola, aos professores, aos colegas, ao ritmo e ao nível de cobrança. Assim, é como se o primeiro ano funcionasse como um filtro, onde passam aqueles que estão mais bem preparados, ou que se adaptam mais rapidamente tal como foi referido por alguns dos entrevistados (como veremos melhor adiante).

Outro fator que pode influenciar a diferença de retenção entre os anos é o facto do segundo e o terceiro ano terem menos estudantes em sala, que facilita ao professor dar uma atenção diferenciada aos estudantes e ter um maior controle da sala, o que possibilita uma comunicação com menos ruídos e um desgaste menor do professor durante a aula. Apesar de inúmeros fatores interferirem, a turma reduzida também pode permitir uma maior interação e sociabilidade entre os pares, fator este que pode ser muito benéfico para a aprendizagem dos estudantes, por usarem uma linguagem diferenciada entre eles e assim se ajudarem em suas dificuldades de forma menos complexa que o professor.

As tabelas 3 e 4 mostram o quantitativo de alunos não aprovados por disciplina, tanto na área técnica quanto nas disciplinas propedêuticas. Pelos quadros fica fácil observar que as disciplinas com os maiores índices de reprovação são as da educação básica. Geralmente, os alunos que reprovaram em alguma disciplina técnica reprovaram em mais de duas disciplinas, ou seja, não há muita dependência nas

disciplinas da área técnica. Já nas disciplinas do ensino básico o número de dependências é significativamente maior.

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina das áreas propedêuticas

Educação Básica								
	1º ano 2014	1º ano 2015	1º ano 2016	2º ano 2015	2º ano 2016	3º ano 2016	Total de estudantes	
Estudantes matriculados	45	42	42	26	23	25	203	
Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina	Artes	4	3	3	0	0	0	10
	Biologia	11	12	7	1	0	2	33
	Educação física	3	1	0	0	0	0	4
	Espanhol	---	---	---	---	---	1	1
	Filosofia	8	5	5	0	0	2	20
	Física	21	14	30	3	8	5	81
	Geografia	4	7	3	0	0	0	14
	História	25	17	20	0	4	3	69
	Informática	5	8	3	---	---	---	16
	Inglês	5	6	2	1	0	---	14
	Português	16	15	6	0	4	4	45
	Matemática	19	13	15	5	0	4	56
	Química	19	11	9	0	1	5	45
Sociologia	14	9	7	0	1	2	33	

Mesmo não tendo números similares de turmas de cada etapa do EM, é possível fazer algumas inferências e observar um padrão que vem se reproduzido e que não difere do padrão nacional como visto no capítulo 3. As disciplinas nas quais mais se reprova são Física, História e Matemática. Somados os números de alunos retidos nessas disciplinas em todos os anos, ou seja, os três primeiros anos mais os dois segundos anos mais o terceiro ano, o número total de retenções nessas disciplinas é de 81, 69 e 56 estudantes respectivamente para um total de 203 matriculados, ou seja, 39,90% dos alunos reprovaram em física, 33,99% em história e 27,58% em matemática.

Pensando no total de reprovações é de se esperar que nas disciplinas propedêuticas esse número seja mais alto, já que são disciplinas que duram os três anos do curso, enquanto as técnicas, só são apresentadas uma vez cada ao longo do

curso, porém mesmo se considerarmos apenas um ano de cada disciplina, as disciplinas propedêuticas ainda tem um número substancialmente maior de retenções, já que a disciplina com maior reprovação na área técnica foi Introdução à Tecnologia de Alimentos com 12 estudantes reprovados em 2014.

Mesmo nas disciplinas que mais reprovam, o maior número de retenções está concentrado nos estudantes do 1º do EM. Por exemplo, na disciplina de história, 25 estudantes reprovaram nessa matéria no 1º ano em 2014. No ano seguinte, nenhum dos alunos que estavam no 2º ano foi reprovado. E em 2016, quando já estavam no 3º ano do EM apenas 3 ficaram retidos. Em todas as disciplinas o número de reprovações nos 2º e 3º anos diminuem consideravelmente.

Química, Português e Biologia ficam um pouco atrás nos índices com 45, 45 e 33 reprovados respectivamente, porém seguem o mesmo padrão de nos 2º e 3º anos: não tiveram mais que cinco estudantes que não avançaram, ou foram com pendência, para o ano seguinte. Como é o caso da biologia em que houve 11 reprovados em 2014 no 1º ano, dos estudantes que foram para o 2º ano em 2015 nenhum ficou retido e em 2016 quando alcançaram o 3º ano somente dois não tiveram êxito na disciplina.

Tabela 4- Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina da área técnica

Educação Técnica								
		1º ano 2014	1º ano 2015	1º ano 2016	2º ano 2015	2º ano 2016	3º ano 2016	Total de estudantes
Estudantes matriculados		45	42	42	26	23	25	203
Quantitativo de estudantes reprovados por disciplina	Embalagens alimentares	5	9	8	---	---	---	22
	Empreendedorismo	9	4	6	---	---	---	19
	Introdução a Tecnologia de Alimentos	12	7	6	---	---	---	25
	Bioquímica de Alimentos	---	---	---	5	0	---	5
	Gestão Ambiental	---	---	---	1	0	---	1
	Higiene e Segurança Alimentar	---	---	---	0	0	---	0
	Microbiologia de Alimentos	---	---	---	0	1	---	1
	Métodos de conservação de Alimentos	---	---	---	1	1	---	2
	Tecnologia de produtos de Carnes e derivados	---	---	---	0	0	---	0
	Tecnologia de produtos de Leite e derivados	---	---	---	3	2	---	5
	Análise Físico-química dos alimentos	---	---	---	---	---	2	2
	Análise sensorial	---	---	---	---	---	2	2
	Gestão de Qualidade	---	---	---	---	---	0	0

	Noção de operações unitárias	---	---	---	---	---	0	0
	Projeto integrador	---	---	---	---	---	2	2
	Tecnologia De Cereais, amidos e derivados	---	---	---	---	---	0	0
	Tecnologia de produtos de frutas e hortaliças	---	---	---	---	---	2	2

Para a pesquisa, além dos dados do RA que nos mostrou um panorama de retenções por ano e por disciplina, foram realizadas entrevistas com sujeitos de diferentes setores da comunidade escolar. Ao todo foram dezessete entrevistas todas individuais, gravadas, transcritas e realizadas no próprio *campus*. As mesmas perguntas ou perguntas similares foram feitas a todos os dezessete entrevistados para saber os diferentes pontos de vista dos diversos atores da comunidade escolar sobre o mesmo assunto. As categorias são apresentadas a seguir:

5.1 Conhecimento sobre os índices de retenção do EM integrado em alimentos do *Campus* Gama

Dos 17 entrevistados, apenas um informou saber muito pouco sobre o quantitativo de reprovações no Curso Técnico Integrado em Alimentos do *Campus* Gama por não estar diretamente ligado à área de processo pedagógico:

"Olha, o que eu sei é muito pouco, porque a princípio a gente tem até hoje um programa que nos mostram uma estatística sobre o avanço ou não do estudante nas disciplinas, né? Nos bimestres. Então, hoje eu tenho um pouco, um conhecimento maior, mas assim, eu sei muito pouco, muito pouco mesmo. Assim, como a gente não fica muito à frente desse processo pedagógico, né? As assistentes sociais. Então, não tem um estudo mais aprofundado." (Muilti.5)

Todos os outros entrevistados, mesmo o que assumissem que não possuíam dados oficiais do Registro Acadêmico percebem - por suas atividades cotidianas, seja por estarem dentro de sala de aula, como docentes e discentes, seja por estarem presentes nos conselhos de classe ou por trabalharem diretamente com atendimento ao estudante - uma quantidade expressiva de retenções no curso. A estudante 2 sobre

o assunto responde: *“Que é muita, né? Ah, sei lá... acho que tipo assim, é muita e é bem assustadora, né? Pra quem é novato, pra quem tá entrando agora.”*, e a Multi. 1 diz *“Eu sei que o quantitativo de alunos reprovados é um quantitativo alto, apesar de ser um curso novo no campus ele já surge com uma característica de alto índice de reprovação.”*

Em seus discursos, sete dos entrevistados diferenciaram o que sabiam sobre o assunto por ano do EM e todos percebem como a retenção no 1º ano é bem mais acentuada que nos anos seguintes como fica ilustrado na passagem *“Ah, eu sei que essa reprovação é sempre mais significativa no 1º ano que aí gira em torno de 40%, um pouco mais de 1/3 da turma, né? Em torno de 1/3, um pouco mais que isso. E no 2º e no 3º ano é mínima essa reprovação, né?”* (Prof. 1):

“Historicamente desde a primeira turma do integrado em alimentos, a gente tem aí uma reprovação, uma retenção próxima a 50% no 1º ano, já no 2º ano uma retenção menor do que isso, em torno de 20 a 30%, e no 3º ano o rendimento mais próximo de 80 a 90%, então uns 10 a 20% de reprovação. Então, essa foi a evolução desde o 1º ano. Pensando que a gente só tem uma turma que chegou até o 3º ano até hoje, é? Então, é um curto espaço de tempo, mas essa é a realidade que nós temos hoje.” (Gest. 1)

É um curso que apesar de recente já começa com um estigma de uma alta reprovação, de ser muito difícil e para poucos. Como um dos estudantes ressaltou é assustador para quem entra e se depara com essa realidade, que apesar de os índices de reprovação não se distinguirem muito da realidade nacional, é muito diferente das escolas da rede Estadual da qual a maioria dos estudantes estava acostumado com uma cultura de que não precisam se esforçar muito que passam.

5.2 O significado dos índices de reprovação

De uma maneira geral, ao serem questionados sobre qual o significado desses índices de reprovação para eles, as expressões que mais se repetiram foram que algo está errado e algo precisa mudar. O estudante 5 comenta que para ele significa que *“alguma parte da etapa do ensino que não tá funcionando tão bem quanto poderia estar funcionando. Eu não sei se é por parte dos estudantes ou se é por parte da*

escola, mas parece ter algo que podia tá melhor.” O professor 1 diz que “Significa que, na verdade, tem várias de possibilidades de explicação desse índice, né? Uma que diz respeito ao aluno e a sua família fora da instituição e outro que diz respeito ao professor em si e as estratégias da instituição pra lidar com isso.” O professor 2 seguindo a mesma linha responde que:

“Bom, significa que tem algo a ser mudado, mas pode ser algo mudado que parte tanto da pessoa que lida, o profissional que esse profissional, tanto é um técnico, servidor docente, um servidor, qualquer que seja o servidor, gestor aqui do IFB tem que mudar o foco do trabalho sobre esse aluno.”

A Multi. 1, mesmo não estando dentro de sala de aula, ressalta que:

“Eu acho que esses índices, eles mostram que a instituição tem que visualizar uma nova forma de trabalho, né? Porque se o índice ele é alto, não tem como você colocar somente uma parcela de responsabilização sobre o estudante. Há uma parcela de responsabilização institucional, então assim, será que a didática tá conseguindo alcançar esses estudantes, já que eles vêm de um sistema de ensino que é diferente? O nosso tem a ser muito mais rigoroso? Será que também o que tá sendo passado atende essas expectativa dos estudantes e é realmente necessário para que eles possam dar segmento pros outros anos que virão?”

Pelas passagens observa-se o quanto é percebido pelos diferentes atores que não só algo tem que mudar como também quanto são múltiplos os fatores que devem ser mudados. O Gestor 1 ainda identificou outros problemas que o alto índice de retenção traz:

"Olha, um índice de reprovação do 1º ano próximo a 50%, ele é assustador, né? Não falando apenas de gestão, é uma dificuldade de gestão? É uma dificuldade, porque os índices de retenção impactam, inclusive, no orçamento do *campus*."

Então, se a gente tem um curso programado pra durar 3 anos e eu tenho alunos que estão ficando 4 anos, 5 anos na instituição, como é o caso, que a gente teve aluno que já reprovou 2 vezes, 3 vezes. Isso gera um custo maior pra instituição e eventualmente gera uma receita menor também, né?!" (Gest. 1)

Infere-se pelas passagens que, ao falarem do significado dos índices de reprovação no *campus* os entrevistados percebem como algo que vai além de processos exclusivos dos discentes ou dos docentes, porém ainda relacionam como algo apenas interno a instituição, não veem uma relação com a sociedade como colocado no 2º capítulo e elucidado por autores como Bourdieu & Passeron (1982), Paulo Freire (1979, 1981, 1996, 2002), Facci; Tessaro; Leal; Silva & Roma (2007) e Arroyo (1992, 2000). Todos esses autores colocam que educação e sociedade caminham juntas e que os problemas de uma são refletidas na outra, e que para falarmos do fracasso escolar precisamos necessariamente falar das desigualdades sociais e políticas nos processos de escolarização.

5.3 O que influencia para que esses índices ocorram

Todos os entrevistados percebem que há mais de um fator que influencia para a existência e persistência dos altos índices de retenção. Docentes e Gestores focaram mais em aspectos relacionados ao estudante e aos professores, como a falta de motivação e interesse dos discentes, falta de preparo dos docentes de lidar com esse público, falta de base dos anos anteriores nos alunos, falta de disciplina dos estudantes e dificuldades de adaptação, pois acreditam que, além da mudança do ensino fundamental para o ensino médio, a exigência e o facto de ter o curso técnico paralelamente também influenciam na ocorrência dos índices;

“Porque do ensino fundamental pro médio, você já tem uma mudança drástica pelo número de disciplinas que o aluno tem e aí, eu acho, que se sobrepõe a isso, no caso no instituto, o facto de ser um curso técnico, um curso técnico que então tem mais disciplinas e que faz uma exigência de aprendizado diferente também pra esse aluno, né?” (Prof. 1)

Desse segmento de entrevistados o Gestor 1 foi o que respondeu de forma mais abrangente:

“Quando eu vejo uma reprovação dessa eu não penso que a responsabilidade é só do aluno ou é só do professor, né? Você tem uma responsabilização solidária de toda a instituição. Eu acho que uma falha nesse sentido não é uma falha pontual, é uma falha da instituição como todo. Então, é algo que tem sim que estar nos olhos de todos nós. Eu acredito que toda gestão, todos os servidores tem que estar envolvidos pra gente conseguir melhorar esse índice de aproveitamento que nós temos no integrado.” (Gest.1)

Ele continua sua explicação:

"Um 1º ponto que a gente percebe no Instituto e é algo muito falado pelos docentes e é uma dificuldade que a gente enxerga por parte dos alunos, ele está na chamada 'a base' desse aluno, o que que ele traz da instituição de ensino que ele estudou anteriormente. Então o aluno chega no 1º ano do ensino médio, aqui é um curso integrado. Então, ele automaticamente já sente o impacto ao sair do fundamental, séries finais, para o ensino médio, isso pensando no ensino médio regular. Você muda a rotina, você muda o nível dos professores e tudo mais. E quando eles saem do ensino fundamental da educação básica, do ensino público e caem aqui com a gente no IFB, que eles passam a ter um grupo de professores com níveis altíssimos de produção científica, níveis altíssimos de capacitação e esses professores trazem uma cobrança, que eu acredito que os alunos ainda não estão habituados com ela, eles trazem para esses estudantes um nível de excelência que para eles no primeiro momento, existe um gap, existe um espaço entre o que eles aprenderam no fundamental e o que é exigido de base pra eles aprenderem com a gente no ensino médio, né?" (Gest.1)

No geral, os fatores relatados pelos entrevistados são relacionados a dificuldades discentes e quando retratam aspectos ambientais estes são considerados de maneira a-histórica, não levando em consideração as relações de produção e questões de poder e ideologia (Patto, 1999), como se percebe no relato acima, onde o gestor comenta de como os estudantes chegam sem “base” e como eles não conseguem acompanhar a exigência dos professores que tem altos níveis de produção científica, o entrevistado não correlaciona os fatores históricos, políticos e sociais no gap entre a “falta de base” e o alto nível de produção científica.

Entre a equipe multiprofissional e os discentes, além das respostas expressadas pelos Gestores e Discentes, eles acrescentaram aspectos familiares, emocionais e relacionais entre os pares e questões sobre as avaliações. Os discentes não acreditam que as matérias da área técnica sejam disciplinas com alto grau de dificuldade, mas que por aumentar a quantidade de matérias exige mais responsabilidade e adaptação:

“Eu acho que a quantidade de matérias também, mas não no sentido da dificuldade, no sentido da pressão sobre os alunos mesmo... ai isso acaba trazendo mais ansiedade e acaba a pessoa não conseguindo não fazer nada mesmo, porque tá pensando no que tem que fazer e isso é uma coisa que eu vejo que atrapalha bastante várias pessoas.”
(Est. 5)

"Acho também por conta da dificuldade, da adaptação das pessoas. A matéria técnica não implica muito, mas aumenta a carga horária, então eu acho que por conta desse aumento a pessoa fica... o desgaste é maior, então também vai implicar no rendimento do aluno. Acho que só isso que dá pra pontuar com o maior índice de reprovação." (Est. 3)

Esses acréscimos de fatores influentes exaltados especificamente por essa parcela de atores podem ser explicados por parte dos discentes serem os que vivem essas realidades e pela equipe multiprofissional ser o setor responsável que está diretamente ligado aos estudantes e serem, então, os que recebem e atuam nessas demandas:

“Existem outras pessoas também que têm problema familiar que muita gente tem aqui na escola, problema na família, problema pra entender o que os professores falam. Muita gente tem esse problema é...deficit de atenção que fala, muita gente tem isso. Eu nunca vi tanta gente com esse problema, sério. E também tem os problemas que as pessoas trazem de fora da escola pra dentro. Problema com os amigos, problema com namorado, os problemas pessoais que interferem muito, muito. Aqui nessa escola interfere muito.” (Est. 2)

Somente um entrevistado e da equipe multiprofissional considerou que a avaliação pode ser um fator de influência nos índices de retenção:

"Vamos tentar de identificar esses fatores, né? Eu acho que tem um processo de aprendizagem que possa ter sido deficitário, somado a um projeto de ensino nosso que seja, talvez, muito complexo de assimilação; eu acho que tem questões que são de... pessoais, dos estudantes, que vêm tanto no deficit de ensino, com questões sócio familiares e questões emocionais que afetam o rendimento do estudante... Eu acho que o processo avaliativo também tem um impacto muito grande, como é que se constrói hoje, como é que o corpo docente constrói esse processo de avaliação? Se é um processo de avaliação que oportuniza uma recuperação ao longo do semestre ou não.

... as relações interpessoais dentro de sala de aula com certeza também influenciam, se você pensar que se você tem um espaço dentro de sala que é um espaço conflituoso entre os próprios estudantes ou na relação estudante e docente, vai ter um impacto nesse rendimento." (Multi.1)

Na passagem acima ao se questionar sobre como é feita a avaliação, qual é o ponto de partida dos docentes ao elaborarem uma avaliação e quais os critérios usados nela e o que ela de fato oportuniza no processo de aprendizagem a entrevistada deixa claro que há mais critérios subjetivos em uma avaliação do que a simples cobrança de um conteúdo determinado, assim como colocam Bourdieu e

Passeron (1982), para eles, os exames e avaliações tem critérios inconscientes da percepção social, cuja qualidades morais e intelectuais são percebidas, principalmente, por meio do estilo ou das maneiras da escrita, da fala, da postura e até mesmo das roupas.

Percebe-se que tanto para a equipe multiprofissional e os próprios educandos (que relatam sobre a interferência de fatores emocionais na aprendizagem), esses fatores são sempre relacionados a aspectos individuais do sujeito, mesmo que sejam reflexo da atitude de outros indivíduos: *“...ao invés de perceber que ele tinha então que se empenhar mais e tal que não era suficiente aquele empenho que ele tava dedicando, não, eles talvez entendam que “ah não, se eu fizer esse mínimo então tá tudo bem”*(Prof. 1).

5.4 Qual o papel da Família na Educação Escolar dos filhos

Quando questionados sobre o papel da família na educação escolar dos filhos, todos os entrevistados relataram ser fundamental esse papel, que a família deveria servir de apoio e incentivo ao estudante. De modo geral, também foi ressaltado o quanto a família deve acompanhar a vida escolar do educando:

“Eu acho que tem um papel muito importante. Eu preciso acompanhar o que tá acontecendo na vida escolar do meu filho, então, a família ela precisa tá atenta a isso, não é? Independente do tempo que se tenha, eu preciso acompanhar. Então eu acho que a família é um pilar, assim, é necessário que a família esteja acompanhando, participando das reuniões, né? Dentro das suas possibilidades, porque também as vezes não dá por conta de trabalho e aí você vai, talvez, se culpabilizando por isso. Mas assim, eu tenho que ter um acompanhamento, verificar o boletim, verificar, ter um diálogo, né? Com o estudante, com o filho, no caso, pra ver o que que tá acontecendo.” (Multi. 4)

Para a estudante 1:

"Primeiramente eles deveriam vim na escola, né? Frequentar a escola, saber como funciona, quais são as dificuldades dos filhos, pelo menos vim pegar o boletim, né?

Que os meus não pegam. Vim nas reuniões de pais, sentar com o filho e conversar com ele, saber quais são as dificuldades, como eles podem ajudar e pegar no pé dos filhos também, né? Não pode dar moleza não."

O professor 2 fez uma colocação que ilustra a Sociologia da Educação proposta por Bourdieu em relação a herança cultural familiar onde o êxito do aluno está diretamente ligado a herança cultural que lhe foi transmitida no seio familiar, assim, os resultados obtidos ao longo da trajetória escolar estão relacionados às propriedades culturais que são transmitidas pela família (Nogueira & Nogueira, 2002):

"Fazer um exemplo grosseiro assim, né? Em que o filho tem um pai motoboy e o pai dele na verdade só foi até o ensino fundamental e "ah, agora eu não quero estudar mais não, esse negócio de estudar não dá futuro mais não. Vou é meter a moto, trabalhar e ganhar meu dinheiro". A referência que o filho tem é essa, assim: um pai que é motoboy e ganha o dinheiro dele. Então a perspectiva que esse filho consegue construir, o horizonte mais distante que ele vai é pegar uma moto e trabalhar. Mas ele está conhecendo pouco a pouco esse outro universo, a escola. Ele já foi um pouco além, já não está mais no ensino fundamental, ele está no ensino médio. Mas qual é a perspectiva que o ensino médio dá pra esse camarada? Ele também não sabe. Ele tá aqui simplesmente pra ver "de qual é" vamos dizer assim, "vou experimentar, vou andando". E ir andando sem um norte, ele acaba dando umas boas desvirtuadas aí que as notas... as notas não são uma exata correspondência disso, mas elas dão uma certa refletida... Salvo algumas exceções, né? Sempre tem as exceções, pessoas que o pai ou a mãe não tiveram aquele tipo de formação, mas que sempre foram cobrados em casa "oh, a educação é que vai te levar longe" e eles vão acreditando vão atrás e querem mostrar orgulho pros pais, né? (Prof.2)

5.5 Contribuição de Metodologia diversificada

Foi perguntado aos entrevistados sobre a diversificação de metodologia, se ela contribui ou não para um melhor aprendizado. Aos docentes foi perguntado se eles conseguiam fazer essa diversificação e à gestão, aos discentes e à equipe multiprofissional se percebiam a existência de diversificação de metodologias no curso. Essa categoria foi dividida em duas subcategorias: diversificação de didática de ensino e diversificação de avaliação. Todos concordaram que diferentes estratégias de ensino possibilitam um maior aprendizado:

“Sim, possibilitam maiores aprendizagens, porque são mundos diferentes, né? Quando eu padronizo qualquer coisa, seja na vida do... escolar, né? Do estudante, eu tô dizendo que todos estão no mesmo nível, estão... são iguais. E na verdade, a gente sabe que não, que as pessoas elas são diferentes, aprendem de forma diferente, isso já é... isso já tem estudos, pesquisas... então se eu consigo compreender, fazer dinâmicas dentro de sala de aula que possibilitem isso, né? O envolvimento do estudante, às vezes você é mais ouvinte, às vezes você é mais escritor, às vezes você é mais... você tem que tocar as coisas pra poder aprender, então se eu possibilito isso dentro de sala de aula eu tô reforçando um aprendizado com maior qualidade.”
(Multi. 4)

Contudo que não é algo fácil de ser feito, seja pela falta de tempo, pela falta de conhecimento sobre o assunto, pela quantidade de alunos ou pela facilidade: “Primeiro é o hábito, né? Você tem aquele hábito de... é muito mais fácil você montar a aula em slide, né.” (Prof. 3):

Por sua vez, outro professor afirma que:

“A dificuldade aí, eu acho, que diz respeito ao professor na medida em que ele tem muitos alunos, muitas turmas e tem que fazer muitas avaliações, isso se torna um complicador em termos da sua gestão da atividade docente, né? Mas não há dúvidas de que o ideal seria a gente multiplicar as estratégias, multiplicar as formas de avaliação, né?”

Multiplicar as formas de expressão que os alunos podem promover o seu aprendizado, porque cada um vai se sair melhor em determinadas formas de expressão e estilos de avaliação. Então, isso é fundamental." (Prof 1.)

O professor 2 argumenta que:

"Isso parece ser algo que deveria ter uma resposta assim com uma certa clareza, né? Mas já que o aluno é tão diverso, as turmas são diversas e são universos novos também. Então, talvez tenha uma turma que exija uma abordagem totalmente tradicional e retrógrada o tempo todo e não diversificar muito, senão não vai ser interessante pra essa turma. A cada turma vai ser uma abordagem diferente. O que é desgastante para o próprio profissional, é praticamente impossível, pra não dizer que é impossível, é inviável fazer isso a todo tempo e a toda turma fazer uma adaptação correta. É algo do campo da experimentação, educação é isso é experimentação, você tenta, dá errado, não pode se frustrar, tem que, vai lá no outro dia e tenta outra coisa e a cada conjunto dessas pessoas, então, que cada uma é uma, vai sendo uma abordagem diferente que vai dar mais certo e tem vezes que a abordagem que dá certo pra aquela turma não é aquela que você consegue dominar. Então, depende. A abordagem diversificada geralmente ela vai ser a mais interessante, porque ela dá mais margem de aderir a mais tipos de pessoas diferentes, mas se for uma turma homogênea, certamente essa não vai ser a melhor abordagem."

Outro ponto que apareceu com certa frequência foi que fazer diversificações nas disciplinas técnicas é mais fácil que nas disciplinas propedêuticas, pelo fato de utilizarem o laboratório alinhando teoria e prática:

"Pra quem é professor de matérias técnicas, isso é muito mais flexível, porque você não tem nenhuma lei, nenhuma norma, não tem nada que diga "olha o conteúdo mínimo que

“você tem que dar é esse”. Então, muito provavelmente, os professores das matérias técnicas desde o começo já pensavam mais nessa questão de adaptação, de você dar... ter instrumentos de avaliação diferentes, de você ter trabalhos em grupos, de você ter atividades práticas. É mais fácil pra quem é de área técnica.” (Gest. 2)

A facilidade também é um dos argumentos quando se trata de diversificação (ou a falta dela) da avaliação:

“Avaliar integralmente dá mais trabalho do que avaliar só um aspecto dos alunos. Aí, mais uma vez, nem sempre é por má vontade. É porque realmente dá trabalho você pensar num forma que eu vou avaliar outras dimensões do aluno. Isso dá muito mais trabalho, assim como fazer uma prova objetiva, é muito mais rápido corrigir do que fazer uma prova subjetiva. E quando você faz uma prova subjetiva, você consegue ver outras dimensões do aluno, que não só aquele conhecimento. Então, eu acho que ainda precisamos todos caminhar, no sentido de avaliar mais integralmente os alunos.” (Gest. 2)

O gestor 3 salienta a importância da avaliação:

"Uma das tarefas muito importante de nós docentes é balizar bem, qualificar bem o processo avaliativo. Não adianta tu ser muito bom de passar toda a informação, conseguir que o aluno perceba todo o conhecimento que tu quer, sem tu conseguir avaliar se tá aprendendo ou não, né? E esse negócio de avaliar se tá aprendendo ou não, não é tão fácil assim. Tu tem que diversificar, tem que usar esses procedimentos avaliativos sim, não ficar em um só, né? Tem que tentar se qualificar e depende de todos nós."

Para os estudantes deveriam haver formas mais personalizadas de avaliar o aluno e que muitas vezes o conhecimento que eles possuem não é refletido pelas notas que foram atribuídas para eles:

“Eu não concordo com isso. Tem professor que fala “nota não é importante”, mas nota é importante sim, porque é ela que passa a gente, né? Mas eu acredito que eu sei muito mais do que minhas notas que estão lá no boletim de história, por exemplo. Acho que poderia ter outro método também, tipo de avaliação.” (Est. 1)

Para o estudante 5 as avaliações deveriam ser de outro tipo:

“Eu acho que o que eles deveriam, por exemplo, o sistema avaliativo, na verdade o sistema que determina o que deve ser ensinado ou não, deveria analisar o fim, tipo o resultado, se o aluno conseguiu aprender, ok. Mas não um método que ele, o professor, usou. Por exemplo o professor de física não precisa exemplificar tudo no quadro, ele pode muito bem sei lá, ter uma aula de eletricidade dentro de um laboratório, exemplificando mais “oh isso aqui é um circuito”, ele ter vários métodos avaliativos, métodos ensinando, facilitando que o aluno aprende, entendeu?”

A aluna 4 diz:

"Ainda não sei dizer direito, mas assim, acho que sentar com aluno, conversar com ele sobre a matéria, não que você precise dizer aquela avaliação oral e você, porque até isso dá muito nervosismo, né? Mas tipo, ah, o conteúdo assim, assim, vai levando a aula com o aluno assim... acho que dá certo."

Pelo relato dos alunos é possível perceber o quanto as avaliações não só dependem do seu conhecimento, mas também do seu emocional e como o contacto com o professor influencia na sua aprendizagem, que quanto mais próximo e mais atento o professor estiver mais a aprendizagem será facilitada.

Bourdieu e Passeron (1982) argumentam que a avaliação domina não apenas as representações e as práticas dos atores escolares como também a organização e o funcionamento da escola. As avaliações são a expressão dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino. Os entrevistados ao perceberem que existe

uma necessidade de avaliações mais personalizadas se deparam com as dificuldades que os docentes relatam relacionadas ao sistema educacional (muito conteúdo, pouco tempo, muitos alunos...) e assim continua-se a reprodução de um processo de ensino excludente.

5.6 O significado de reprovação

Para cada entrevistado perguntou-se o que reprovar significava para ele. As respostas variaram entre não alcançar o objetivo proposto, não ter adquirido conhecimentos suficientes, oportunidade de fazer melhor e a frustração e dor causada pelo fato de reprovar. As respostas dos docentes foram as mais focadas em como a reprovação foi uma competência que não foi aprendida em um determinado espaço de tempo sem considerar muito os aspectos emocionais envolvidos:

“caramba, hein? Reprovar. Uai, no meu caso, né? Pra mim, é o aluno que não conseguiu, né? Não atingiu aquilo que tava... que eu propus como meta que ele atingisse durante o ano, né? porque todas as... no plano de ensino a gente coloca, né? No nosso plano de trabalho a gente coloca, né? As competências e habilidades que a gente quer desenvolver durante o ano, né? Então todas as avaliações minhas, algumas eu até coloco quais são as competências e habilidades que aquela avaliação pretende avaliar. Então pra mim, no português, no final do ano o aluno reprovado é aquele que eu não consegui desenvolver nele aquelas competências e habilidades, né.” (Prof. 3)

Apenas um dos docentes considerou o emocional do estudante que reprova:

“Reprovação é carregada de frustração, porque o insucesso ninguém quer ter, né? O aluno experimenta isso, isso a gente observa também que dá uma certa atmosfera assim de mal-estar até, porque com tanta reprovação os alunos reprovados começam a ter aquela, atmosfera mesmo de mal-estar tipo “ah, eu sou reprovado então eu sou o que não presta, eu sou revoltado” então começam a ficar revoltados.” (Prof. 2)

Para os discentes que responderam as entrevistas houve uma distinção nas respostas. Os estudantes que reprovaram o terceiro ano do EM perceberam a reprovação como uma nova oportunidade de aprender e se viram como responsáveis pela sua própria reprovação:

“Acho que significa que eu tenho que tentar de novo, porque não deu certo alguma coisa e eu tenho que saber o que não deu certo no ano passado pra poder me esforçar mais naquilo, apesar de que isso engloba vários fatores que tavam acontecendo. Reprovar é, foi de certa forma, algo positivo também, porque tive uma chance de conseguir aprender coisas que eu não tinha conseguido ano passado e vivenciar experiências que eu não ia conseguir vivenciar no passado, mesmo passando ou não.” (Est. 3)

Para o estudante 5 reprovar é:

“No meu caso, eu acho que foi pra eu colocar meus pés no chão, que eu tava muito, muito avoado quanto a matéria, eu tava levando tudo na brincadeira e a reprovação não é uma... não é pra, não é só pra te penalizar, não é tipo uma penalidade, mas é pra que... Porque no mundo lá fora não vai ser fácil, no mercado de trabalho, na faculdade e tudo, mas não vai ser fácil, o professor não vai ficar te passando a mão na cabeça, ele vai te tratar como um adulto. Então a reprovação faz com que você amadureça, você tem esse amadurecimento, você tava quase amadurecido, mas ai os professores, eles viram que você não estava totalmente preparado e ai você passa pela reprovação. Acho que isso é uma etapa, entendeu?”

Para os estudantes que reprovaram o Primeiro ano a reprovação tem uma carga emocional mais pesada e menos racionalizada que para os anteriores:

“Nossa, uma dor muito grande. É bem difícil. Reprovação mexe muito, muito com a gente. Comigo mesmo mexeu

bastante, porque as pessoas parecem que param de acreditar em você. Acha que você não tem potencial e que você reprovou porque você quis reprovar. Se bem que por um lado, é basicamente isso, mas não ao mesmo tempo, entendeu?" (Est. 2)

A estudante 4 diz:

"Nossa. Sabe assim, enfiar uma faca? Tá assim mais ou menos a mesma coisa. É uma coisa horrível, porque fui muito julgada na minha família, minha mãe ficou "nossa, M, você fez isso". Assim, é uma coisa muito ruim."

A fala da estudante 1 mostra como as atitudes da família impactam na reprovação:

"Porque assim, por um lado é: "Ah, você reprovou porque quis. Realmente eu poderia ter me esforçado mais, mas eu tentei. Que nem nos anos que eu fiquei aqui, eu poderia ter me esforçado mais que nem eu tô me esforçando mais, mas eu vim tentando eu não fiquei aqui só de brincadeira como outras pessoas...porque assim, como eu falei. A minha mãe nunca me incentivou assim tanto nos meus estudos e nem em nada que eu faço. Então, pra mim eu tava fazendo aquilo e era o que eu podia fazer. Só que hoje eu tô vendo que não é isso, que minha mente tá abrindo mais em relação aos estudos, essas coisas." (Est. 1)

Conhecer o ponto de vista do que reprovar significa para cada um dos atores da comunidade escolar mostra a divergência de percepções e essas divergências influem diretamente no tratamento dado ao assunto, pois se for considerado apenas que reprovar é não ter alcançado um conhecimento específico o que fazer no ano seguinte será apenas reforçar esse conteúdo. Porém ao se considerar os aspectos emocionais e relacionais envolvidos percebe-se que há mais o que fazer no ano seguinte.

5.7 Motivos das recuperações não recuperarem

Outro questionamento que se transformou em categoria foi se pelo regulamento discente há tantas recuperações previstas, o porquê que elas não recuperam evitando assim a reprovação. Na visão dos entrevistados a falta de tempo entre as provas regulares e as provas de recuperação é fator decisivo para que ela não seja bem-sucedida. Outro motivo (decorrente do primeiro) é que é uma mera recuperação de nota e não de conteúdo, não são trabalhados com o estudante os pontos que ficaram defasados, ele só tem uma nova oportunidade de repetir o que já foi feito, já que nem outra forma de avaliação é dada:

“Porque, se o aluno, por exemplo, se numa prova de geografia ele não conseguiu fazer na prova normal, na prova semestral, ele não conseguiu tirar a nota. O professor vai lá e faz uma prova do mesmo conteúdo, se o aluno não conseguiu aprender no 1º, ele não vai conseguir, vai continuar difícil pra ele aprender pra ele fazer a 2ª prova. Mas se o professor tipo, conseguir, “tá, o aluno errou nesse ponto”, ele analisa a prova “o aluno errou esse, esse, esse e esse ponto, se eu dá menos foco nesse ponto e fazer com que o aluno tenha maior nota no ponto que ele foi bom, ele consegue recuperar”. Só que no caso, depois ele teria que ter uma recuperação depois de conteúdo, não só de nota. Tipo pro aluno não sair do ensino médio desfalcado, ele conseguir aprender verdadeiramente aquele conteúdo que ele tava mal.” (Est. 5)

Para os docentes o tempo é crucial para a não recuperação das notas:

"Porque, na verdade, a recuperação bimestral ela não é de conteúdo, né? É só de nota. Então se o aluno não aprendeu, vai fazer outra prova, vai tirar a mesma nota, às vezes tira uma nota até menor. Então a gente não tem um tempo, não sei se é a organização do calendário, que que é, a recuperação ela tinha que ser de conteúdo. Na semana seguinte eu vou dar outra prova. Geralmente a outra prova é o mesmo estilo da que foi aplicada, né? É muito difícil, né?

Vou ser muito franca: você falar “ah, dei uma prova diferente e tal, tal, tal.”, não. Geralmente é a mesma prova com... né? Isso, é o mesmo estilo. E aí ele... um ou outro consegue recuperar, né? Porque deu um vacilo na outra prova ou porque tal, tal, tal, mas aquele que tinha dificuldade ali, ele não aprendeu, então ele vai fazer a prova... e afinal é a mesma coisa, a recuperação final, quando você chega pra fazer a recuperação final você tem um prazo muito curto, você vai ver no calendário, as provas acabam, no outro dia tem dois dias pra aplicar a prova da recuperação final. Então a gente tá tentando recuperar a nota e não tenta recuperar o conteúdo. Se o menino ele teve dificuldade pra fazer a prova, ele muito dificilmente ele vai conseguir, naquele intervalo tão pequeno, estudar pra fazer uma prova boa. Ainda, né? Tem aluno que fica em várias, então ele prioriza algumas, então ele fala “não, fiquei em 5 matérias, eu vou priorizar 3, que ai eu fico em dependência em 2”, né?” (Prof.3)

É ainda mais alarmante o caso da dependência, que é quando o aluno vai para o ano seguinte devendo até duas matérias do ano anterior, ou seja, ele teve dificuldades no conteúdo anterior que é base para o ano seguinte, mas que quando chega na dependência ele dificilmente vai recuperar o conteúdo deficitário pois não existe uma regulamentação para a dependência ficando tudo a critério do professor. Alguns fazem tudo a distância, outros realizam alguns encontros, outros passam só atividades e trabalhos:

“A questão da dependência também não resolve muito o problema não, porque não existe uma orientação de como essa dependência deve ser feita, então não é uma coisa boa também por enquanto, porque ela não tem um norte...A dependência cada pessoa faz de um jeito. Então, por exemplo, eu faço dependência a distância, no moodle, né? Vários professores fazem isso, outros professores já têm o horário com aluno. Então quer dizer, cada dependência é feita de um jeito, ela acaba também não resolvendo as dificuldades que o aluno teve naquela matéria. Então, por

exemplo, o aluno do 1º ano ficou em dependência em 2 disciplinas, ele conseguiu passar no 2º ano ele não vai tão bem preparado, porque a dependência não foi bem-feita, não é tão bem-feita como deveria. Porque também não existe orientação de como essa dependência deve ser feita, né? Então às vezes em determinada disciplina, conforme essa dependência for aplicada, o aluno já vai pro outro ano com dificuldades naquela matéria e aí provavelmente ele vai acumular mais disciplinas pra ser reprovado no final do ano.” (Prof. 3)

Relato da estudante 4 sobre a dependência:

“...Iguar eu tô fazendo a dependência de física, o professor de física chegou e falou, jogou um monte de conteúdo e falou: “isso daí que você vai ter que fazer prova”. Ele não chegou a querer fazer assim, tá já que, porque de 40 alunos eu acho que 20 ou mais, se eu não me engano, ficaram em física, de dependência em física... ele só pegou e jogou assim os conteúdos: “vocês estudam por si e vêm aqui fazer a prova, e vocês têm que tirar 10. Se vocês não tirarem 10, vocês vão ter que refazer e refazer até tirar 10.”

5.8 O que a escola pode fazer para diminuir os índices de retenção

A última categoria é também resultante de perguntas sobre “o que a instituição escolar poderia fazer para diminuir os índices de retenção?” Para os estudantes um contato mais personalizado entre professor e aluno ajudaria:

“Eu acho que tentando identificar um pouco quais são as dificuldades de cada aluno, apesar disso ser um pouco, sei lá se é sonhador de mais, conseguir chegar em cada aluno e ver o que que eles estão precisando. Se conseguisse fazer isso, eu acho que ia ajudar bastante a diminuir o índice de reprovação. Porque muitas pessoas não vêm aqui pedir ajuda, por exemplo.” (Est. 5)

Para o fortalecimento dessa relação personalizada o estudante 3 diz:

"Eu acho que primeiramente a gente deveria ter turmas menores, desde o 1º ano, não acabar entrando 40 alunos numa turma só. Se fosse necessário criar, por exemplo dois primeiros anos, 1ºA e 1ºB, pra que seja mais fácil do professor, por exemplo, ele vai ter mais tempo pra dedicar pra aquela turma porque vão ser menos provas, os alunos vão acabar aprendendo melhor, porque uma turma mais enxuta, menor, acaba sendo mais fácil o rendimento da turma, porque não vai ter tanta conversa, não vai ser uma quantidade tão grande de alunos, vai ser menor."

Para os docentes a forma que escola pode contribuir para redução dos índices de retenção é observar mais os estudantes, incentivar mais a participação nos atendimentos extraclasse, aumentar o número de estratégias didáticas, institucionalizar o acompanhamento dos educandos, fazer um trabalho diferenciado com os estudantes que já reprovaram.

Para o docente 1 a instituição deveria:

"Ué, me ofertar um curso de formas de complementação pedagógica... Mas eu acho que seria fundamental. Obviamente, ai vem uma crítica às formações docentes em geral, eu acho que deveria que ser uma coisa que teria que ser voltado, não só pra uma forma pra licenciatura em si, mas pra licenciatura para educação profissional e tecnológica, porque eu acho que há uma série de especificidade nisso, até por conta da diversidade de públicos que a gente tem, o que torna isso, isso é um outro complicador até... talvez eu tenha sofrido mais com isso no começo, hoje talvez eu consiga lidar melhor com isso, mas você sair de uma turma de nível superior pra ir dar aula logo em seguida numa turma de ensino médio ou vice-versa, isso geral alguns complicadores, assim..." (Prof. 1)

Corroborando com essa visão a Gest. 2 diz:

“Acho que induzindo, estimulando maior apoio pedagógico, porque muito dos nossos docentes, a maioria dos nossos docentes não tem uma formação pedagógica na vida. Eu nunca tive. Então assim, nunca tive um curso, nunca tive um apoio, não tive isso na minha faculdade, nem no mestrado, nem no doutorado e nem no pós-doutorado, então a gente não é preparado pra isso, e às vezes nem é por raiva de aluno, é porque a gente não sabe fazer. Ai, acho que se a equipe pedagógica pudesse ser mais ativa, mais participativa ou maior, né? A gente talvez conseguisse ajudar mais os professores.”

No IFB *campus* Gama existe uma “lenda” que o problema da didática dos professores é por eles não terem o curso de licenciatura, porém no levantamento feito para essa pesquisa verificou-se que apenas um dos docentes das disciplinas propedêuticas não possui licenciatura. Os das disciplinas técnicas não possuem, porém quando comparado ao número de reprovações das disciplinas básicas seus resultados são mais satisfatórios, reprovam bem menos estudantes. Isso pode mostrar que não é a falta de licenciatura ou complementação pedagógica que influencia no alto índice de retenção.

As entrevistadas da equipe multiprofissional saem da visão professor aluno:

“Então eu acho que também pensar nessa questão da reprovação, enfim, é também pensar no que que a instituição pode fornecer pra esse estudante, né? Não só do ponto de vista da área da docência, mas também da área do apoio, o que a gente pode ajudar a se organizarem nos estudos, no que a gente pode tentar fazer uma mediação, às vezes, de um processo que eles estão passando de compreensão de si mesmo e mais as responsabilidades que vêm quando você tem que sair do ensino médio, de você pensar no futuro. Então como que a gente consegue articular isso pra que eles consigam passar por esse processo, né?

...Eu acho que um dos aspectos que a gente faz que é dar apoio fora de sala de aula, né? Eu acho que você ter uma

equipe composta por assistente social, psicóloga, pedagogo, eu acho que isso cumpre uma função de tentar ajudar esse aluno pra problemas que não sejam referentes a ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, mas que impactam nesse processo, que não há como pensar o processo ensino-aprendizagem, sem a gente trazer à tona todas essas questões emocionais, sócio familiares, então eu acho que esse primeiro ponto a instituição traz e ele é muito importante porque você vê o estudante na sua totalidade, você não vê uma pessoa que só precisa alcançar notas." (Multi.1)

"É porque assim, a escola ela até oferece, ela até tem sugestões, mas na maioria das vezes são sugestões também que estão saturadas. Então, a escola ela tem que começar a inovar. Eu penso que as questões culturais e esportivas, elas são pontes pra esse acesso, né? Dá escola com a comunidade. Então, nós não temos eventos culturais, né? Em que a comunidade escolar sinta-se convidada pela escola, não tem eventos esportivos. Eu imagino que a coisa poderia mudar a partir dessa perspectiva, né? E que a família não fosse convidada apenas pra vir a escola verificar a nota, o boletim do filho a cada bimestre. Mas pra atividades culturais, né?" (Multi.4)

Percebe-se pelas falas dos participantes que ainda há muito resquício de apenas haver intervenção na relação educador-educando, somente a equipe multiprofissional, talvez pela sua formação, percebe que outros fatores como trazer a família, propiciar atividades esportivas e culturais pode fazer com que esse estudante tenha um sentimento de pertencimento a escola e assim, fazendo parte dela, o que faz aqui terá significado para ele e suas possibilidades de sucesso serão potencializadas.

Trazer o estudante e sua família para a escola, dever ser mais que sua simples presença e a reprodução do que já está posto, deve ser um momento de conhecer esses sujeitos e os reconhecer como sujeitos ativos de sua aprendizagem e assim mudar as concepções da instituição e fazer dela um lugar de ensino para estes sujeitos e não um lugar de reprodução de conhecimentos impostos pela classe dominante.

Capítulo 6 – Buscando o sucesso – propostas para um novo caminho no IFB

Ao longo de toda essa dissertação foi defendido que é preciso pensar o fracasso e o sucesso de forma mais ampla, que é um processo que perpassa os muros da escola e vai muito além da relação professor-aluno. Considerou-se que docentes e discentes são sujeitos socioculturais e que por isso suas histórias e caminhos refletem em suas formas e maneiras de ensinar e aprender. Considerou-se também que a escola não é uma instituição neutra, ela é permeada por valores, crenças que reproduzem e legitimam o pensamento da classe dominante.

Pensar em propostas para a busca do sucesso escolar é sempre algo difícil dado que é um assunto que engloba múltiplas variáveis. A seguir serão apresentadas algumas intervenções pensadas, algumas já foram ou estão sendo realizadas e outras ainda estão no plano das ideias.

A dificuldade de se elaborar intervenções, vai muito além da resolução dos problemas relatados já que além de se pensar neles deve-se levar em consideração outros aspectos do cotidiano escolar como a grade horária dos alunos, a quantidade de atividades cobrada dos estudantes, a quantidade de serviço dos docentes e a dinâmica institucional.

Em 2014 foi criado o *Projeto Conversando, Construindo e Aprendendo*. O projeto busca favorecer a aquisição e o crescimento constante das competências e do aprendizado global dos educandos, não só como estudantes, mas como cidadãos. O projeto tem como pretensão ajudar os estudantes a lidar com a transição para o EM a partir da construção de um espaço dedicado aos adolescentes para a escuta de suas angústias e dúvidas e assim a equipe psicossocial da CDAE ajudá-los no desenvolvimento de sua autonomia e no processo de construção de um pensamento reflexivo. É um espaço de diálogos formativos numa perspectiva de discutir as expectativas e sonhos para o futuro, a resolução de conflitos, o trabalho em equipe, a lidar com as diferenças, a como melhor se expressar e a fazer autoavaliações.

Outra iniciativa da equipe multidisciplinar da CDAE foi a criação do projeto intitulado “Para além da sala de aula: criando hábitos de estudo”. Essa proposta surgiu no segundo semestre de 2017, devido às demandas de atendimento que eram repassadas à equipe devido ao baixo rendimento dos educandos, como eram muitos estudantes em situação crítica e com queixas de problemas com a própria organização similares foi pensado nesse projeto que conta com quatro oficinas onde são trabalhadas responsabilidades pessoais e técnicas de estudo.

O primeiro projeto está em *stand by* pois acreditava-se que por ser a longo prazo isso estava dificultando seu progresso, pois nos primeiros encontros a adesão era grande, porém ao longo do tempo ia diminuindo e sempre com queixas de que tinham muito o que fazer, que tinham atendimento no horário ou alguma outra atividade. Por esse motivo o projeto foi interrompido para se pensar em formas de fazer para que ele seja viável. No segundo projeto, tentou-se limitar o número de encontros pensando que assim aumentaria a chances de sua viabilidade: porém o mesmo parece estar acontecendo com ele. No primeiro encontro havia um número significativo de participantes, no último encontro apenas uma estudante compareceu. Outra novidade desse projeto foi o envio de uma carta para os pais dos estudantes com menor rendimento, para que tivessem consciência não só do projeto, mas da realidade escolar do filho. A adesão a esse projeto ocorreu mais por parte de estudantes aos quais não foram enviadas as cartas do que por parte daqueles que mais precisavam.

Docentes e discentes destacaram os atendimentos como algo positivo para a busca do sucesso escolar. É um momento de maior proximidade entre professor-aluno onde dúvidas podem ser sanadas mais pessoalmente. Nesse sentido, outra ideia que se poderia colocar em prática são «aulões» de resgate de conteúdos que os alunos vem com maior defasagem do Ensino Fundamental, pois é algo muito colocado por docentes e gestão, essa falta de base desses estudantes. Assim, no começo do ano poderiam ser feitos alguns encontros de forma a ajudar esses estudantes a alcançar o conhecimento necessário para a melhor aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio.

Também é preciso regulamentar a dependência e as recuperações para que esses momentos sejam realmente espaços de construção de conhecimento e não apenas uma formalidade acadêmica a ser cumprida no plano de curso, evitando assim dessa maneira apenas jogar o “problema para frente”.

Todas essas intervenções são pensadas dentro do próprio âmbito escolar, elas não resolvem o problema no âmbito nacional, com elas busca-se resultados institucionais. Para sairmos um pouco dessa visão micro da unidade escolar, já que pela pesquisa ainda podemos perceber o quanto os atores internos da comunidade escolar ainda não desvinculam o pensamento do problema da retenção como resultado de problemas do educando. Apesar de já perceberem o problema de forma mais ampla, levando-se em consideração a história de vida, e a influência dos relacionamentos interpessoais, como a didática e a avaliação podem interferir, apenas em uma das entrevistas foi levantado o problema da educação como um problema

sócio-político a ser considerado, ou seja, nenhum dos outros entrevistados percebeu que há mais da sociedade refletido dentro da escola do que se é falado.

Levando isso em consideração e pensando que cada indivíduo pode ser um multiplicador de boas práticas é preciso pensar em formas de sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar, começando com os docentes e a gestão, de qual é o papel e a função social da escola, como tornar a escola um espaço realmente igualitário. É óbvio que há um sistema todo a ser mudado e que pode até ser meio utópico, mas quanto mais os indivíduos forem conscientes, quanto mais informações tiverem mais espaços e caminhos para o sucesso termos, pois, apesar da dissertação ter sido baseada em um estudo de caso, ele é o reflexo de um padrão que se repete nacionalmente.

Referências Bibliográficas

- Amaral, D. K. (2010). *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*. Dissertação de mestrado em Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: Brasil.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., & Patto, R. P. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, pp. 51-72.
- Arroyo, M. G. (jan./mar. de 1992). *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Em aberto, pp. 46-53.
- Arroyo, M. G. (2000). *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em aberto, 33-40
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa: Portugal.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). *Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar*. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1982). *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Brandão, C. D. (2012). *A situação do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação profissional que atua no ensino médio*. *Ensino Em Revista*, 95-107.
- Brasil, (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB, 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 16 de novembro, 2016, de portal.mec.gov.br
- Brasil (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016, notas estatísticas*, Ministério da Educação. Brasília.

Collares, C. A. (1996). *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. Em C. A. (Orgs.), *Preconceito no cotidiano escolar - ensino e medicalização* (pp. 24-28). São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp.

Facci, M. G., Tessaro, N. S., Leal, Z. F., Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). *Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 323-338.

Farias, S. A. & Bortolanza, A. M. E (2013) *Concepção da mediação: o papel do professor e da linguagem*. Revista profissão docente online, 94-104.

Ferreira, M. & Nelas, P, (2006). *Adolescências...Adolescentes...*Revista de ISPV, Educação, Ciência e Tecnologia, 32, 141-162.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Ação Cultura para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, A. L. P & Silva, V. B. (2014). *Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório*. Educação e pesquisa, 29-47.

IFB (2011) *Regulamento do Ensino técnico*, Instituto Federal de Brasília, Brasília, Brasil.

IFB (2013) *Plano de curso Técnico em Alimentos*, Instituto Federal de Brasília, Gama, Brasil.

Jácome, M. Q. D. (2006) *Apropriação da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores*. Dissertação de mestrado em Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Líbâneo, L. C. (2015) *Práticas exitosas em Psicologia Escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília

Luria, A. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Cone.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação.

Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2002) *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, 15-36.

Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2014) *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora

Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). *Psicologia Escolar: Cenários atuais*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9(3), 648-663.

Patto, M. H. S (1992). *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, 107-121.

Patto, M. H. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paula, F. S., & Tfouni, L. V. (2009). *A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 117-127.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado em Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Ramos, M. N. (2009). *Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a Partir da Implantação na Rede Pública do Paraná. 1ed. Curitiba: SEED-PR, v. 1, p. 23-37.

Shor, I. & Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sirgado, A. P. (julho de 2000). *O social e o Cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade, pp. 45-78.

SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2011 *Adolescência Uma fase de oportunidades*
© Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Fevereiro de 2011

Souza, M. P. R., Souza, D. T. R., Machado, A. M., Freller, C. C., Souza, B. P. (1989). *A questão do rendimento escolar: Subsídios para uma nova reflexão*. Revista Faculdade de Educação, 188-201.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zanella, A. V., Ros, S. Z., Reis, A. C., & França, K. B. (jan-jun de 2004). *Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender*. INTERAÇÕES, pp. 91-108.

Apêndice I

Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) em uma pesquisa de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, MESIC, pelo Instituto Politécnico de Santarém/Portugal – Escola Superior de Educação em parceria com o Instituto Federal de Brasília-IFB, instituição pública federal que tem como missão oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, da produção e da difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social (www.ifb.edu.br). O objetivo desta pesquisa, que será apresentada no trabalho final do curso (dissertação), é a compreensão do fenômeno da retenção escolar a partir da visão dos diferentes atores da escola. Tem como metodologia a pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso. Este projeto não oferece nenhum tipo de risco e desconforto nem traz complicações legais para as participantes. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, e todas as informações coletadas são estritamente confidenciais.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brasília, _____ de _____ de 2017.

Participante _____

Pesquisadora _____

Apêndice II

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

CARTA CONVITE

Prezado(a) Bom dia,

Tenho a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio. Estudo de caso: Ensino Médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília campus Gama, causas e desafios” que investiga o fenômeno da retenção escolar a partir da visão dos diferentes atores da escola.

Sua participação é importante e os resultados desta pesquisa permitirão melhor compreensão científica sobre as causas atribuídas para a retenção escolar.

Sua resposta receberá tratamento científico, estará sob sigilo e sua identidade será preservada. Caso a resposta seja afirmativa, participará de entrevistas que posteriormente serão analisada e divididas em categorias baseado na análise de dados de Bardin.

Peço gentilmente que confirme sua participação através do email marina.branco@ifb.edu.br para que as devidas providências/operacionalizações sejam realizadas, e que possamos marcar um dia e horário de sua preferência. Agradeço sua participação.

Atenciosamente,

Marina Lima Carvalho Branco

Apêndice III

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados:

Nome:

Quanto tempo está no IF:

Quanto tempo está nesse cargo:

Quanto tempo é docente:

Entrevista gestores e professores

- 1) O que você sabe sobre a realidade da quantidade de reprovações do EM integrado em alimentos do campus Gama?
- 2) O que esses índices significam para você?
- 3) Para você, quais são as causas, ou o que interfere para que esses índices existam?
- 4) Qual você acredita ser o papel dos pais/família na educação escolar dos filhos?
- 5) Você acredita que a dinâmica familiar interfere na aprendizagem do estudante? Por que?
- 6) Considerando que os alunos são pessoas diferentes e tem diferentes ritmos de aprendizagem, você acredita que estratégias diversificadas de ensino possibilitam maior aprendizagem?
- 7) Você consegue fazer isso aqui? Se não, quais as dificuldades que você tem?
- 8) No plano de curso é previsto que seja realizada avaliação integral do aluno, envolvendo avaliação diagnóstica, formativa e somativa, o que você acha dessa forma de avaliação? Acredita que ela consiga ser realizada de forma geral nesse curso?
- 9) O que significa reprovação para você?
- 10) É válida para o aluno a reprovação se ele fizer novamente a série da mesma maneira? Se sim, por quê? Se não, o que deve mudar?
- 11) Se temos recuperações bimestrais porque elas não evitam a reprovação?
- 12) Para você como a escola ajuda, ou poderia ajudar o aluno para evitar a reprovação?

Apêndice IV

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Quanto tempo está no IF:

Entrevista Equipe multiprofissional

- 1) O que você sabe sobre a realidade da quantidade de reprovações do EM integrado em alimentos do campus Gama?
- 2) O que esses índices significam para você?
- 3) Para você, quais são as causas, ou o que interfere para que esses índices existam?
- 4) Qual você acredita ser o papel dos pais/família na educação escolar dos filhos?
- 5) Você acredita que a dinâmica familiar interfere na aprendizagem do estudante? Por que?
- 6) Considerando que os alunos são pessoas diferentes e tem diferentes ritmos de aprendizagem, você acredita que estratégias diversificadas de ensino possibilitam maior aprendizagem?
- 7) Você acredita que os professores conseguem fazer isso aqui? Se não, quais as dificuldades que você acredita que eles tenham?
- 8) No plano de curso é previsto que seja realizada avaliação integral do aluno, envolvendo avaliação diagnóstica, formativa e somativa, o que você acha dessa forma de avaliação? Acredita que ela consiga ser realizada de forma geral nesse curso?
- 9) O que significa reprovação para você?
- 10) É válida para o aluno a reprovação se ele fizer novamente a série da mesma maneira? Se sim, por quê? Se não, o que deve mudar?
- 11) Se temos recuperações bimestrais porque elas não evitam a reprovação?
- 12) Para você como a escola ajuda, ou poderia ajudar o aluno para evitar a reprovação?

Apêndice V

Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Quanto tempo está no IF:

Entrevista Estudantes

- 1) O que você sabe sobre a realidade da quantidade de reprovações do EM integrado em alimentos do campus Gama?
- 2) O que esses índices significam para você?
- 3) Para você, quais são as causas, ou o que interfere para que esses índices existam?
- 4) Qual você acredita ser o papel dos pais/família na educação escolar dos filhos?
- 5) Você acredita que a dinâmica familiar interfere na aprendizagem do estudante? Por que?
- 6) Considerando que os alunos são pessoas diferentes e tem diferentes ritmos de aprendizagem, você acredita que estratégias diversificadas de ensino possibilitam maior aprendizagem?
- 7) Você acredita que os professores conseguem fazer isso aqui? Se não, quais as dificuldades que você acredita que eles tenham?
- 8) Como você percebe as avaliações do curso? Você sente que seu conhecimento é refletido por elas?
- 9) O que significa reprovação para você?
- 10) É válida para o aluno a reprovação se ele fizer novamente a série da mesma maneira? Se sim, por quê? Se não, o que deve mudar?
- 11) Se temos recuperações bimestrais porque elas não evitam a reprovação?
- 12) Para você como a escola ajuda, ou poderia ajudar o aluno para evitar a reprovação?