



Pró-Reitoria de pós-graduação e pesquisa PRPGP
Programa de pós-graduação
Stricto sensu em Psicologia

**POR QUE PERDEMOS NOSSOS ALUNOS? UM ESTUDO DA EVASÃO
ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS.**

Mestranda: Marilene Antonia dos Santos Muniz

Orientadora: Elizabeth Tunes

Brasília-DF
2015

MARILENE ANTONIA DOS SANTOS MUNIZ

POR QUE PERDEMOS NOSSOS ALUNOS? UM ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Psicologia, do Centro Universitário de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Brasília-DF

2015



Pró-Reitoria de pós-graduação e pesquisa PRPGP
Programa de pós-graduação
Stricto sensu em Psicologia

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autora: Marilene Antonia dos Santos Muniz

Título: Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Elizabeth Tunes (Orientadora)
(Uniceub)

Prof.^a Dra. Ingrid Lilian Fuhr Raad
(Uniceub)

Prof. Dr. Roberto Ribeiro Silva
(Universidade de Brasília)

Brasília
Março de 2015

Dedicado a minha mãe por ter me dado a vida e me ensinado a viver, ao meu esposo por estar sempre presente e a meus filhos por serem a melhor parte de mim.

Ao mestre Jesus por iluminar sempre os meus caminhos, aos professores e professoras pela imensurável contribuição para meu desenvolvimento pessoal e cognitivo, ao professor Silvio Rocco pelas contribuições a este trabalho, aos amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

A evasão escolar e a repetência têm sido presença marcante na escola onde a professora pesquisadora trabalha. Por isso, optou-se por pesquisar esse tema. Ao longo da realização desta pesquisa, buscou-se conhecer os fatores históricos e sociais gestados na estrutura da instituição Escola, que servem de base mantenedora para o fracasso e evasão escolar. Objetivou-se analisar a visão de professores, equipe pedagógica, alunos matriculados e alunos evadidos acerca do tema, delimitando os fatores favoráveis à evasão apontados pelo grupo, bem como suscitando reflexões sobre a relevância e o impacto deste fenômeno tanto para o aluno como para a sociedade. A finalidade da presente pesquisa é provocar discernimento sobre os fatores que potencializam a evasão escolar, analisando o poder social, o papel e o significado da escola contemporânea.

Os resultados permitiram afirmar que em grande medida, a escola que temos não está adequada aos alunos que se propõe atender, pois adota currículos e uma dinâmica de funcionamento que muitas vezes não se encaixa ao perfil de alunos pretendidos. Ficou evidente a necessidade de se trabalhar mais em equipe adequando o fazer pedagógico às especificidades dos alunos, de modo que a organização do ambiente social de aprendizagem seja condizente com a modalidade de ensino, com o perfil de alunos atendidos e com a filosofia de trabalho adotada pela instituição. As metodologias de ensino e o fazer pedagógico precisam considerar o sujeito plural, real, cultural e social que ocupa os bancos escolares. Como em demais pesquisa da área, neste trabalho, os grupos pesquisados relacionaram a evasão escolar tanto a fatores individuais dos alunos e suas famílias quanto a aspectos da estruturação do ensino.

Palavras-chave: Escola, fracasso, evasão escolar.

ABSTRACT

School evasion and repetition have been a marked presence at the school where the researcher teacher works. That's why it was opted a research about this theme. Through this research achievement, it was intended to know the historic and social factors generated in the school structure that serve as the base for the failure and school evasion. The goal was teachers' vision analyze, pedagogic team, frequent and evaded students about the theme, limiting the positive factors pointed by the group, as well as eliciting reflections about the relevance and the impact of this phenomenon for the student and society. The goal of this research is to make an insight about the facts that has been increasing the school evasion, analyzing the social power, the role and the meaning of contemporary schools.

The results allowed us to affirm that most of schools aren't suitable to the students who are intended to care, because they adopt subjects and functional dynamics that in most cases don't fit to the profile of the desired students. It was evident the necessity of a better team work, adapting the pedagogic issues to the student's needs so that the organization of the learning social environment is consistent with the learning model, with the student's profile and the philosophy of work adopted by the institution. The learning methodologies and the pedagogic issues need to consider the plural, real, cultural and social subjects who fill the school fields. Just like in other researches, in this one, the researched groups related the school evasion not just to the individual facts of the students and their families but to the learning structure aspect as well.

Keywords: school, failure, school evasion

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

CAE - Coordenação de Assistência Estudantil

CAPD - Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFs – Institutos Federais

MEC – Ministério da Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

QI – Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. JUSTIFICATIVA	15
1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: breve histórico..	15
1.2. O Campus Formosa.....	19
1.3. A Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio.....	21
1.4. Evasão escolar no Ensino Técnico de Nível Médio no período de 2010 a 2013.....	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 Fracasso e evasão escolar no Brasil: Origens e consequências sociais.....	33
2.2 Papel da escola: seu sentido e significado.....	42
2.3 O papel do professor e a relação professor-aluno.....	52
3. A QUESTÃO METODOLÓGICA	60
3.1 Composição da amostra.....	60
3.2 Instrumentos.....	60
3.3 Procedimentos para coleta de dados.....	64
3.4 Tratamento e análise dos dados.....	65
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 A Evasão escolar no Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa	68
4.2. A Evasão escolar na visão da equipe pedagógica	72
4.3 Concepções apresentadas	73
4.4. A Evasão escolar na visão do corpo docente	90
4.5 Concepções apresentadas	91
4.6. Apresentação do grupo de docentes participantes da 2º etapa da pesquisa	103
4.7 Ideias apresentadas	103
4.8 A evasão escolar na perspectiva de alunos do Curso Técnico Integrado	112
4.9 A entrada dos alunos na Instituição e a escolha dos cursos.....	113
4.10 Experiências do grupo durante o curso	119

4.11	Concepções do grupo sobre permanência no curso e evasão escolar.....	127
4.12	A evasão escolar na perspectiva do aluno evadido.....	135
4.13	Apresentação dos ex-alunos.....	135
4.14	Ideias apresentadas.....	138
4.15	Entrada na Instituição e escolha do curso.....	138
4.16	O que os ex-alunos dizem das experiências vivenciadas durante o curso.....	145
4.17	Evasão escolar: A decisão de sair.....	160
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
6.	REFERÊNCIAS	177
7.	APÊNDICE	182
7.1	Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos ex-alunos.....	183
7.2	Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos alunos matriculados..	185
7.3	Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado à equipe pedagógica e aos professores.....	187

APRESENTAÇÃO

Em 2005, ingressei em um curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, e a partir de então iniciei minha trajetória como profissional da educação, estagiando na parte administrativa (secretaria) de uma instituição privada de Ensino Superior, na secretaria de uma escola pública da Rede Estadual e como alfabetizadora em uma escola da Rede Municipal. Durante os quatro anos de graduação, tive a oportunidade de conviver tanto com a realidade da rede privada quanto com a realidade da rede pública de ensino do município onde resido e nessa experiência pude constatar que, embora as realidades sejam diferenciadas, ambos os sistemas de ensino (particular e público) vivenciam formas de fracasso e evasão escolar.

Na minha vivência em escolas públicas da rede estadual e municipal, era de praxe a existência de problemas estruturais (prédio em péssimas condições), falta de recursos materiais, falta de professores e demais profissionais da educação, etc., fatores esses que dificultavam o trabalho pedagógico e impactavam na qualidade do ensino ofertado. Em 2010, fui aprovada em um concurso público de uma instituição da rede federal de ensino e, ao entrar em exercício, fiquei encantada com a estrutura física da escola, o quadro de profissionais de várias áreas, docentes com mestrado e doutorado, processo seletivo para ingresso dos alunos; enfim, uma realidade totalmente diferente das demais escolas públicas do município.

A primeira conclusão a que cheguei foi que aquela seria uma escola dos sonhos, em que os alunos entrariam por mérito e, portanto, estariam ali desfrutando de um direito adquirido. Contudo, grande a frustração ao perceber que nem a estrutura física, nem a qualificação dos professores, nem mesmo o apoio da equipe bastavam para que todos os alunos que tiveram acesso a essa escola pública, muitos inclusive por meio de cotas, conseguissem manter-se na Instituição até a conclusão do curso escolhido. No

segundo ano de funcionamento, já me deparava com altos índices de evasão escolar nas várias modalidades de cursos oferecidos pela Instituição, incluindo os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio.

O fracasso era evidente e os questionamentos da equipe nas repetitivas e infrutíferas reuniões de departamento não produziam respostas. Estamos expulsando da nossa escola os alunos que mais necessitam dela? Onde está o erro? Nos alunos, que chegam sem o pré-requisito necessário para acompanhar o alto nível da nossa escola? No professor, que muitas vezes tem que se desdobrar para ministrar aulas em diversos níveis de ensino e não consegue a flexibilidade necessária para adaptar sua metodologia a todas essas clientelas? Na equipe pedagógica, que não consegue dar todo suporte necessário ao professor e ao aluno, sugerindo e propondo projetos de intervenção inovadores e eficazes no combate ao fracasso escolar? Nos pais, que não acompanham devidamente a vida escolar de seus filhos? Ou na própria estrutura e organização da instituição Escola, que não tem conseguido alcançar os fins aos quais se propõe? O quê? Por quê? Quando? E como se resolverão estas questões? São questionamentos que, ainda hoje, não se conseguem responder.

Como profissional da educação atuante, percebo que mesmo com uma excelente estrutura física e com um ótimo quadro de profissionais, a escola que inicialmente acreditava ser a escola dos sonhos não conseguia garantir a permanência em especial das classes sociais que mais necessitam dela. Foi nesse contexto que surgiu a problemática da presente pesquisa: Por que perdemos nossos alunos? Historicamente, como este fenômeno tem sido gestado na estrutura da instituição Escola? Quando se começou a pensar e desenvolver pesquisas sobre essa temática? Que proposições já foram apresentadas? Porque, com toda tecnologia e conhecimento educacional existente, nunca se conseguiu mudar essa realidade de fracasso? Onde está a raiz dessa questão?

Assim, a motivação para desenvolver esta pesquisa partiu da inquietação com essas questões, de vivenciar o sentimento de impotência de toda uma equipe, bem como do desejo particular de contribuir com reflexões que possam colaborar para um melhor entendimento sobre o fracasso da escola em geral que, muitas vezes, é configurado em um ato específico do aluno, o ato de desistir e evadir-se da escola, muitas vezes tão inacessível e distante de sua realidade social.

Dessa forma, este trabalho procurará trazer questões históricas relacionadas ao fracasso escolar à luz de pesquisas realizadas na área e da literatura existente, apontando

indícios de fatores estruturais do ensino que favorecem a evasão escolar, vistos sob a ótica dos estudantes, professores, equipe pedagógica e alunos evadidos, pois algumas pesquisas apontam que o fracasso escolar muitas vezes é gerado no interior das próprias escolas em decorrência de sua estruturação que tende a padronizar e homogeneizar ações, desconsiderando a realidade social e as vivências dos alunos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Formosa, foi escolhido pela pesquisadora por ser a maior instituição educacional pública do município onde a pesquisadora reside (Formosa – GO); por trabalhar com uma modalidade diferenciada de ensino (educação profissional e tecnológica), e por apresentar índices significativos de evasão. É uma instituição que conta com uma estrutura física privilegiada com vários laboratórios, biblioteca ampla, teatro, quadra poliesportiva, pista de atletismo, estacionamento interno, áreas de convivência, equipe diferenciada que conta com 02 psicólogos, 02 assistentes sociais, 01 pedagogo orientador, 04 técnicos em assuntos educacionais, 03 coordenações de eixo, 01 coordenação acadêmica, 01 coordenação de apoio pedagógico ao discente, 01 chefia de departamento acadêmico, 02 bibliotecários, 04 auxiliares de biblioteca, 01 contador, 01 jornalista, 01 técnico em enfermagem, 01 dentista, 03 técnicos de laboratório, cerca de 17 técnicos administrativos auxiliando em diversas áreas, previsão para concursar um médico, quadro de aproximadamente 60 professores, sendo na sua maioria mestres e doutores, política de assistência estudantil com oferta de auxílios financeiros para os menos favorecidos, dentre outros. Enfim, uma realidade bem diferenciada e privilegiada em comparação com as demais escolas públicas do Brasil.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de um estudo aprofundado sobre essa importante temática social, de modo a colaborar com reflexões acerca do poder e do significado da escola, analisando o impacto da evasão escolar na vida do estudante e na sociedade em geral, bem como apontar estratégias de enfrentamento para as instituições que vivenciam problemas desta natureza. É necessário suscitar reflexões sobre a configuração do fracasso escolar e seu impacto na sociedade enquanto fator de exclusão de determinados grupos sociais. Vale ressaltar a importância de se buscar alternativas para que a educação pública, gratuita e de qualidade possa estar verdadeiramente acessível a todos.

Este trabalho de pesquisa está organizado em nove partes: (1) justificativa; (2) fundamentação teórica; (3) metodologia; (4) resultados e discussão, composto por 5 seções (4 a 8.5); (9) considerações finais. A justificativa trará um panorama geral da

instituição pesquisada e da evasão escolar, apontando causas e consequências sociais deste fenômeno. Na fundamentação teórica será buscado situar historicamente as origens desse processo de exclusão, analisando estudos realizados sobre a temática e as proposições que já foram feitas acerca do tema. Versará também sobre a instituição Escola e suas possibilidades de sucesso ou fracasso embasado em autores que trazem uma visão crítica do sistema escolar e dos processos de escolarização. As demais partes (3 ao 9) são destinadas à pesquisa empírica no qual se fará a análise e discussão teórica dos dados coletados junto à comunidade escolar de alunos, professores e técnicos da instituição pesquisada, bem como as considerações finais sobre a problemática em estudo.

O objetivo da presente análise é provocar reflexões no âmbito acadêmico acerca de como a instituição Escola vem produzindo fracasso, ao lidar com os educandos de forma homogênea e distante de suas vivências sociais.

Chama-se a atenção para o fato de que a evasão representa um fracasso tanto para o aluno quanto para a escola, para o professor e para a sociedade que, com práticas programadas por um sistema mais amplo e descoladas da realidade social, não consegue fazer a diferença na vida de muitos educandos.

Considerando o forte compromisso da educação com a inserção social e superação das desigualdades expressos na filosofia dos Institutos Federais de Educação (IFs - Goiás), esta pesquisa identificará possíveis fatores pessoais dos estudantes ligados à desistência do curso, bem como indícios de fatores estruturais do ensino que favorecem e/ou potencializam a evasão escolar, entendendo esse fenômeno como um problema social altamente excludente e diretamente relacionado com a manutenção do *status quo*.

A evasão escolar pode ser diagnosticada e remediada através de diversas formas de interpretação da realidade. Os estudos atuais sobre a temática envolvem o conhecimento dos obstáculos que podem surgir no processo de escolarização que se vinculam tanto a fatores individuais do aluno, quanto a fatores históricos e sociais da instituição Escola.

1. JUSTIFICATIVA

1.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: breve histórico

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às Universidades Federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino.

O IFG tem por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Os IFs podem atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional.

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional (IFs) originaram-se das Escolas de Aprendizes Artífices instituídas há 104 anos, em 1909, por um Decreto assinado pelo então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha. Inicialmente essas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, passando em 1930 para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1941, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e um ano mais tarde essas escolas foram chamadas de Escolas Industriais e Técnicas. Ao longo dos anos, essas instituições tiveram diversas nomenclaturas até se tornarem Centros Federais de Educação (CEFET), equiparando-se aos Centros

Universitários. Em 1998 o Governo Federal proibiu a construção de novas Escolas Federais, direcionando essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos Estados e da iniciativa privada.

Após anos de embate, iniciou-se em 2004 uma reorientação das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, retomando-se a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e alterando-se a lei que vedava a expansão da rede federal. Em resposta a esta reorientação das políticas públicas, a Lei 11.892 de 29/12/2008 criou no âmbito do Ministério da Educação, a partir do potencial instalado nos CEFETs e escolas técnicas, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

Figura 1: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

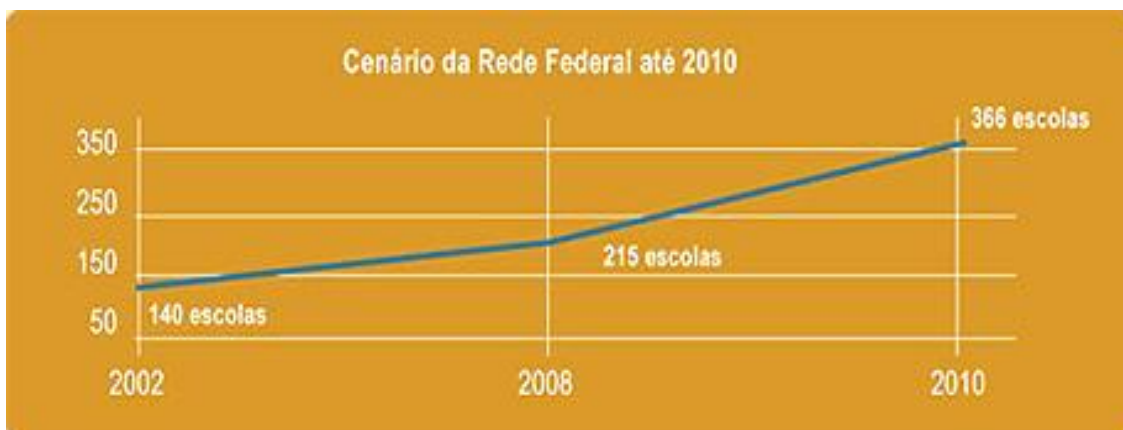


FONTE: MEC, 2013. Imagem disponível no site: <http://redefederal.mec.gov.br>

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (LEI 11.892, de 29/12/2008. p.8).

Em 2004, iniciou-se a retomada da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e, em 2005, com a alteração da lei que vedava a expansão da rede federal, iniciou-se um processo programado de expansão da rede, passando-se de 140 unidades, em 2002, para 366 unidades, em 2010.

Figura 2: CENÁRIO DA REDE FEDERAL ATÉ 2010.



FONTE: MEC, 2013. Dados disponíveis no site: <http://redefederal.mec.gov.br>

A proposta dos Institutos Federais é utilizar a educação como instrumento de transformação e ascensão social, reconhecendo as competências profissionais e os saberes adquiridos informalmente pelos educandos, de modo a utilizar aquilo que o aluno já sabe para ancorar os novos conhecimentos e competências; deste modo, os Institutos Federais são instituições públicas voltadas especialmente para o público menos favorecido socialmente, que não tem condições financeiras de pagar por educação. Essas instituições visam oferecer a esse público oportunidades de melhoria de vida, por meio de uma especialização rápida (cursos técnicos), inserção destes profissionais no mercado de trabalho e consequentemente a melhoria da qualidade de vida deles e de sua família.

Goldemberg (1993) pontua que a expansão do ensino médio foi um poderoso fator de qualificação da mão de obra para a realização da revolução tecnológica e que a qualificação nesta modalidade de ensino não se restringe necessariamente ao ensino técnico, mas também à formação geral que possibilita, dentre outros, o aprofundamento e domínio da língua, da matemática e das ciências. Para ele, a expansão e a melhoria da qualidade do ensino médio, no Brasil, precisam ser seriamente consideradas, pois temos uma grande deficiência de qualificação de profissionais neste nível. A seu ver, um dos

grandes empecilhos para expansão do ensino médio é o pequeno número de alunos que conseguem concluir o ensino fundamental e encontram-se aptos para ingressar nessa modalidade de ensino.

Os estudos de Goldemberg (1993) apontavam que 62,4% dos estudantes de nível médio estavam matriculados em estabelecimentos estaduais, o que representava quase 90% das matrículas no setor público, sendo que a contribuição das escolas municipais e federais era muito pequena (respectivamente, 4,4% e 2,8%), ao passo que o setor privado já era muito importante neste segmento, acolhendo 30,4% das matrículas. De acordo com Dore e Lüscher (2011), os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam em 2008 que as matrículas em escolas técnicas representaram apenas 10% das registradas no ensino médio, o que significava pouco mais de 5% da população entre 15 e 19 anos.

No entanto, a Rede Federal vivencia atualmente a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o MEC entregou 214 escolas previstas no plano de expansão da rede federal e, outras escolas foram federalizadas. Entre os anos de 2011 e 2014, o MEC investiu mais de R\$ 3,3 bilhões, na expansão da educação profissional totalizando 562 escolas em atividade.

Figura 3: CENÁRIO DA REDE FEDERAL DE 2002 A 2014.



FONTE: MEC, 2014. Dados disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Por receber mais investimentos que as demais escolas da rede pública, as escolas técnicas se tornam potencialmente capazes de oferecer ensino e formação de melhor qualidade à população, o que faz com que suas vagas sejam disputadas por jovens provenientes das classes médias, sem tradição de trabalho manual, muitos dos

quais se dirigem posteriormente às universidades e não ao mercado de trabalho. “As escolas técnicas transformam-se assim em instituições de elite” (GOLDEMBERG, 1993, p. 57), de modo que existem, por exemplo, escolas agrotécnicas instaladas na zona rural, com alunos cujas famílias não trabalham e na maioria das vezes não almejam trabalhar na agricultura. Para além destas questões, Goldemberg (1993) reconhece que as escolas técnicas prestam um bom serviço educacional, porém nem sempre conseguem cumprir de maneira eficaz o seu objetivo central, que é o de suprir o mercado de trabalho com técnicos de nível médio.

1.2 O Campus Formosa

O IFG Campus Formosa teve suas atividades iniciadas no dia 21 de Junho de 2010. No entanto, a evasão escolar das primeiras turmas evidencia que a Instituição não tem conseguido cumprir plenamente sua função social de promover a equidade social dos menos favorecidos por intermédio da formação profissional e da aquisição dos saberes necessários para atuar na sociedade de forma crítica e autônoma. A dificuldade em manter o aluno na escola tem-se configurado num processo de exclusão do público alvo destas instituições (população carente) e voltado de forma pouco sutil para o atendimento daqueles que, de forma privilegiada, possuem melhores condições para atender às expectativas institucionais.

Em seus primeiros anos de implantação, o Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa vivencia um grave problema de evasão e baixo rendimento escolar; alunos e professores não conseguem transpor as barreiras encontradas no processo de ensino-aprendizagem e sucumbem ao fracasso escolar evidenciado pelo alto risco de reprovação e índice de evasão nos cursos de nível médio ofertados. A principal ferramenta de recuperação desses alunos nos quesitos conteúdo e notas é o atendimento docente ofertado no contraturno (reforço escolar). Esse é o recurso que os docentes dispõem para dar suporte aos alunos com dificuldades; no entanto, essa ação não é suficiente e esbarra em alguns entraves como, por exemplo, a impossibilidade de frequência de alunos que trabalham, choque de horários entre os atendimentos e demais atividades institucionais, choque de horário entre os próprios atendimentos e até mesmo, em alguns casos, a ineficiência deste recurso.

Os alunos contam também com o apoio direto de duas coordenações: a CAE (Coordenação de Assistência Estudantil) e a CAPD (Coordenação de apoio pedagógico ao discente). A CAE é exercida por servidor técnico-administrativo do quadro efetivo da Instituição, à qual compete o desenvolvimento das políticas de inclusão social, de apoio e assistência ao estudante para viabilização de sua permanência, desenvolvimento e conclusão do curso, através da realização de acompanhamentos psicológico e assistencial, auxiliando os alunos mais vulneráveis com a oferta de bolsas e auxílios financeiros. A CAPD é exercida por servidor técnico-administrativo com formação em pedagogia, à qual compete, entre outras coisas, a realização de atendimentos a pais e alunos e o acompanhamento pedagógico daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à rotina escolar nesta Instituição.

Na época de sua inauguração em 2010, o Campus Formosa ofertava quatro modalidades de cursos, sendo: 01 curso de nível superior (Ciências Biológicas), 01 curso subsequente ao ensino médio (Técnico em Edificações), 01 curso de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA (Manutenção e Suporte em Informática) e 03 cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio (Edificações, Informática para Internet e Controle Ambiental).

Com base no Art. 1º, § 4º do Estatuto institucional que diz que a Instituição tem autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, os anos que se seguiram foram de constantes transformações nas ofertas de cursos, de modo que, no período de 03 anos e meio de funcionamento iniciou-se o processo de extinção dos três cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, ofertados em 2010 (Edificações, Informática para Internet e Controle Ambiental), e criaram-se outros dois, sendo um em 2011 (Biotecnologia) e um com início em 2014 (Saneamento Ambiental). A oferta de cursos nessa modalidade caiu pela metade, passando de 04 cursos em 2011 para 02 cursos em 2014. As aulas ofertadas em tempo parcial (matutino) passaram a ser em tempo integral (matutino e vespertino), e a duração que era de 04 anos caiu para 03 anos.

No mesmo período, houve também a extinção do Curso Técnico Subsequente em Edificações; a criação de três novos cursos superiores (bacharelado em Engenharia Civil, licenciatura em Ciências Sociais, tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas); a criação de mais um curso na modalidade EJA (Edificações) e a mudança na grade curricular dos cursos EJA que passaram de 03 para 04 anos de duração.

Em resumo, os anos iniciais estão sendo de profundas mudanças e instabilidade, de modo que, em pouquíssimo tempo, iniciou-se o processo de extinção de 04 cursos (sendo 03 de nível médio integrados ao ensino médio e 01 subsequente) e implantaram-se outros 06 novos cursos (sendo 03 superiores, 02 técnicos de nível médio e 01 na modalidade EJA). Essa profunda instabilidade diz muito sobre a identidade, ou melhor, sobre a necessidade de construção da identidade desta Instituição, pois o fato de as extinções começarem antes mesmo da aferição dos primeiros resultados junto aos egressos dos cursos leva a supor de antemão que o panorama do desempenho acadêmico nos cursos ofertados já evidenciava o pouco êxito junto à comunidade e a necessidade de mudanças no perfil de atuação institucional.

1.3 A Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio

De acordo com a resolução nº 22 de 26 de dezembro de 2011, que regulamenta a Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, os cursos integrados ao ensino médio são ofertados pelos Campi do IFG aos egressos do ensino fundamental, com finalidade de proporcionar a escolarização básica de nível médio integrada à formação técnica de nível médio em um dos eixos tecnológicos identificados no catálogo nacional dos cursos técnicos, habilitando os concluintes do ensino médio tanto para o prosseguimento dos estudos no ensino superior quanto para o exercício profissional na área técnica. São cursos pensados para formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional aptos a atenderem às necessidades sociais e às demandas de trabalho, local e regionalmente.

Tendo como objetivo a inserção dos alunos no mundo do trabalho por intermédio da formação e qualificação para o exercício de atividades profissionais, a obtenção do diploma nessa modalidade de curso só ocorre com a integralização de toda matriz curricular, a realização de estágio obrigatório e o cumprimento de no mínimo 120 horas de atividades complementares (caráter técnico-científico, artístico-cultural ou de inserção comunitária); de modo que a certificação de conclusão de ensino médio está vinculada à conclusão do curso técnico.

O ensino básico e o ensino técnico vivenciaram uma divisão no Brasil desde os anos 1930. No entanto, a política educacional dos anos 2000 procurou amenizar esta

dicotomia criando esta modalidade de ensino técnico integrada entre ambos (DORE, LÜSCHER, 2011).

Goldemberg (1993) pontua que tanto no Brasil como em países mais desenvolvidos, o ensino médio já se dividiu em duas vertentes, sendo uma de preparação para a universidade, cujo acesso ficava praticamente restrito às classes médias e superiores e outra, profissionalizante, de caráter terminativo, que recrutava as classes trabalhadoras e formava mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Hoje, esta realidade está sendo modificada com a oferta pública e gratuita de duas modalidades de ensino médio, sendo uma propedêutica de preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior, e outra integrada que possibilita tanto o ingresso no mercado de trabalho quanto o prosseguimento dos estudos.

Com base no Estatuto e no Projeto Político Institucional dos IFGs, o currículo dos cursos técnicos integrados está fundamentado na legislação educacional e visa articular educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura na ação educativa, tendo como perspectiva a formação integrada e unilateral do homem por intermédio da eliminação da dualidade formativa entre a base humanista e o saber técnico. O objetivo é integrar os conhecimentos das diversas áreas, de modo a promover a justiça social, a preservação da natureza e o bem-estar do ser humano.

No entanto, em se tratando do currículo, observa-se que na prática ainda não se conseguiu alcançar um nível adequado, pois percebe-se como principal problema da educação profissional técnica integrada ao ensino médio o grande volume de disciplinas que os alunos devem cursar logo no primeiro ano do curso. São 14 a 15 disciplinas por semana nos cursos em tempo parcial (período matutino) e 19 a 20 disciplinas por semana nos cursos integrais (matutino e vespertino).

Exercendo a função de Coordenadora de Apoio Pedagógico ao Discente por um período de 03 anos (julho de 2010 a julho de 2013) na instituição pesquisada, não foram raras as vezes em que foi presenciado o desespero de alunos à beira de um colapso nervoso diante da enorme quantidade de atividades e avaliações que se acumulam a cada final de bimestre. Como “estratégia de sobrevivência” muitos escolhem qual disciplina irão estudar naquele bimestre por não terem condições de estudar todas.

Para se ter uma ideia da situação basta fazer a seguinte análise: de acordo com o art. 31 da resolução nº 22 de 26 de dezembro de 2011, que regulamenta a educação profissional técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás, na

avaliação da aprendizagem que deve ser processual e de caráter diagnóstico, para aferição do rendimento escolar cada professor deve aplicar no mínimo 02 instrumentos avaliativos em cada bimestre letivo. Seguindo esta orientação, tem-se para os cursos em tempo parcial a aplicação de 28 a 30 instrumentos de avaliação por bimestre e 112 a 120 por ano. A situação se complica ainda mais para os cursos em tempo integral que terão a aplicação de 38 a 40 instrumentos avaliativos por bimestre e 152 a 160 por ano. Considerando que o ano compõe-se de 200 dias letivos, tem-se quase uma avaliação por dia.

Os números são absurdos e totalmente desprovidos de racionalidade, pois referem-se a adolescentes entre 14 e 20 anos, que também possuem uma vida fora da escola e precisam de tempo para exercer outras atividades que são igualmente importantes quanto o estudo para o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

Diante destas dificuldades, muitos optam por abandonar o curso técnico e ingressar em uma escola convencional onde acreditam que terão maiores possibilidades de concluir o ensino médio e darem prosseguimento aos seus estudos.

Para Werneck (1998), muitas vezes a escola se apresenta para o aluno como um fardo tão pesado que deixa a impressão de ser impossível de ser ultrapassada e que, estando nela, está-se muito mais próximo do desgosto do que da felicidade. Pontua que o “currículo mata porque serve mais para reprovar crianças nos países subdesenvolvidos, que, propriamente, prepará-las para a vida na sociedade e no trabalho” (WERNECK, 1998, pp. 24, 25). Os alunos são orientados para o objetivo de fazer provas e passar em testes, com um currículo muitas vezes atrasado e distante da realidade, o que os desamina e não os motiva a estudar. A escola ensina uma infinidade de conteúdos, muitas vezes sem sentido, esquecendo-se de que um currículo bom deve ser atual, útil e adequado às várias realidades.

Tunes (2011) faz uma crítica aos currículos escolares pontuando que a regra máxima da escola é uniformizar e padronizar o ensino a partir de um ideal de controle social da aprendizagem. “Diante da possibilidade do exercício do controle, regulamentase o ensino e a aprendizagem escolhendo o quê, como, quando, por quanto tempo e a quem irá se ensinar, ou seja, programa-se o professor para que ele programe o aluno” (TUNES, 2011, p. 9). Para a autora, o currículo é criado para uniformizar os conteúdos que devem ser aprendidos; no entanto, este ideal de controle é inatingível, pois, aprender depende de uma vontade pessoal, ou seja, mesmo que sujeito a um sistema ou currículo, o aluno só vai aprender se decidir que quer aprender: “mesmo sob a mira de

uma arma, uma pessoa pode recusar-se a aprender, fingir que aprende, aprender, mas depois esquecer ou, até mesmo decidir aprender” (TUNES, 2011, p. 9).

Para Werneck (1998), a quantidade satura. “Os alunos tem uma velocidade de leitura para informação de aproximadamente 150 palavras por minuto o que significa que não há tempo suficiente para ler tudo que é exigido no segundo grau” (WERNECK, 1998, pp. 34,35). As exigências são absurdas em termos quantitativos, de modo que todos devem estar aptos em todas as áreas do conhecimento, como se todos, indistintamente, tivessem grau máximo nas múltiplas habilidades exigidas. Para ele, o resultado não poderia ser outro senão o desânimo dos adolescentes e a completa entrega ao desleixo diante das dificuldades que se apresentam como impossíveis de serem superadas. O estudo nesses moldes passa a ser uma tortura das inteligências, e a consequência desse processo é o funil desumano que se estabelece, na medida em que poucos conseguem vencer essa barreira, ficando muitos prejudicados em seus avanços com consequências econômicas desastrosas para o país.

Uma pesquisa do Instituto Unibanco (2009) sobre evasão escolar no ensino médio sugere a diminuição do volume curricular como uma das ações para deixar a escola mais instigante para o jovem. “É preciso rever a atual avalanche curricular e reduzir os assuntos na escola. Ensinar menos para o aluno aprender mais. A quantidade de conteúdo é tão descomunal que não é possível aprender nada direito”. “O currículo deve ser explícito, curto e bem pensado”. (SOARES, GREMAUD, FERNANDES, SCORZAFAVE, CALIFE, NICOLELLA, FERRAZ, e BELLUZZO Jr, 2009, p.06). Para o pesquisador do Instituto Unibanco, Cláudio de Moura e Castro, “como está, só gênio consegue aprender”.

Para Tunes e Bartholo Jr. (2009), a ideia de aprendizagem como acumulação é hegemônica na sociedade contemporânea e se liga fortemente à ideia de quantidade, ou seja, adquirir e acumular gradualmente informações, conhecimento ou experiências. No entanto, os autores observam que atualmente ainda persistem resquícios do sentido medieval do conceito de aprendizagem como busca do conhecimento, ou seja, como um processo qualitativo que é inerente ao ser humano desde o seu nascimento até sua morte. Nesta perspectiva, a aprendizagem é uma possibilidade que está posta, mas jamais imposta. Nas palavras dos autores “a aprendizagem é um processo ativo que decorre de uma vontade da pessoa para exercer sua inteligência. Aprende-se o que se quer, como se quer, quando se quer e com quem se escolher como mestre”; portanto,

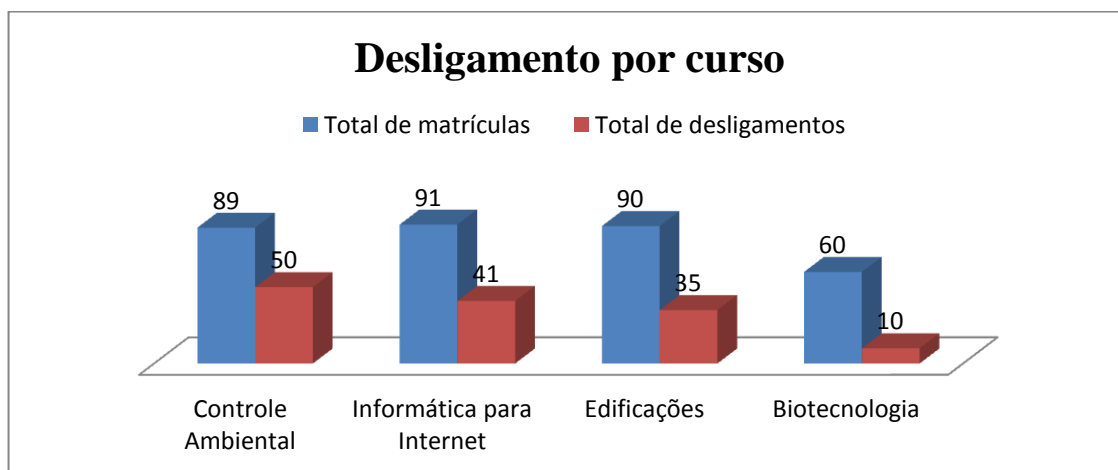
sendo o aluno arquiteto da sua aprendizagem, não se submete a programas e currículos pré-definidos. (TUNES E BARTHOLO Jr, 2009, pp. 28,29).

1.4 Evasão escolar no Ensino Técnico de Nível Médio no período de 2010 a 2013.

No período de 2010 a 2013, os cursos da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio do IFG Campus Formosa, na modalidade de tempo parcial, ofertada em 04 anos, receberam 330 matrículas, sendo que, desse total, 19 concluíram em dezembro de 2013, 175 ainda possuem vínculo com a Instituição e 136 saíram antes da conclusão do curso. A clientela matriculada são alunos entre 15 a 30 anos que, em sua maioria, se declararam pardos, provenientes de escola públicas e com renda per capita de até um salário mínimo.

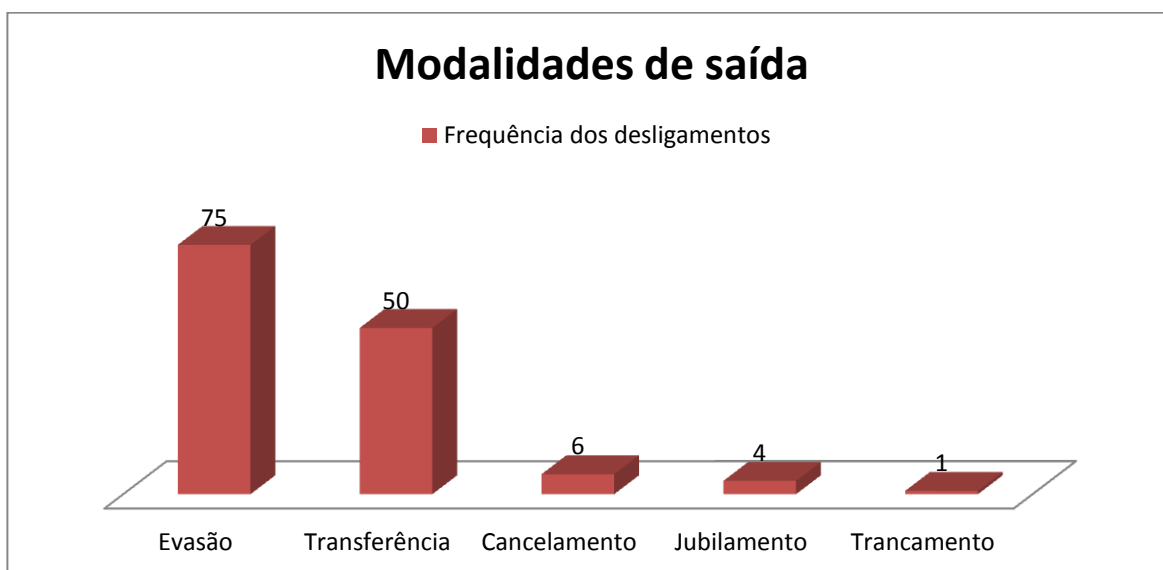
Os dados mostrados nas figuras 4 e 5 permitem acompanhar o comportamento da evasão no IFG Campus Formosa. Na figura 4 é apresentado um comparativo entre alunos que permaneceram matriculados e alunos que se desligaram da Instituição no período estudado e na figura 5 são apresentadas as formas de saída mais frequentes, entre elas a transferência para outra Instituição, o jubramento (desligamento por reprovação, duas vezes consecutivas na mesma série), o cancelamento (desligamento a pedido do aluno), e o trancamento.

Figura 4 – EVASÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO, POR CURSO, NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE JUNHO DE 2010 A MARÇO DE 2014.



Verifica-se pela figura 4 que o desligamento de alunos nos três primeiros cursos demonstra um panorama realmente preocupante alcançando índices significativos. Deste modo, temos em primeiro lugar o curso de Controle Ambiental com um percentual de 56,1% de perdas, seguido pelo curso de Informática para Internet com 45% e pelo curso de Edificações com 38,8%. Como informado no tópico 1.1 deste capítulo, os três cursos em questão já se encontram em processo de extinção, de modo que não houve oferta de vagas para nenhum deles em 2014. Permanece apenas o curso de Biotecnologia, que alcançou o menor índice de evasão no período com perda de 16,6% dos alunos.

Figura 5 – DESLIGAMENTO DISCENTE DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO, POR MODALIDADE DE SAÍDA, NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 2010 E 2013.



Verifica-se na figura 5 que o desligamento do curso por evasão (o aluno simplesmente deixa de frequentar o curso, sem apresentar justificativa), aparece como a forma de saída mais frequente, seguida pela transferência do aluno para outra Instituição. As modalidades de saída menos frequentes são o cancelamento, o jubilamento e o trancamento da matrícula; no entanto, ressalta-se que as análises realizadas na trajetória escolar dos alunos revelam que algumas transferências são realizadas para evitar o jubilamento automático, ou seja, o aluno faz o pedido de transferência após confirmar a iminência de uma segunda reprovação.

Dore e Lüscher (2011) reconhecem que, com base na bibliografia da área, uma das principais consequências da evasão na educação profissional técnica de nível médio é a baixa qualificação profissional dos jovens que tentam ingressar no mercado de trabalho. De acordo com pesquisa realizada pelas autoras, o estudo da evasão no ensino técnico esbarra na escassez de informações sobre o assunto, uma vez que não há pesquisas e dados sistematizados sobre a evasão nesta modalidade, conforme verificação na base de dados da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que dispõe de 100% das revistas científicas publicadas no Brasil na área educacional.

Em 2008, a evasão em um Programa de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais foi de 27,43%. Foram apontadas como principais causas o abandono do curso por motivo de emprego/trabalho (36,56%), o abandono sem qualquer justificativa (20,91%), e o abandono por incompatibilidade de horário (9,15% das desistências). Diante dos dados e da constatação do alto índice de evasão na educação profissional técnica de Minas Gerais, os pesquisadores pontuam que, ao se desenvolverem estratégias de expansão da rede, o governo deve considerar a evasão escolar e suas principais causas, de forma a evitar o risco de decisões equivocadas e onerosas aos cofres públicos. Para além dos fatores individuais, a identificação e a análise dos fatores intraescolares que intervêm nos processos de evasão são dimensões que não podem ser desconsideradas na implantação e avaliação da política pública para o ensino técnico, seja no plano federal, estadual ou municipal. A definição de áreas ou de eixos tecnológicos para a oferta de cursos técnicos é, sem dúvida, decisiva para permanência ou não de estudantes nas escolas técnicas. (DORE, LÜSCHER, 2011).

Considerando-se a escassez de estudos sobre a evasão na educação profissional técnica de nível médio, recorreremos a estudos sobre essa temática realizados em outras modalidades de ensino na tentativa de melhor compreensão deste fenômeno. Com o objetivo de procurar entender as motivações relatadas diretamente pelas pessoas que estão fora da escola, a FGV (Fundação Getúlio Vargas), a partir de dados secundários da Pesquisa Nacional de Emprego do IBGE de 2004 e de 2006, realizou uma pesquisa sob a coordenação de Marcelo Cortês Neri (2009), na qual ouviu diretamente um grupo de pessoas e/ou familiares de evadidos e apontou como conclusões que a população precisa ser conscientizada da importância da educação, pois muitos adolescentes estão fora da escola acima de tudo porque não vislumbram os

ganhos que a escolarização pode trazer em longo prazo e, portanto, indicando que não querem a escola que aí está.

Neri (2009) pontua que houve uma ligeira queda na evasão escolar da população de 15 a 17 anos entre 2004 (18,1%) e 2006 (17,8%), mas que a situação ainda é preocupante, pois a proporção de pessoas na faixa de 16 e 17 anos fora da escola é oito vezes maior que na faixa etária de 7 a 15 anos. O estudo realizado por ele partiu de três tipos básicos de motivações para o abandono escolar: O primeiro é o desconhecimento por parte dos gestores das políticas públicas que podem melhorar a oferta de serviços educacionais, o segundo é a falta de interesse intrínseco dos pais e dos alunos sobre a educação ofertada, seja pela baixa qualidade percebida ou por desconhecimento dos seus impactos potenciais e o terceiro tipo são as restrições de renda e do mercado de crédito.

Esse estudo trouxe evidências objetivas de alguns aspectos subjetivos associados à evasão escolar, obtendo dos participantes a seguinte exposição de motivos para o abandono da escola: dificuldade de acesso à escola (10,9%); necessidade de trabalho e geração de renda em curto prazo (27,1%) falta intrínseca de interesse dos alunos ou dos pais (40,3%) e outros motivos (21,7%). O autor pontua que os três grupos de motivos aventados explicam quase 80% da totalidade das respostas e destaca que os dois elementos ligados à falta de demanda por educação correspondem a 67,4% dos motivos, contra apenas 10,9% decorrentes de deficiência na oferta; deste modo, concluem que a evasão escolar no contexto pesquisado estaria mais relacionada à falta de visão de retorno em longo prazo do que ao acesso à escola. Para o autor, o adolescente está fora da escola acima de tudo porque ele não deseja a escola da forma como está, sendo portanto necessário compreender-se como as informações chegam às pessoas e como elas transformam estas informações em decisões.

Neri (2009) pontua que a literatura calcula uma taxa de retorno de 15% por ano de estudo e que, para além da renda gerada pelo mercado de trabalho, a decisão de se educar mais inclui outros benefícios privados evidenciados em outras pesquisas da FGV como, por exemplo, a observação de uma melhora de 95% na saúde da comunidade a partir de incrementos na educação e na renda que se dão pelo efeito direto da educação. Este dado coloca a instituição Escola diante de um paradoxo, pois, se a decisão de se educar mais gera um grande retorno positivo em longo prazo, porque tantos brasileiros deixam de investir nela?

Preocupados com essa problemática social, o Instituto Unibanco, desde 2009, vem desenvolvendo metodologias para o estudo eficaz de temas que nos auxiliem no entendimento das causas que fazem quase metade dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não se matricularem no Ensino Médio, etapa da formação básica que deveriam frequentar. Desse modo, uma pesquisa do Instituto Unibanco realizada por Soares, Gremaud, Fernandes, Scorzafave, Calife, Nicolella, Ferraz e Belluzzo Jr. (2009), sobre os motivos que levam os jovens a abandonar o ensino médio revelou alguns motivos apontados pelos próprios alunos.

Com a intenção de identificar os fatores intra e extraescolares, bem como contribuir para enriquecer a compreensão que se tem hoje da educação média no Brasil, a citada pesquisa escutou 3.365 alunos sobre os motivos que levam os jovens a deixarem de estudar. Deste quantitativo, 2.765 alunos estavam cursando o Ensino Médio em 46 escolas da rede pública de Minas Gerais e 600 jovens haviam largado os estudos entre 2006 e 2009. As principais falas foram:

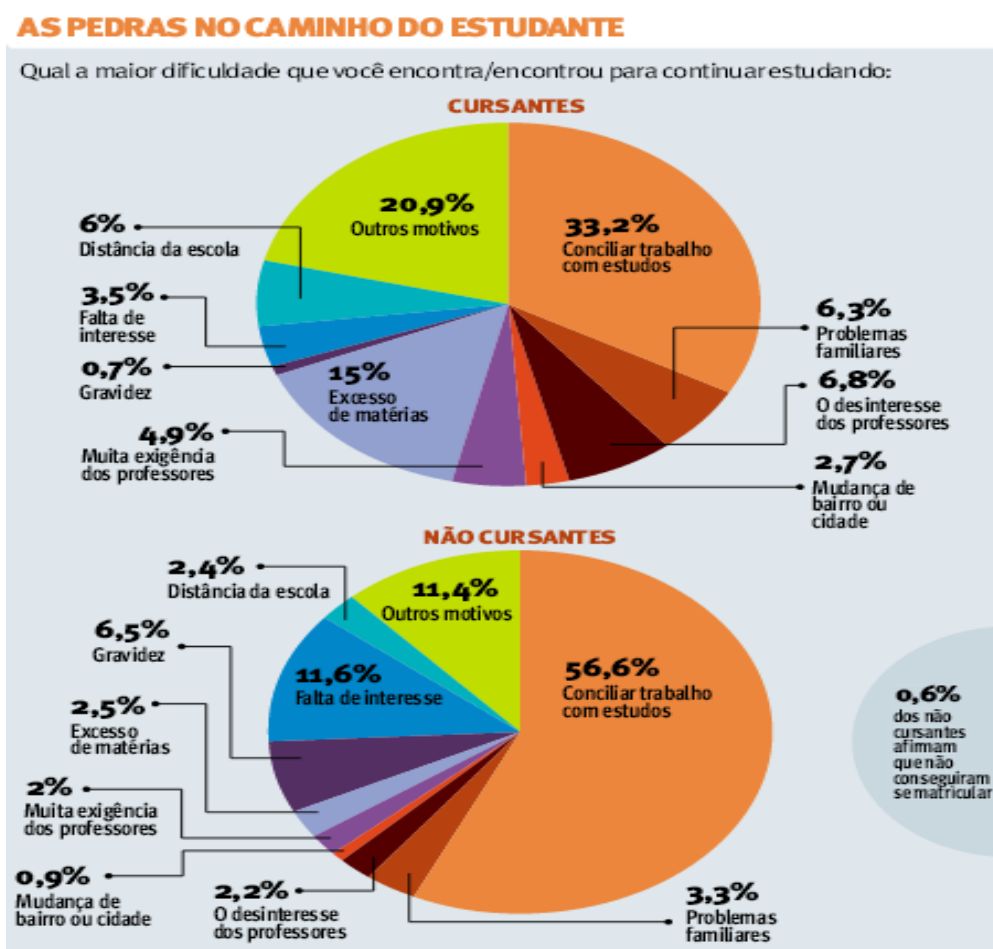
- *Não estamos aprendendo o que está sendo ensinado!*
- *Queremos uma escola mais atrativa!*
- *Não entendemos o que ganhamos com todo o esforço que temos de fazer para frequentar as aulas!*

A pesquisa mostrou que quanto maior a dificuldade que o jovem tem para acompanhar as disciplinas, maior a chance de ele abandonar a escola, e que muitos jovens apresentam autocrítica, atribuindo a si próprios a responsabilidade pelas dificuldades que encontram.

Os dados apontaram que, quando o aluno sente que está aprendendo, tem maior probabilidade de continuar a estudar, mesmo quando traz consigo um fator de risco, como a necessidade de trabalhar. Quando o aluno tem consciência de que o estudo lhe trará melhores oportunidades de trabalho há, em média, uma probabilidade 50% maior de ele continuar os estudos do que quando não tem essa percepção. Os dados permitem deduzir que o jovem que não percebe que a escola é importante para o seu futuro tende a deixá-la com mais facilidade. A pesquisa revelou também que a intenção de cursar a universidade ajuda a reduzir as taxas de abandono. A citada pesquisa também apontou outros motivos já cristalizados na literatura da área, como pode ser observado na figura 6.

Demais pesquisas apontam como fatores agravantes para a evasão escolar no ensino médio a não universalização/compulsoriedade deste nível de ensino, (Dore e Lüscher, 2011); distorção idade/série, baixo desempenho no nível fundamental, envolvimento dos pais, qualidade do ensino, motivação do aluno, baixa expectativa de progresso do aluno, estrutura física das escolas, inadequação da escola para lidar com as questões que envolvam a vivência da pobreza, necessidade de geração de renda imediata, gravidez na adolescência, baixa autoestima, desesperança, medo de não aprender e ser ridicularizado, humilhado, agredido (Naiff; Sá; Naiff, 2008); repetência (Ribeiro, 1991; Boruchovitch, 1999); distância cultural entre a escola pública e a população que é atendida, inadequação dos cursos de formação de professores, ineficácia dos métodos e práticas escolares, burocracia pedagógica, condições socioeconômicas (Boruchovitch, 1999).

Figura 6 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS ALUNOS PARA CONTINUAR ESTUDANDO



FONTE: Instituto Unibanco, 2009. Revista educar para crescer: Especial Ensino Médio: por que você perde seus alunos? p. 04.

Goldemberg (1993); Collares e Moysés (1996) e Patto (2000), observam a tendência de se explicar tal fenômeno atribuindo a culpa do fracasso escolar aos próprios alunos que, carentes ou desnutridos, estariam pouco aptos a aprender. Entretanto, esses mesmos alunos que fracassam na escola, aprendem fora dela a sobreviver em duríssimas condições, inclusive provendo a própria subsistência e, às vezes, até a das famílias mesmo que, em alguns casos, por meios ilegais ou criminosos. Goldemberg (1993) afirma que há, na verdade, duas razões para esse fracasso: a inadequação do currículo e a incompetência dos professores que, por serem ineficientes, não permitem que os alunos progredam nas séries, sendo reprovados até serem excluídos do sistema.

No que se refere à evasão escolar no ensino superior, estudos (Dore e Lüscher, 2011; Silva; Rodrigues; Brito; França, 2012; Cunha, 1997) apontam como causas, dentre outras, o *background* familiar dos estudantes (nível socioeconômico, escolaridade dos pais, dentre outros aspectos) e dificuldades para conciliar estudo e trabalho, desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho, fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso, repetência, relação professor-aluno, dificuldade de adaptação à estrutura dos cursos, dissociação entre teoria e prática, alternativa para evitar o fracasso no curso.

Silva; Rodrigues; Brito e França (2012) reconhecem que a evasão indica falhas no processo de ensino e ineficácia no serviço prestado, pois representa um desperdício de gastos financeiros, uma vez que a mesma estrutura acadêmica que deveria atender a determinado grupo inicial acaba sendo destinada a um quantitativo menor de alunos. Para os autores, a evasão possui efeitos danosos principalmente para a sociedade, tais como: “desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação, menor eficiência produtiva das empresas, perda de competitividade nacional e carência de mão de obra especializada” (Sobre isso ver: Silva Filho, R.L.L. 2007)¹. Além disso, a educação pode representar uma possibilidade para que os indivíduos realizem as mudanças sociais necessárias à melhoria da sua qualidade de vida através de uma melhor inserção no mercado de trabalho e de um melhor conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro.

¹ SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 37, n. 132, pp.641-659, set./dez. 2007. Citado em: SILVA, Francisca Islandia Cardoso; et al. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Revista da avaliação da educação superior**. Sorocaba, vol.17, n.2, jul. 2012.

Financeiramente, a evasão escolar nas escolas técnicas representa um desperdício de investimentos significativamente maior que nas demais escolas da rede estadual e municipal, pois o custo destas escolas da rede federal é muito elevado. De acordo com Goldemberg (1993), na década de 1990, o sistema todo atendia cerca de 100 mil alunos, empregava cerca de 10 mil professores e consumia recursos na ordem de 230 milhões de dólares por ano, ou seja, 5,4% do orçamento do MEC. O custo-aluno era, portanto, de cerca de 2.300 dólares por ano, constituindo quase 10 vezes mais do que é gasto na rede regular de ensino público.

Parte da elevação do custo deve-se ao fato de que a construção e a instalação dessas escolas, especialmente em termos de equipamentos, são muito mais caras do que a das escolas comuns, mas, no caso da rede federal, a razão principal para o custo tão elevado residia no tamanho excessivo do corpo docente em relação ao discente. Os estudos de Goldemberg (1993) apontam a média de 10 alunos por professor, número inferior ao de muitas universidades que aliam ensino e pesquisa (GOLDEMBERG, 1993). Com base nos dados do MEC (2011), a Rede Federal tem hoje a média de 21 alunos por professor.

De acordo com matéria postada no site do Instituto Federal de Goiás, em 27/12/13, pela Assessoria de Comunicação Conif, a rede contava na presente data com 459 unidades implantadas, 54 mil servidores e um milhão de matrículas, da formação inicial e continuada à pós-graduação, de modo que, na educação técnica de nível médio, o total de matrículas saltou de 77.074, em 2008, para 534.853, em 2013, com expectativas futuras de dimensões ainda maiores, projetando para 2014 a intenção de alcançar mil escolas em todo o Brasil, atingindo a média de uma para cada cinco cidades.

Damiani (2006) alerta para o fato de que o fracasso escolar implica enorme desperdício tanto humano como econômico em nossa sociedade e, portanto, merece atenção não só das autoridades, mas da sociedade em geral, no sentido de se lutar por políticas públicas e ações que realmente tenham impacto positivo na diminuição da evasão escolar nos vários níveis de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fracasso e evasão escolar no Brasil: Origens e consequências sociais

A Constituição Federal de 1988 afirma, em seu cap. III, que a educação é direito de todos e dever do Estado em colaboração com a sociedade, devendo este garantir às pessoas não só a oportunidade de acesso, mas também condições de permanência, tendo em vista seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Deste modo, observamos que o fracasso escolar em suas diversas formas está na contramão de um direito constitucional líquido e certo que prevê, para além das condições de permanência, a gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, o pluralismo de ideias e a garantia de um padrão de qualidade.

A citada lei diz que a educação é um direito, porém, um direito obrigatório, o que contradiz a própria redação da lei que diz que o ensino tem como um de seus princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A oferta gratuita e obrigatória da escola é questionada por alguns autores no sentido de que a obrigatoriedade elimina a liberdade de escolha. Campolina e Martínez (2011) pontuam que não sabemos se frequentar a escola é realmente um direito ou um dever, pois o caminho escolar já está determinado previamente sem a nossa anuência e os que decidem não se manter nele são mal vistos pela sociedade e de certa forma excluídos dela, pela dificuldade ou mesmo falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Para as autoras, a falta da escola é vista como falta de educação.

Tunes e Pedroza (2011) também trazem uma reflexão sobre o caráter obrigatório da instituição Escola, pontuando que a educação é designada pela sociedade como principal possibilidade de um futuro promissor e de um emprego digno, de modo que aquele que não frequenta a escola está fora da lei, não sendo digno, portanto, de um emprego e de sonhar com um futuro promissor. Para as autoras, isso ocorre porque a perspectiva de inserção social pelo trabalho passa pela necessidade de qualificação que,

por sua vez, está submersa em uma lógica escolar excludente que seleciona e certifica quem pode fazer o quê. (TUNES e PEDROZA, 2011. p. 20).

Com base no conceito de exclusão social elaborado por Escorel (1998)², Tunes e Pedroza (2011) afirmam que ser excluído é não encontrar-se em nenhum lugar social, não pertencer a nenhum topo social, mas lutar apenas pela sobrevivência.

Para o entendimento das concepções dominantes acerca das ideias que justificam a exclusão social pela via da escolarização, faz-se necessário compreendermos como se construíram historicamente as questões relacionadas às diferenças e a diversidade entre os povos. Santos (2005) traz uma reflexão sobre a criação do discurso a respeito das diferenças, pontuando que, na filosofia, Aristóteles foi o primeiro a estabelecer uma hierarquia entre os seres humanos, de modo a subdividi-los de acordo com sua maior ou menor perfeição. Naquele contexto, a perfeição estava associada ao imóvel, ou seja, ao ócio.

As práticas discriminatórias contra determinados grupos sociais datam de muito tempo atrás. Para Santos (2005), foi justamente na renascença que a questão da indiferença, vinculada à filosofia do direito das gentes, ganhou força e status. “Foi no campo da religião e da filosofia que se constituiu o modelo de humanidade, racionalidade e os sentimentos que estão na base da criação das diferenças, hierarquias e banalização dos povos” (SANTOS, 2005, p.61).

Para estabelecer as diferenças e estigmatizar certos grupos sem gerar revoltas e enfrentamentos, as questões sociais eram naturalizadas sob o argumento de que a inteligência, a nobreza e demais posições sociais eram adquiridas por um direito divino e que, portanto, nada poderia ser feito para mudá-las. Para Schiff (1993, p.03) quando se referia a determinados grupos, a mensagem era sempre a mesma: “não tentem modificar seja o que for, pois bem sabem que isso é impossível, existe uma divisão natural entre os trabalhadores manuais e os intelectuais”.

Analisando estes discursos sobre como eram estabelecidas e tratadas as diferenças, observa-se que, na constituição das sociedades e das instituições sociais, nas quais se inclui a escola, a diversidade cultural e social não era vista com bons olhos e nunca foi tratada com naturalidade, mas, pelo contrário, sempre foi utilizada para

² ESCOREL, Sarah. Vidas ao Léu: Uma etnografia da exclusão social. Tese de doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília 1998. Citado em: TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O Silêncio ou a profanação do outro. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

justificar a superioridade de uns em detrimento de outros com base em um ideal de homem e de sociedade que impõe um ideal de aluno inatingível para muitos.

Para Tunes e Pedroza (2011), a “exclusão escolar é histórico-culturalmente condicionada e não acontece da mesma forma em lugares distintos, assim como também não é estanque e isolada”. A exclusão escolar acontece de diferentes formas, em diferentes lugares e tempos e um dos seus geradores é a busca pela padronização. A padronização exclui ao impor um modelo de belo, de perfeição, de homem ideal que todos precisam alcançar. O padrão não é constituído só na escola (modelo de aluno), mas também na sociedade como um referencial a ser conquistado na busca pelo sucesso. Esse padrão de homem de sucesso funciona como uma espécie de monopólio radical, pois, para atingi-lo, só existe um caminho e um referencial. (TUNES e PEDROZA, 2011, p. 23).

Assim, “aos que estão fora do padrão resta apenas o sentimento de culpa por não conseguir o sucesso, pois o sistema escolar está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido”. A padronização é uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade. (TUNES e PEDROZA, 2011, p. 23).

Percebe-se na sociedade um sentimento de rejeição a tudo que é diferente, defeituoso e provocador de mal estar. Esta é uma visão negativa e por vezes pejorativa em relação à diversidade social e cultural que contribuiu para que a instituição Escola, na sua função hegemônica e histórica de formar hábitos, conhecimentos e valores legitimados socialmente, assumisse o compromisso de tentar apagar as diferenças e negar a diversidade por meio da padronização de procedimentos e ações sob o discurso liberal da igualdade de oportunidades. A consequência é a exclusão social de muitos que não se adaptam ou simplesmente não se submetem ao estipulado como ideal.

Voltando o olhar para a escolarização no cenário nacional, lança-se mão das pesquisas realizadas por Patto (2000). Esta autora nos diz que a explicação que o fracasso escolar encontrou no Brasil dos anos 1970 foi a Teoria da carência cultural que na sua primeira formulação afirmava que a pobreza ambiental nas classes baixas produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil e que essas seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

As maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares, das quais participam de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribui para a ineficiência crônica da escola. (PATTO, 2000, p.141).

Patto (2000) afirma que, embora os ideais liberais já transitassem nos meios políticos e intelectuais nacionais, é em 1889, com o advento do Brasil republicano, que se localizam as raízes nacionais desta maneira dominante (preconceituosa) de explicar as diferenças entre os grupos, raças e conseqüentemente as diferenças de rendimento escolar. A autora relata que com a abolição do trabalho escravo e a criação de uma categoria de trabalhadores livres, começou-se a distribuição dos indivíduos com base em aptidões vistas como naturais. Desse modo, com a entrada do ideário político liberal no país e, logo depois, o advento da escola nova, começou-se a preocupação em medir as diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração, o que conseqüentemente resultou no desencadeamento das rotulações de crianças e jovens de forma pejorativa.

O campo científico que teve maior influência nas práticas de segregação social foi a Medicina. Patto (2000) destaca que, nos anos 1930, começou-se a divulgar práticas psicológicas de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos que passaram a justificar o fracasso escolar ou tentar impedi-lo através de programas baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. Desse modo, procedimentos psicométricos frequentemente estigmatizadores passaram a ser enfatizados, deslocando a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências.

Embasada em concepções que traziam a crença no poderio da herança e na capacidade intelectual como geneticamente determinada, “a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal propondo-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes” (PATTO, 2000, p.89)

Foi, portanto na convergência de ideias racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecederam a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais. (PATTO, 2000, p.113).

Quando se fala da preocupação em medir as diferenças e explicar o fracasso escolar não se pode deixar de mencionar os testes de QI. Schiff (1993) faz uma crítica aos testes de QI e à ideia de genes do sucesso, pois, do ponto de vista social, esses instrumentos tiveram como principal função justificar a segregação social nas escolas e a desigualdade entre os povos. “Os testes tornaram-se uma estimativa do potencial genético dos indivíduos, das classes sociais e das raças, bem como serviram para demonstrar a ‘inferioridade’ de determinados grupos” (SCHIFF, 1993, p.9). Quando Alfred Binet desenvolveu o primeiro teste, constatou que as crianças dos bairros ricos eram mais bem sucedidas que as dos bairros pobres, a constatação desta diferença cultural logo passou a ser vista como a prova de uma inferioridade biológica. Estes argumentos foram usados pela ordem social opressiva para dar aos dominados a ilusão de sua impotência e aceitação de sua inferioridade. Com isso, alguns grupos foram convencidos de sua inferioridade genética.

Os preconceitos são seculares e sua disseminação perpassa as gerações de forma muitas vezes sutil, pois suas bases foram gestadas nos pensamentos que constituíram as instituições sociais, dentre elas a escola. Candau (2008) pontua que a formação histórica do Brasil está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma de violência e negação da sua alteridade. Tem-se uma política assimilacionista que estabelece que não se deve alterar a matriz da sociedade, mas, ao contrário, procurar-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos conhecimentos, valores e mentalidades valorizados socialmente pela cultura hegemônica.

Demo (2005) reconhece que a sociedade humana não é igual, mas poderia ser igualitária se as desigualdades fossem geridas e negociadas com base em princípios justos. Pontua que o problema social está no fato de que as diferenças e a diversidade evoluem facilmente para desigualdades.

Associado a fatores individuais do aluno, um dos principais desencadeadores do fracasso é a própria estruturação do sistema educativo e das práticas que ocorrem no interior das escolas. A evasão escolar, bem como as diversas formas de fracasso, nada mais é do que uma resposta às práticas excludentes que se concretizam no sistema escolar de forma camuflada sob um discurso da igualdade de oportunidades.

Trazendo esta discussão para atualidade, Raad e Ximenes (2013) entendem que a medicina passou a ditar a anatomia da aprendizagem, uma vez que a maioria dos manuais de referência para psicólogos é elaborada por médicos com ideias que

fundamentaram a psicologia educacional. As autoras trazem a triste reflexão de que ainda hoje vários professores e pedagogos se submetem a esta lógica imposta pela medicina e passam a aceitar, querer, almejar e muitas vezes até a gostar dos rótulos, uma vez que isto facilita o seu trabalho, direcionando a responsabilidade pelo fracasso do estudante para fatores biológicos e psicológicos, ou seja, eximindo a escola e seus profissionais da responsabilidade no processo de aprendizagem.

Para Collares e Moysés (1996), quando se trata de fracasso, existe no sistema escolar uma patologização do processo de ensino-aprendizagem que tende a considerar biológicas as questões sociais de forma a isentar as responsabilidades de sistema social, culpando a própria vítima pelo insucesso. Para as autoras, tudo foi assimilado e transformado em senso comum de modo que esses preceitos são aceitos e disseminados na sociedade até mesmo pelas próprias vítimas desta ideologia.

Na escola, este processo de biologização se manifesta colocando as causas do fracasso em quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo da discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessível à educação. (COLLARES E MOYSÉS, 1996, p. 28).

Para Patto (2000), as questões de ideologia e relações de poder não estão apenas na sociedade, mas nas entranhas do próprio corpo da ciência que confirma uma visão preconceituosa e estereotipada das crianças e suas famílias, impedindo-nos de olhar para a escola e para a sociedade em que vivemos com um olhar mais crítico, pois a crença na incompetência de pessoas pobres é generalizada na sociedade. As taxas de evasão e reprovação continuam a ser defendidas pela tese da carência cultural e o resultado é um discurso que reafirma as deficiências da clientela como principal causa do fracasso escolar.

Esta autora nos convida ao diálogo e à reflexão sobre o que ocorre no contexto escolar, afirmando que a produção pedagógica e psicológica do fracasso escolar é caracterizada, em sua maioria, pela constante atualização dos preconceitos e estereótipos seculares, sob o rótulo de cientificidade, dentre os quais o estereótipo sobre deficiências físicas, morais e intelectuais dos alunos pobres e suas famílias. Salienta que a escola pública brasileira tem produzido de forma bastante competente o fracasso escolar dos filhos das classes populares, sendo coerente com a manutenção de uma

sociedade estruturalmente desigual que, de acordo com o ideário neoliberal, precisa sustentar de diversas formas o mito da igualdade de oportunidades.

O preconceito contra a qualidade moral das famílias das classes populares fica evidente quando, numa pesquisa realizada por Patto (2000), a desestruturação familiar aparece como causa para inúmeros problemas de aprendizagem. A patologização do processo de ensino-aprendizagem (discurso biomédico) também aparece com frequência nas explicações sobre o fracasso escolar. A escola cumpre um papel fundamental na produção de sujeitos ditos normais e depreciação dos sujeitos ditos anormais. A escola produz o sentimento de inferioridade em muitos alunos que não correspondem às expectativas sociais e produz o fracasso daqueles que, desde o início, foram marcados como alunos destinados a fracassarem por uma suposta incapacidade intelectual. (COLLARES e MOYSÉS, 1996; PATTO, 2000).

Para Collares e Moysés, (1996, p.5):

Existem crianças com necessidades especiais, entretanto o universo de crianças normais que são transformadas em doentes, por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral, e da instituição Escola em particular, é tão grande que tem impedido de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente necessitam de uma atenção especializada, seja em termos educacionais, seja em termos de saúde.

Gusmão (2003) é uma autora que se soma a outros que trazem questionamentos sobre o porquê da pluralidade não ser pensada como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que alunos de diferentes origens e com diferentes vivências tenham por base um ensino formal e abstrato totalmente distanciado da sua realidade. A pluralidade cultural precisa ser pensada como indispensável para o processo de aprendizagem. Neste sentido, o grande desafio da escola seria compreender a educação como processo de aprendizagem baseado na comunicação e troca permanente entre os diferentes, seria a quebra ou rompimento da visão homogeneizante e das práticas homogeneizadoras, enfim, seria reconhecer e trabalhar de forma a contemplar as individualidades sociais, culturais e pessoais de seus alunos.

Para Campolina e Martínez (2011), esta intenção de uniformizar interesses e competências difundida e praticada pela escola se orienta pela noção psicológica de que as fases do desenvolvimento são determinadas pela faixa etária; no entanto, trata-se de

uma questão que merece nossa reflexão, uma vez que gera a fragmentação dos saberes pelos currículos, pelas disciplinas e pelo espaço-tempo da escola.

Para encontrar a solução de um problema é preciso, primeiramente, conhecê-lo a fundo. A evasão escolar tem sido definida como o resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, que devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas interrelações. Nesse sentido, pesquisas sobre causas da evasão escolar devem incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar como, por exemplo, a estruturação da Instituição, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio, os processos de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos das práticas profissionais. (DORE, LÜSCHER, 2008).

Diante da evidente problemática social decorrente da evasão escolar, algumas das principais políticas para a educação no país, hoje, centram-se sobre a correção do fluxo escolar, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como diversas práticas de aceleração, de forma a permitir a passagem dos alunos pelo ensino fundamental em um tempo mais curto. (CARVALHO, 2001).

Numa pesquisa empírica realizada por Naiff, Sá e Naiff (2008) sobre memória e representações sociais da educação escolar entrevistaram-se 15 mães e 15 filhas que se evadiram da escola, indagando-as sobre suas vidas no passado, no presente e sobre suas perspectivas para o futuro. Obteve-se como resultado a conclusão de que a instituição Escola, de uma maneira geral, representa aspectos positivos sobre as vivências passadas e se projeta no futuro como uma possibilidade de mudança de vida. Os mais pobres analisam o não cumprimento das suas trajetórias escolares como um presente pouco receptivo e um futuro sem grandes expectativas profissionais. São pessoas que já possuem uma privação de direitos no seu dia a dia e sentem que também terão uma privação de direitos futuros devido a não escolarização. Isto evidencia que estar na escola aprendendo significa para esta população uma possibilidade de mudança nas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, maiores chances de geração de renda.

As entrevistadas demonstraram reconhecer a importância da educação como instrumento de ascensão social, embora a escola não tenha feito parte das principais escolhas que fizeram em suas vidas. Em consonância com uma parte da literatura que culpabiliza o aluno pelo seu próprio fracasso, elas demonstraram arrependimento por

não terem estudado, como acreditam que deveriam e também responsabilizam a si próprias pelas transformações que creem que poderiam ter ocorrido em suas vidas por intermédio do ensino formal.

Tunes e Pedroza (2011) ajudam a compreender um pouco melhor este ideário social de que a escola é a principal possibilidade de um futuro promissor e de melhores condições de vida, pontuando que, embora seja depositada uma grande expectativa na escola, muitas pessoas vivenciam nela o pesadelo da exclusão por meio de mecanismos socialmente aceitos e historicamente perpetuados. Para as autoras, a escolarização ocupa lugar hegemônico na corrida pela realização de um futuro promissor e de uma vida digna, pois existe a expectativa de que através da escola as pessoas vão conseguir inserção social e sucesso profissional; no entanto, a realidade também é marcada por insucessos e exclusão.

Tunes e Pedroza (2011) relatam que há 30 anos as pessoas excluídas eram trabalhadores informais que sobreviviam de brechas do capitalismo e que de alguma forma eram úteis à sociedade. Mas esta realidade mudou e os excluídos de hoje (pessoas tidas como desqualificadas ou fora do padrão estipulado) não são mais úteis à sociedade, de modo que, além de terem suas possibilidades de inserção social e geração de renda limitadas, são responsabilizadas em grande medida por mazelas sociais como a violência urbana, o tráfico de drogas, comércio ilegal, dentre outros.

A escola se tornou indispensável para a inserção social pelo trabalho e configura-se hoje uma luta contra a exclusão, pois o homem se tornou dependente do saber escolar (programado, coisificado, intencional) para satisfazer necessidades que dependem de ferramentas industrializadas, o que de forma implícita estipula que ele depende da escola para ser “alguém na vida”. A exclusão do mundo escolar gera a exclusão social por intermédio da privação de possibilidades. Exercendo o controle social para o uso dos produtos industrializados, a educação se “transformou em necessidade para diplomar seletivamente pessoas e também para controlar as que ascendem ao consumo”. (TUNES e PEDROZA, 2011, p. 19).

Os estereótipos estão presentes no contexto escolar, quando se atribui ao fracasso escolar características sociais ou étnicas dos alunos, quando se julga o potencial dos alunos com base em sua origem social, quando se aceita de forma naturalizada a exclusão de determinados grupos sociais do contexto escolar de forma precoce, etc. (CANDAUI, 2008). A literatura da área mostra que é recorrente o discurso

de professores de que as crianças não aprendem porque são pobres, sujas, desnutridas, negras, dentre outros aspectos.

De acordo com Tunes e Pedroza (2011), muitas estratégias foram inventadas para minimizar os problemas educacionais, mas foram estratégias que modificaram apenas a superfície da lógica pedagógica, mantendo toda base padronizadora, hierárquica e excludente. Os excluídos não estão apenas fora da escola, mas também dentro dela. Muitos alunos conseguem entrar na escola; contudo, não conseguem permanecer nela em decorrência de diversos mecanismos excludentes que servem para manutenção das classes ou por intermédio da exclusão pura e simples materializada na evasão.

Quando as dificuldades aparecem, surgem junto os diagnósticos e o problema é sempre encontrado no aluno; não se costuma questionar a estrutura do ensino que desconsidera a diversidade e persevera na sua seletividade excludente. Os excluídos da escola são também os excluídos sociais, já que o padrão de sucesso é reconhecido e mantido por toda estrutura social. A escola funciona como um monopólio radical porque ela é obrigatória e quem opta ou simplesmente não consegue se manter dentro dela é punido socialmente porque hoje ela é uma condição para o sucesso profissional e social. No entanto, a verdade é que para muitos ela é um fardo muito difícil de ser carregado. (TUNES e PEDROZA, 2011).

O desafio é incluir, na sociedade, o enfoque na aprendizagem individual e não na soberania do ensino imposto, competitivo, classificatório e padronizador. Perde-se tempo com a inclusão de “diferentes” dentro da fabricação de “iguais”. A escola e outros mecanismos sociais tentam combater a exclusão com ações superficiais porque o foco não deveria estar no excluído, mas nos mecanismos que os excluem. A inclusão não se faz por força da lei ou apenas com a modificação de métodos e do currículo, mas sim modificando o nosso olhar, por intermédio do primado da ética e do compromisso com o outro. Os mecanismos excludentes são perpetuados, vivos e estão cada dia mais fortes, não se limitam ao espaço escolar, são abrangentes e marcam presença em muitos espaços da nossa vida. (TUNES e PEDROZA, 2011).

2.2 Papel da escola: seu sentido e significado

Campolina e Martínez (2011) expõem que o surgimento da escola data do final da idade média enquanto existia apenas como sala de aula; no entanto, antes da

institucionalização da vida escolar, ocorrida na Europa no final da idade média, houve a transformação progressiva da leitura monástica em leitura escolástica, fato que provocou profundas transformações na mentalidade do homem.

Com a leitura escolástica, o homem do século XII passou a ter uma relação instrumental com o alfabeto, com a palavra e com o livro. O processo de diferenciação do grupo escolar em salas diferentes de acordo com a faixa etária ocorreu progressivamente e demandou o disciplinamento dos hábitos, a normatização dos costumes e conseqüentemente a materialização de uma cultura escolar. Desse modo, a instituição escolar começou a obedecer a uma lógica interna e a necessidade de instrução passou a ser fundamental para a socialização, uma vez que a própria institucionalização do saber gerou valores que primavam pela aprendizagem escolar. Dessa forma, a escola assumiu historicamente o papel político e pedagógico de formar hábitos, conhecimentos e valores legitimados socialmente. (CAMPOLINA e MARTÍNEZ, 2011).

Dentro dessa lógica, o espaço-tempo da sala de aula tendeu a unificar as ações dos indivíduos por intermédio das normas e regras, representando e reproduzindo visões de mundo e papéis sociais através do ensinamento do que é particular à mulher e ao homem, à criança e ao adulto. No entanto, os espaços sociais da escola sempre contrariaram essa lógica e tendem a revelar a heterogeneidade das experiências particulares das pessoas que lá se encontram.

De acordo com Tunes e Bartholo Jr. (2009), nunca houve um consenso em torno dos conceitos de aprendizagem, ensino, escola e educação. Para os autores, as dissidências já eram apontadas por Montaigne (1533 a 1592)³ que trazia a ideia de que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana era tratar da criação e educação das crianças. Suas críticas aos modos sociais de educação incluem temas atuais como o pensamento de que a educação muitas vezes serve apenas para encher nossa cabeça de uma ciência que terá pouca utilidade, ou seja, a escola executa o trabalho de encher a memória e deixa o entendimento e a consciência vazia. Para ele, essa prática escolar só serve para formação de “papagaios eruditos” que repetem uma série de coisas que lhes

³ MONTAIGNE, M. A educação das crianças. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Citado em: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO Jr, Roberto dos Santos. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs). **A complexidade da aprendizagem**: Destaque ao ensino superior. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

foram ensinadas, mas não conseguem ver com os seus próprios olhos e trilhar seus próprios caminhos sem necessariamente apenas se ajustarem a um padrão estipulado.

Na história da pedagogia, várias vozes ressoaram solitárias no que se refere às práticas escolares e seu papel social. Rancière (2011) traz uma dessas vozes que ressoou no início do século XIX, a de Joseph Jacotot, que já enxergava a desigualdade e divisão da sociedade do seu tempo e analisava a forma com que essa sociedade usava a instrução como um meio de intermediar entre o alto e o baixo, ou seja, como uma forma de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar suas condições e de dar o sentimento de pertencer, “*cada um em seu lugar*” (itálicos do autor), a uma mesma comunidade. Pontuava que tanto a pedagogia tradicional como as pedagogias modernistas tomam a igualdade como objetivo e a desigualdade como ponto de partida, encarregando a escola da “fantasmática” tarefa de promover a igualdade de condições, reduzindo as desigualdades residuais. (RANCIÈRE, 2011, p.14).

O discurso de Jacotot trazia a ideia de que o saber por si só não comporta nenhuma consequência igualitária, pois o poder da igualdade não está na universalidade de um saber igualmente distribuído a todos sem consideração da origem social dos educandos em uma escola totalmente separada da sociedade. “A distância que a escola e a sociedade se propõem a reduzir (desigualdade social) é a mesma que ela não cessa de reproduzir, quando estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido a partir de uma situação de desigualdade”. (RANCIÈRE, 2011, p.11).

Para esse revolucionário pedagogo francês, o ensino de fato universal deve ser emancipador, ou seja, deve admitir a igualdade das inteligências entre professor e aluno e dar a possibilidade e a liberdade para que o aluno, por intermédio da sua vontade, possa exercitar a sua inteligência e aprender pelo seu próprio esforço. Nessa perspectiva, o aluno submete a sua inteligência à inteligência do mestre, mas não submete a sua vontade como ocorre nas práticas homogeneizadoras e padronizadas do nosso sistema de ensino.

Tunes (2011) ressalta que o surgimento e a evolução da instituição escolar carregam em si o ideal de controle social da aprendizagem, porém, este ideal é inalcançável, uma vez que o aprender depende de uma vontade pessoal que não se sujeita a padrões, currículos e programas definidos. O objetivo da escola seria exercer um controle indireto sobre a sociedade através do poder que adquiriu para definir por onde se caminha e aonde se chega, através de um currículo que padroniza o ensino e o uniformiza de acordo com algumas metas sociais.

Essa ideia de controle social da aprendizagem traz sérias implicações para o processo de ensino-aprendizado, pois, ao se acreditar que é possível controlar o processo de aprendizagem por meio da regulação do ensino, presume-se que o aprender seja uma imagem especular do ensinar, podendo, então, seguir um passo a passo, o que é uma inverdade. Acreditando nessa falsa ideia, a organização da escola gira em torno da organização de ações de ensinar com base em um currículo que ignora a aprendizagem como um fenômeno singular, intransferível e não reproduzível. É necessário repensar o papel da escola porque “controlar a aprendizagem é uma ilusão com a qual se forja a realidade dos que fracassam, seja professor ou aluno”. A aprendizagem jamais seguiu e jamais seguirá um padrão único, pois ainda que “uma mesma coisa fosse ensinada do mesmo modo (se é que isso é possível) duas vezes, a uma mesma pessoa, ainda assim seria aprendida de modo diferente em cada uma delas” (TUNES, 2011, p.12).

Diante da dimensão reprodutiva que a escola tem assumido, vários autores têm tecido críticas ao sistema educativo tradicional por acreditarem que o mesmo impõe aos sujeitos um modelo de pensar, sentir e se comunicar dentro do espaço escolar. Para Campolina e Martínez (2011), é preciso provocar e desafiar aqueles que entendem e aceitam passivamente a realidade da forma como está posta (os acomodados). As autoras ressaltam que a crítica à escola é uma crítica que fazemos a nós mesmos, pois vivemos neste sistema que institui valores, impõe práticas e opera mudanças por intermédio da escolarização.

Condizente com essa visão, Vigotski (2004) diz que só o estado de incômodo provoca mudanças no aparelho psíquico. O bem estar absoluto nos mergulha em uma espécie de sono profundo, pois a fonte que movimenta a alma é a mesma desde o pensamento mais insignificante até uma descoberta genial. Vigotski pontua que as pessoas criativas são sempre da espécie dos descontentes e que a educação e a criação partem sempre de um incômodo, mal estar ou desarmonia, nunca podendo limitar-se à razão. “A música da educação deve surgir como uma desarmonia que ela tenta resolver, quanto mais envelhecemos e nos sentimos adaptados e confortáveis na vida tanto menos nos resta espírito criador e mais dificilmente somos úteis a educação”. (VIGOTSKI, 2004, p. 461)

Campolina e Martínez (2011) concordam que a escola atendeu a critérios elitistas de caráter universalizantes através da imposição, pela via educacional de um padrão cultural único, de modo que a escola moderna esteve pautada no ideal de

educação como elevação da cultura e é valorizada como um espaço homogêneo de caráter mercantil, na qual a acumulação de anos escolares tornou-se sinônimo de acumulação de oportunidades. (Sobre isso ver: Veiga-Neto, 2003)⁴.

A escola tem um caráter reprodutor e sua organização interna configura-se em um poderoso dispositivo para manter a ordem social através da tentativa de se uniformizar as diferenças, almejando-se, ao mesmo tempo, oferecer às camadas sociais um acesso mais amplo à educação e manter as hierarquias de poder de uma classe sobre as outras. A escolarização desempenha um papel importante na formação sociocultural e psicológica do homem através da transmissão da cultura, que faz com que os sujeitos percebam as relações sociais da qual fazem parte e se apropriem dos significados culturais de um grupo em um determinado momento histórico. (CAMPOLINA e MARTÍNEZ, 2011).

Estas ideias são também defendidas por Ivan Illich (1977), que diz que a educação carrega uma dupla visão: uma que seria a esperança relacionada à fé e a outra seria a expectativa relacionada a um projeto de futuro. Para Illich, a escolarização caminha em direção à expectativa e ao controle para o resultado desejado, uma vez que tem compromisso com o ideal social dominante. A instituição Escola estaria mais empenhada em permanecer no projeto historicamente construído, reproduzindo o velho, do que propriamente comprometida com a construção do novo, de modo que não tem se demonstrado capaz de promover de fato a aprendizagem, mas tão somente a instrução.

Uma questão que tem provocado debates sobre o papel da escola é que a escolarização não tem sido capaz, de fato de promover a aprendizagem tanto na dimensão formativa como na dimensão ética. A escolarização tem sido, historicamente, a responsável pela instrução e pela prática de transmissão de conhecimento. (CAMPOLINA e MARTÍNEZ 2011, p. 33).

Candau (2008) se soma aos autores que fazem crítica à consistência do caráter homogeneizador e monocultural da escola, alertando para necessidade de se romper com esses padrões e construir práticas educativas em que se valorize a questão da diferença e do multiculturalismo. Para a autora, a escola está cada vez mais

⁴ VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. Revista brasileira de educação, Campinas, v.23, pp. 5-15, 2003. Citado em: CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A escola em sua dimensão reprodutiva: Possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

desenraizada da sociedade e não valoriza a riqueza das diferenças culturais, de modo que se faz necessária a promoção de uma educação para o conhecimento do outro e para um diálogo entre as diferenças.

Se a cultura escolar é, em geral, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAUI, 2008, p.25).

A consequência disso para o aluno, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais desvalorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências e a escola, o que pode causar baixa autoestima, manifestação de desconforto, mal estar em relação à escola e, conseqüentemente, um alto índice de repetência, evasão escolar ou outras formas de fracasso.

Santos (1989) também critica o caráter homogeneizante e monocultural da escola, pontuando:

A escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo. É assim que muitas vezes a dificuldade de aprender é explicada pelo fato de ser “[...] paraibano, nordestino, favelado, vesgo, canhoto, filho de prostituta [...]” (SANTOS, 1989, p. 73 apud GUSMÃO, 2003, p. 92)⁵.

Para Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige o conhecimento de que somos seres inacabados, capazes de ir muito além dos condicionantes e com possibilidade de construirmos nossa presença no mundo, não como a de quem apenas se adapta, mas como a de quem se insere e luta para não ser somente um objeto, mas sujeitos da história. Suas reflexões levam a pensar que, como espécie humana, estamos sim condicionados a certos padrões ideológicos oriundos de heranças sociais, culturais e históricas, porém isso não significa fatalismo, porque ser condicionado não é ser fadado, pois uma das vantagens significativas que temos em relação às outras espécies é a

⁵ SANTOS, E. Quanto vale uma criança negra: debate. Citado em: SANTOS, J. R.; VARGAS, E.V. (orgs.). Literatura e criança. In: I ENCONTRO LOCAL DO PROGRAMA QUANTO VALE UMA CRIANÇA NEGRA. Anais. 1989. Rio de Janeiro: ISEER – Instituto de Estudos da Região, 1989. Citado em: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

capacidade de, por meio do nosso intelecto (curiosidade, indagação, rebeldia e insubmissão), superarmos esses condicionantes.

Esse pensamento leva a crer na possibilidade de mudança e rompimento com os padrões preestabelecidos, pois deposita no professor a confiança e a possibilidade de, por meio do exercício do seu intelecto, levar seus alunos a serem curiosos, críticos, questionadores e insubmissos ao ponto de buscarem a transposição das barreiras que vão à contramão do alcance do verdadeiro conhecimento.

O papel social da escola só pode ser verdadeiramente compreendido a partir de um olhar sociológico que traga para a análise as relações de poder entre classes, escola e sociedade; que atente para os interesses em jogo nas práticas de reprodução dos conceitos e ideais dominantes e que instrumentalize para o trabalho a partir de uma visão clara e crítica do sistema social no qual a escola está inserida. Dessa forma, apresentam-se para discussão as contribuições de duas teorias críticas da educação que trazem de forma bastante enfática a dependência entre educação e sociedade, analisando o quanto aquela Instituição tem se tornado cada vez mais seletiva.

Para se entender as relações de poder que ocorrem no interior da escola numa perspectiva crítica da educação, serão analisados os apontamentos de Bourdieu (2005), que fala sobre a perpetuação das forças material e simbólica, em lugares de elaboração e imposição de princípios dominantes como a escola e o Estado. Bourdieu esclarece que a força simbólica é uma forma de poder que se faz sem qualquer coação física, como que por magia, porém, uma magia que atua apoiada em predisposições colocadas através de um trabalho de inculcação e incorporação de ideias realizado previamente.

Para esse autor, ações poderosas e transformadoras podem ser exercidas de maneira invisível através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado pelas estruturas de dominação. Essas ideias são aqui utilizadas para repensar o papel dos estigmas na produção e estruturação do fracasso escolar, pois os estudos da área mostram que a experiência prolongada de alunos com determinados estigmas que os culpabilizam pelo seu próprio fracasso têm de fato impossibilitado o sucesso deles, mesmo quando não existe nenhum fator biológico, neurológico ou social interferindo no processo. A pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos outros, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla por meio da inculcação e incorporação de estereótipos sociais.

“A maioria dos alunos deixa de lutar contra as dificuldades escolares, por que lhes fizeram crer que são demasiado idiotas para aprender, que é difícil demais para

eles, que servem apenas para receber um ensino de liquidação” (SCHIFF, 1993.p. 157). No dizer de Bourdieu, estes são atos práticos desta “fronteira mágica” entre dominantes e dominados que levam os dominados a aceitarem passivamente os limites impostos, assumindo muitas vezes formas de emoções corporais como a vergonha, timidez, ansiedade, humilhação, culpa, etc.

Um ponto interessante salientado por Bourdieu (2005) é o fato de que a violência simbólica não é superada simplesmente com elementos da razão, da consciência ou da vontade, pois seus efeitos estão profundamente enraizados nas pessoas como uma questão mesmo de aptidão ou predisposição. Portanto, o rompimento com essa relação de vitimização só se torna possível através de uma transformação radical das condições sociais de produção destas tendências.

Madureira e Branco (2012) concordam que a ideologia dominante é reproduzida no cotidiano escolar e está presente de forma sutil nas relações cotidianas, sendo um fenômeno que apresenta suas raízes no universo simbólico da cultura coletiva e nas relações de poder que perpassam as diversas instituições sociais (Ver, a esse respeito Foucault, 1996)⁶.

Saviani (1993), ao tratar sobre o papel da escola, classifica o pensamento de Bourdieu dentro das teorias crítico-reprodutivistas, que postulam não ser possível compreender a educação sem um olhar para os seus condicionantes sociais. Estas teorias contam com um razoável número de representantes que questionam o porquê de todas as reformas escolares fracassarem e demonstram que fica cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha na reprodução da sociedade de classes através do reforço ao modo de produção capitalista, de forma cada vez mais discriminadora e repressiva.

A teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu e J.C. Passeron (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica), descrita por Saviani (1993), traz a ideia central de que todo poder que chega a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na sua base, é propriamente simbólico. A violência simbólica se manifesta na escola através da formação de opinião pública (muitas vezes estereotipada) de modo a reproduzir as desigualdades sociais por meio de uma

⁶ FOUCAULT. M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996. Citado em: MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu; OLIVEIRA, M.C.S.L. (orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

reprodução cultural que marginaliza cada vez mais aqueles que não possuem força material (capital econômico) e força simbólica (capital cultural).

Na mesma linha crítica de pensamento sobre a instituição escolar de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron, Saviani (1993) cita a teoria de Althusser, que analisa a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) que, juntamente com outras instituições sociais (igreja, família, imprensa...), funciona massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão, ou seja, materializa a ideologia dominante, tomando para si todas as crianças das classes sociais e inculcando, durante anos a fio de audiência obrigatória, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Madureira e Branco (2012) partilham essa perspectiva pontuando que o preconceito e a discriminação (presentes nas ideologias dominantes) cumprem um papel estratégico na manutenção das relações hierárquicas, na medida em que justificam, no cotidiano, o espaço de superioridade conferido a determinados grupos sociais em detrimento de outros (Ver, a esse respeito Foucault, 1996).

Para Saviani (1993), as teorias crítico-reprodutivistas trazem a ideia de que o aparente ou suposto fracasso escolar é, na verdade, o êxito da escola, e aquilo que julgamos ser uma disfunção é, na verdade, a função própria da escola.

Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. (...) A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. (SAVIANI, 1993, pp.40,41).

Encarando esta realidade como histórica, resta analisar como seria possível uma transformação intencional nesse sistema por intermédio da ação humana. Para Saviani, a principal arma para enfrentamento dessa realidade é a nossa prática educativa em sala de aula.

Vigotski (2004) também reconhece a dimensão política e social da escola, trazendo a ideia de que a educação não pode deixar de ser política, pois trabalha com o psiquismo e com reflexos sociais que influem direta ou indiretamente na sociedade, ou seja, que são correspondentes com interesses da classe social dominante que a orienta.

Por não conseguir realizar os objetivos para o qual foi criada, a escola acabou gerando um novo objetivo que é o de meramente subsistir, de modo que hoje a sua

existência é a sua finalidade e o monopólio radical é um dos fortes mecanismos de exclusão que garante a permanência da escola. Como uma organização conservadora que não acompanha as mudanças advindas do desenvolvimento científico e tecnológico, a escola apresenta uma reconhecida resistência a mudanças, de modo que se criam novas políticas e diretrizes educacionais, mas na verdade a essência continua a mesma.

Tunes e Pedroza (2011) concordam que a escola está morta para os seus fins, ainda que siga viva para perpetuar-se a si mesma. A criança já chega à escola com sua vida preparada, de modo que o presente é o padrão de ser que deverá ser alcançado em um tempo determinado por meio de normas, disciplina, hierarquias, repetições e avaliações, e o futuro é o padrão do vir a ser, o alcance do sucesso e a conquista do seu lugar social por intermédio da certificação. A escola muito fala e pouco ouve. Fala ao aluno o que ele deve fazer e querer com base em uma vida que já lhe foi definida, porém não ouve o que este aluno realmente quer ou deseja. Tornou-se, portanto, um instrumento social que deixou de servir ao homem e passou a subjugar-lo.

Tunes (2011) destaca que, desde o seu surgimento e no decorrer de vários séculos, a escola tem reinado de forma absoluta. Tem sido aquela que certifica para toda a sociedade quem pode fazer o quê e é nessa certificação que reside a chave do ideal de controle social da aprendizagem. No entanto, os tempos mudam, a cultura transforma-se e isso impõe uma transformação na escola, de modo que hoje vivenciamos uma nova forma de organização da cultura por meio da digitalização do mundo.

Tunes e Bartholo Jr. (2009) pontuam que a cada momento surgem novas possibilidades a que somos intimados a dominar e aprender. O ritmo das mudanças é avassalador e devemos estar preparados para operarmos com novas ações que devem ser aprendidas em compassos cada vez mais rápidos, pois a velocidade em que chegam as inovações tem imposto novos sentidos e novas formas de organização da aprendizagem e provocado profundas transformações no sentido e nas formas de aprender.

Para Tunes (2011), esta nova era que emerge traz como perspectiva uma crescente valorização do saber fazer em detrimento das certificações escolares, “cujo prazo de validade está cada dia mais estreito”. Trata-se de uma nova escola com um novo eixo e um novo foco que não mais será o conhecimento. “Ensinar e aprender será uma criação muito mais artesanal, com uma gama de possibilidades infinitamente diversas”. Serão mantidas as intencionalidades e metas da educação, mas os modos de realização destas metas serão distintos e sempre possibilitarão o inesperado. “Será sempre possível chegar aonde não se previu nem se imaginou”. (TUNES, 2011, p. 12).

2.3 O papel do professor e a relação professor-aluno

Compreendendo que o processo educativo é expresso na relação professor-aluno e que esta, por sua vez, é o cerne do processo de ensino-aprendizagem, julga-se ser de extrema importância incluir neste trabalho um exame do papel do professor e a importância da dimensão relacional neste processo. Para isso, têm-se como base algumas ideias de L.S. Vigotski que, em seu livro *Psicologia Pedagógica*, fala um pouco sobre a psicologia do trabalho do mestre e seus desdobramentos.

Vigotski (2004) pontua que, para abranger inteiramente o processo de educação, é necessário levar em conta a psicologia do trabalho do mestre e as leis a que ela está sujeita, pois, embora a ciência ainda não tenha dados que permitam definir uma psicologia pedagógica para o trabalho do mestre, essa ciência nos instrumentaliza com informações gerais que podem orientar a atuação profissional.

Iniciaremos dizendo que, na história da educação e das ideias pedagógicas, cada concepção particular do processo pedagógico demanda uma natureza específica para a função do mestre. Para Vigotski (2004), os objetivos da educação sempre correspondem aos ideais e à estrutura econômica e social da época. Defende que em qualquer parte a educação sempre teve caráter de classe, independentemente se seus participantes têm consciência desse fato. Cada sistema educacional e mesmo cada período da educação pode ter seus próprios fins e sempre direcionam suas ações para formar aspectos e o caráter do comportamento que deseja desencadear para vida. “Só os fins da educação podem ter significado real na escolha e na orientação do processo educacional”. (VIGOTSKI, 2004. p. 74).

Os papéis de professores e alunos mudam substancialmente de acordo com o ideal de educação que se deseja atingir, é o entendimento que se tem sobre o processo educacional que direciona o trabalho pedagógico no interior das escolas. Vigotski (2004) pontua que o homem se deixou transformar em máquina de educar, ou seja, o papel do mestre tem sido o de simples fonte de conhecimentos, como qualquer outro recurso auxiliar ou instrumento da educação, podendo ser substituído com êxito por um manual, um livro, um mapa, etc.

O mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta (...). Atualmente este papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero, e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece, mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre. (VIGOTSKI, 2004, p. 447).

Vigotski defende que devemos nos livrar da concepção de que o mestre tem o papel de educar, pois aluno deve educar a si próprio e ao professor deveria caber um novo e importante papel de organizador do meio social. Dessa forma, deveria agir estabelecendo a relação entre o educando e os elementos do meio que agem sobre ele e não como mero instrumento que expõe o que já está pronto. Um dos apelos mais importantes que esse estudioso da educação faz ao professor é que ele deixe sua condição de “instrumento da educação” e desenvolva aspectos mais dinâmicos e vivos na sua atuação, percebendo sua importante função junto ao aluno.

Existe a concepção de que o professor deve saber muito sobre o objeto que leciona, pois só conseguirá passar as informações de forma interessante se for capaz de dar muitas vezes mais do que lhe for exigido. Contudo, Vigotski alerta que já é hora de ensinar o aluno a caminhar com as próprias pernas e a enxergar com os seus próprios olhos.

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele. Já é hora de colocar o aluno sob suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com suas próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação. (VIGOTSKI, 2004, p. 452).

Assim, é possível dizer que o maior equívoco dos psicólogos é a crença em que o êxito do professor garanta o êxito do aluno, ou seja, que a inspiração do mestre por si só desperte o interesse do aluno. “O problema não é o mestre estar inspirado porque sua inspiração nem sempre contagia o aluno. O problema é fazer com que os alunos fiquem inspirados pelo mesmo motivo” (VIGOTSKI, 2004, p. 453). Para Vigotski (2004), mesmo quando a inspiração do professor chega a atingir a consciência do aluno pode ser que o resultado não seja o esperado, pois muitas vezes o interesse que o professor desperta no aluno pode ser profundamente antipedagógico como, por exemplo, o endeusamento e adoração do mestre por intermédio do mecanismo psicológico da

transferência que, na psicanálise, é definida como uma falsa relação que surge entre o neurótico e seu médico (entre o professor e o aluno).

Diante desses apontamentos, o desafio que se impõe à educação seria suscitar no aluno o seu próprio entusiasmo e tirar dos ombros do professor a obrigação de fasciná-lo para que se interesse pelas aulas. Ao professor caberia a exigência de ser um profissional cientificamente instruído, que conheça as leis da educação com precisão, que tenha elevado conhecimento do objeto e da técnica da sua área de formação, que seja dinâmico, que tenha um vasto embasamento cultural, que se envolva com a comunidade escolar e se sinta parte dela e que mantenha o contato mais estreito possível com a vida prática do educando, pois, no pensar de Vigotski, a educação é inadmissível fora da vida. O que cria o bolor e a estagnação da nossa escola é justamente a distância que ela mantém do mundo e das vivências dos seus alunos.

A experiência do aluno é tida como fundamental para possibilitar novas reações no organismo, sendo definida como a principal base para o trabalho pedagógico. “Em termos rigorosos, do ponto de vista científico é impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio” (VIGOTSKI, 2004, p 63). Só a própria pessoa é capaz de educar-se, modificando suas relações inatas a partir da própria experiência. Portanto, a atividade do aluno é essencial e indispensável para que ocorra aprendizagem.

A passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VIGOTSKI, 2004, p. 64).

Toda educação é social e demanda que o processo educacional baseie-se na atividade pessoal do aluno em um processo em que cabe ao educador a arte de orientar e regular essa atividade. Para melhor explicar a relação professor e aluno, Vigotski (2004) utiliza uma metáfora dizendo que o mestre deve ser os trilhos onde os vagões (que seriam os alunos) se movimentam com liberdade e independência recebendo dele apenas a orientação das direções que podem ser seguidas, pois a psicologia exige que os alunos aprendam não só para acumular informações, mas para reagir. O ato de educar seria, antes de tudo, o estabelecimento de novas reações e a elaboração de novas formas

de comportamento por influência do meio social, pois é o meio que determina a elaboração de novas ações e muda intencionalmente o comportamento do homem. (VIGOTSKI, 2004)

Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social de desenvolvimento, pois ao mesmo tempo em que é impotente para agir imediatamente sobre o aluno é onipotente para exercer influência sobre ele através do meio social. Para Vigotski (2004), o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional e o papel do mestre é exatamente direcionar esta alavanca, administrar o meio participando dele.

Em resumo, para Vigotski (2004), a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio social que, por sua vez, deverá ser organizado pelo mestre, numa relação em que haja afinidade interior entre o educador e o educando, e proximidade entre seus sentimentos e conceitos. (VIGOTSKI, 2004, p 65).

Em consonância com o pensamento de Vigotski (2004), Tunes, Tacca e Bartholo Jr. (2005), com referência à abordagem histórico-cultural e com foco no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, entendem o processo de ensino-aprendizagem como espaço relacional onde os que ensinam e os que aprendem impactam um no outro num processo contínuo de criação de significados e numa concepção em que a sala de aula seria um espaço privilegiado de negociações e criação de novos sentidos. Ciente de que sua ação impacta o aluno e com a intenção de interferir na atividade psíquica, o professor escolhe os modos de ensinar coordenados com os modos de pensar dos alunos.

Com base em uma análise cuidadosa da obra de Vigotski, esses autores entendem que ele não defende nem a educação permissiva, nem a educação autoritária, mas uma terceira maneira de ver a ação educativa em que o processo de aprender ocorre numa relação com um parceiro mais capaz, que oferece ajuda, e em que se fazem presentes o diálogo e o conhecimento daquilo que o aluno já sabe como base para se definir o que poderá ser. Nesse processo em que professor e aluno se influenciam mutuamente, “o aluno dirige o seu próprio processo de aprender, restringindo ativamente as possibilidades de ação do professor” que, por sua vez, é quem planeja e cria as condições para emergir as possibilidades de aprendizagem no aluno. (TUNES, TACCA e BARTHOLO Jr., 2005, p. 694).

O professor seria, assim, um “criador que cria a criatura em liberdade” e educar também seria nutrir possibilidades relacionais. Embora tenha sido muito comum atribuir ao professor o papel de elo mediador entre o conhecimento e o aluno, deve-se atentar para o fato de que o professor é muito mais que um elo de ligação, pois o processo de ensinar e aprender passa por processos relacionais em que, professor e aluno em diálogo, se modificam mutuamente.

A atuação docente não se esgota na organização do ambiente social de aprendizagem, pois, sendo o professor uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno, o trabalho pedagógico torna-se uma ação partilhada e conjunta em um espaço que demanda parcerias para que haja possibilidade de desenvolvimento. “O professor deve ter uma compreensão sobre o aluno para que tenha possibilidades de realizar o seu trabalho permitindo que este aluno revele a si próprio e mostre-se naquilo que pede como ajuda” (TUNES, TACCA e BARTHOLO Jr., 2005, p. 697). Na ação pedagógica não se pode perder de vista para quem se está ensinando, porque é disso que decorrerá o como realizar, pois os conteúdos escolares só servirão ao desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação. Nesse sentido, a compreensão que o professor tem do aluno é extremamente importante e tem implicações diretas no desenvolvimento do seu trabalho.

Campolina e Martínez (2011) dizem que, na contramão da proposta de Vigotski, hoje, cada sala de aula é conduzida por um indivíduo considerado mais competente (professor) que comanda um grupo de indivíduos considerados menos competentes (alunos), em um processo em que não se considera a heterogeneidade e as diferentes habilidades desses indivíduos considerados menos competentes. Na sala de aula, as diferenças tendem a desaparecer em nome da homogeneidade de ritmos, práticas, currículos. A origem social e as vivências pessoais são desconsideradas, pois todos são alunos e as diferenças são reduzidas a elementos cognitivos ou comportamentais (mal ou bom aluno, indisciplinado ou obediente, etc.).

Tunes e Bartholo Jr. (2009) ajudam a compreender a dimensão atual dessa relação de dependência, superioridade e inferioridade, ressaltando que os sentidos do aprender mudam substancialmente a natureza da relação professor-aluno. As relações hierárquicas que existem hoje nas escolas resultam do sentido contemporâneo do aprender que se centra na aquisição e acúmulo gradual de informações, conhecimentos ou experiências, fazendo referência à quantidade. A aprendizagem é verificada pela mensuração da quantidade de informações acumuladas em um modelo que permite a

comparação entre as pessoas e sua classificação de acordo com a velocidade ou habilidade que têm para adquirir e acumular informações.

Dentro da hierarquia do aprender definida na contemporaneidade, a aprendizagem é dirigida por um valor mercadológico com prazo de validade, vantagens e *status* social. Desse modo, o aluno que seria o menos competente se tornou um eterno dependente do professor, o mais competente, dentro de um processo no qual cabe ao aluno apenas engolir o que lhe é regurgitado sem necessariamente ter que exercitar sua inteligência. (TUNES e BARTHOLO Jr., 2009).

Para colaborar com essa reflexão acerca do papel do professor em sua preciosa função social e política, algumas ideias de Freire (1996) são pertinentes, pois, assumindo-se como um intelectual que não tem medo de ser amoroso, fala com muita propriedade da importância do afeto nas relações professor-aluno. Para ele, a amorosidade é fundamental na construção ou reconstrução do conhecimento, uma vez que cria um clima agradável e destrói o medo que muitas vezes o aluno tem de se aproximar do professor. Pontua que, ao contrário do que se pensa, a amorosidade não é incompatível com o rigor metódico do qual o professor não pode abrir mão no desempenho da sua função.

Segundo seu pensamento, a prática docente demanda que o professor reflita constantemente sobre sua prática de hoje para que possa melhorar a próxima prática; que perceba o impacto que, às vezes, um simples gesto seu pode ter, tanto positivamente como negativamente na vida de um aluno; que reconheça e trabalhe a assunção da identidade cultural do outro; que tenha uma formação ética profunda; que exercite o bom senso; que valorize e problematize os conhecimentos que seus alunos construíram em suas vivências sociais e que os estimulem a tornarem-se críticos, questionadores, indóceis, inquiridores, insubmissos, enfim, protagonistas de suas histórias.

Para Freire (1996), educar-se é impregnar os atos cotidianos de sentido, pois só aprendemos aquilo que nos é significativo. É necessário problematizar a realidade e os condicionantes sociais que nos cercam. Os conteúdos trabalhados devem partir de uma leitura de mundo compartilhada entre educador e educando por intermédio do diálogo, pois a prática consciente e compromissada com a realidade social possibilita a superação e a transformação da realidade injusta e preconceituosa na qual se inserem as pessoas estigmatizadas ou marginalizadas em nossa sociedade, ou seja, a reconstrução do conhecimento social tem uma função emancipadora.

Candau (2008) também reconhece a responsabilidade dos educadores no trato com as questões sociais, sob o risco de que a escola se distancie cada vez mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. Para a autora, o trabalho docente deve contribuir para que os estudantes atribuam significados positivos às suas experiências.

Na relação com seu aluno, o professor contribui para que a identidade daquele seja tecida, por isso, o diálogo é extremamente importante e precisa ser exercido com cautela e sabedoria, pois as palavras, quando repetidas frequentemente, impactam diretamente na formação do nosso eu, na medida em que vamos incorporando como verdadeira a imagem que os outros fazem de nós. Nossa identidade expressa o que somos e aprendemos a ser nas relações que estabelecemos com os outros. A esse respeito, vale destacar os questionamentos de Moreira e Câmara (2008, p. 40) sobre a prática docente:

Que identidades estamos ajudando a formar em nossas aulas? Em que estamos convertendo nossos alunos? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Poderia ser diferente? Como?

A desvalorização do aluno tem um efeito mutilador, de modo que o ensino escolar muitas vezes tem-se tornado um calvário para a criança e o adolescente que vivencia alguma dificuldade. Isso porque a escola ainda vive a ideologia do dom e, de forma paradoxal, encoraja justamente aqueles que menos precisam (alunos bem sucedidos). É preciso encorajar a sociedade como um todo, pois, como afirma Schiff (1993, p.162):

Em particular, no que diz respeito à escola, é ilusório acreditar que é possível mudar a escola sem mudar a sociedade, e também acho que é ilusório esperar mudar a sociedade sem mudar a escola. Não se pode construir uma sociedade justa e solidária com pessoas condicionadas, pela escola, ao conformismo e à competição.

Schiff (1993) acredita que objetivamente, na sala de aula, nada pode impedir um professor de lutar contra a desvalorização sistemática da inteligência de seus alunos. Mesmo sendo uma das profissões em que há um elevado quantitativo de licenças devido ao esgotamento nervoso (*burnout*); mesmo prisioneiro dos programas, dos sistemas de notas, do diretor, do inspetor de alunos, dentre outros, nada pode obrigar o professor a

aderir, de fato, ao sistema repressivo, porque o contato que ele tem com o aluno e as relações que estabelece no ambiente social de aprendizagem sempre abrem possibilidades de intervenção e mudanças de comportamentos. O autor não vê como impedir um professor, que esteja determinado a estimular a inteligência de seus alunos, de fazê-lo.

Para finalizar essas reflexões, cabe trazer um apelo feito por Joseph Jacotot (início do século XIX) para que os mestres iniciem o círculo da emancipação e evitem que muitos alunos sejam excluídos do mundo da inteligência. O professor deve antes de tudo acreditar na capacidade do seu aluno. O aluno aprenderá se o mestre acreditar que ele tem capacidade, se acreditar que ele pode, pois toda pessoa que se vê semelhante a qualquer outro é capaz. Nossos alunos estão repetindo como “papagaio” que cultiva apenas a capacidade de memória e deixa o trabalho com a inteligência de lado. “Memória não é inteligência, repetir não é saber, comparação não é razão”. (RANCIÈRE, 2011, p. 46).

Para Joseph Jacotot, a incapacidade é uma grande trapaça, porque tudo está no livro. O que causa a desigualdade não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade das inteligências. “A distância que a escola pretende reduzir através do ensino é aquela que tanto a escola como a sociedade não cessam de reproduzir” quando negam ao aluno o direito de pensar e tirar suas próprias conclusões sobre os ensinamentos do mestre. (RANCIÈRE, 2011, p. 12).

3. A QUESTÃO METODOLÓGICA

3.1 Composição da Amostra

A presente pesquisa foi desenvolvida com docentes, discentes e equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa. Para definição da amostra, foi empregado o método de amostragem por proporção. O cálculo de aplicação desta fórmula feita com a orientação de um estatístico resultou em 23% dos alunos matriculados (50 alunos), 10 % dos alunos evadidos (16 alunos), 28% dos docentes que ministram aulas na modalidade pesquisada (14 professores), além de membros da equipe pedagógica que trabalham diretamente com os alunos, sendo: 03 técnicas em assuntos educacionais, 02 psicólogas, 02 assistentes sociais.

3.2 Instrumentos

Para coleta de dados foram aplicados dois instrumentos:

- Questionários (impresso e on-line)
- Entrevista individual semiestruturada.

A aplicação dos questionários impressos foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2013 com três grupos da instituição pesquisada (professores, alunos matriculados e equipe pedagógica) e as entrevistas foram realizadas no mês de janeiro de 2014 com um grupo de 16 ex-alunos. Para complementação das informações coletadas, em março de 2014, o contato com o grupo de professores foi retomado por intermédio de um questionário on-line.

Para elaboração dos instrumentos, seguiram-se os seguintes passos:

1. Preparação do instrumento: primeira versão do roteiro da entrevista.

2. Teste do roteiro: aplicação para um professor, um membro da equipe pedagógica, um aluno matriculado e um ex-aluno (evadido).

3. Análise da clareza e coesão dos questionários. Degravação, transcrição e análise da entrevista gravada.

4. Ajuste dos instrumentos.

5. Definição do roteiro.

O roteiro final manteve o mesmo eixo que fora proposto, ou seja, questões relacionadas a concepções de professores e técnicos sobre a temática em estudo e questões relacionadas à entrada, permanência e saída dos alunos antes da conclusão do curso conforme mostrado abaixo:

QUESTIONÁRIO A (aplicado aos docentes)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

Gênero: F () M () Idade: _____ Formação: _____

Há quanto tempo você trabalha como professor?

Há quanto tempo você está nesta Instituição?

Em quais cursos você trabalha?

Já participou de algum curso/palestra/evento de ensino sobre fracasso escolar?

Se sim, achou interessante? Por quê?

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O TEMA.

1. Que fatores você considera fundamentais para potencializar a permanência dos estudantes dos cursos técnicos integrados (ensino médio) desta Instituição?

2. Em sua opinião, quais os principais fatores que levam os alunos dos cursos técnicos integrados de nível médio a desistirem do curso?

3. Além dos motivos gerais, tais como problemas pessoais, de saúde, falta de pré-requisito teórico, etc., é possível que também haja correlação entre a evasão escolar e o fazer pedagógico desta Instituição? Se sim, que tipo de correlação?

4. Você tem outras informações que gostaria de acrescentar?

QUESTIONÁRIO A.1 (aplicado aos docentes via on-line)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

Gênero: F () M () Idade: _____ Formação: _____

Há quanto tempo você trabalha como professor?
 Há quanto tempo você está nesta Instituição?

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS IDEIAS DOS PROFESSORES SOBRE O ATO PEDAGÓGICO.

1. Para você, o que é ser aluno?
2. Que visão você tem dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do IFG Campus Formosa?
3. No seu entendimento, a escola deve se adaptar aos alunos ou os alunos devem se adaptar a ela?

QUESTIONÁRIO B (aplicado à equipe pedagógica)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

Gênero: F () M () Idade:_____ Cargo:_____

Há quanto tempo você trabalha na área?

Há quanto tempo você está nesta Instituição?

Já participou de algum curso/palestra/evento de ensino sobre fracasso escolar?

Se sim, achou interessante? Por quê?

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O TEMA.
 (Repetiram-se as perguntas que foram aplicadas ao grupo docente no questionário A)

QUESTIONÁRIO C (alunos matriculados)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

Gênero: F () M () Idade:_____ Curso:_____

QUESTÕES RELACIONADAS À ESCOLHA DO CURSO E À ENTRADA DO ALUNO.

1. Por que você entrou neste curso?
2. Que fatores você considerou no momento de escolher o curso?
3. Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
4. Conte-me sobre sua história escolar.

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS DO ALUNO DURANTE O CURSO.

1. O que você diz das experiências que está vivendo no curso? (tem sido agradável ou não, por quê?).

2. Você vê alguma relação entre a sua vida escolar e a sua vida pessoal e familiar? (a escola tem sido importante para sua vida pessoal, você vislumbra alguma melhoria de vida por intermédio desta escola).
3. Quais são suas principais dificuldades neste curso? De que você menos gosta no curso?
4. De que você mais gosta no curso?

QUESTÕES RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO.

1. O que motivou você a permanecer neste curso? (Pontos positivos da Instituição)
2. O que levaria você a desistir deste curso?
3. Em sua opinião, qual foi o principal motivo que levou muitos colegas a desistirem?
4. Você tem outras informações que gostaria de acrescentar?

ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA (Ex-alunos)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gostaríamos de obter algumas informações que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com as quais tratamos nesta pesquisa:

Gênero: F () M () Idade: _____ Curso: _____

QUESTÕES RELACIONADAS À ESCOLHA DO CURSO E À ENTRADA DO ALUNO.

1. Por que você entrou neste curso?
2. Que fatores você considerou no momento de escolher o curso?
3. Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
4. Conte-me sobre sua história escolar.

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS EXPERIÊNCIAS DO ALUNO DURANTE O CURSO.

1. O que você diz das experiências que viveu no curso?
2. Qual a relação que você via entre a vida escolar, pessoal e familiar? Você vislumbra melhores oportunidades de vida com a conclusão do curso?
3. Quais foram suas principais dificuldades durante o curso?
4. De que você mais gostava no curso?
5. De que você menos gostava no curso?

QUESTÕES RELACIONADAS À SAÍDA DO ALUNO.

1. Por que você saiu do curso?
2. Como esta saída repercutiu ou repercute na sua vida?
3. O que poderia ter evitado a sua saída do curso?
4. Você voltaria ao mesmo curso? Se sim, em que condições? Se não, por que razões?

3.3 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ficou limitada à cidade de Formosa-GO, e contou com fontes secundárias como o Q-Acadêmico, programa de computador utilizado pela Instituição para armazenar todos os dados dos alunos.

Os colaboradores foram convidados pela pesquisadora a participarem da pesquisa, ficando esclarecido que a participação era voluntária, que poderiam deixar de participar a qualquer momento se assim o desejassem e que, caso o procedimento gerasse algum constrangimento, não precisariam realizá-lo. Desse modo, após listar todos os professores que ministravam aulas no ensino técnico integrado (50 professores), a pesquisadora fez o convite pessoalmente a cada um em conversa individual. Desse quantitativo obteve-se a participação de 14 professores na primeira etapa (questionário impresso) e 15 na segunda (questionário on-line). No momento em que se fazia o convite, a pesquisadora esclarecia as finalidades e objetivos da pesquisa e entregava o questionário juntamente com um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice III) para que o docente preenchesse e devolvesse, caso desejasse participar. O mesmo procedimento foi realizado com os membros da equipe pedagógica.

Considerando o grande número de alunos matriculados nos cursos técnicos integrados, para aplicação dos questionários junto aos alunos optou-se por priorizar a participação dos que tinham mais tempo de Instituição. Desse modo, o convite foi feito apenas para as turmas de 3º e 4º anos (6 turmas). O procedimento foi semelhante ao efetuado com os docentes e técnicos; no entanto, pela dificuldade de falar pessoalmente com cada aluno, o convite foi feito coletivamente em sala de aula durante um espaço de tempo cedido pelos docentes. Com a anuência prévia do docente, a pesquisadora entrava nas salas (uma turma por vez), se apresentava, descrevia em linhas gerais a pesquisa (seus objetivos e finalidades) e realizava o convite para que os alunos participassem voluntariamente. Aqueles que se dispusessem assinavam o termo de consentimento livre e esclarecido, preenchiam o questionário e entregavam para a pesquisadora.

Para realização das entrevistas com ex-alunos, primeiramente, foi efetuado o levantamento do número total de alunos matriculados e evadidos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A população foi definida com base nos dados do Q-acadêmico que traz: nome dos alunos, situação em que se encontram (matriculado, transferido, jubilado, evadido), dados pessoais (escola de origem, endereço, telefone, cor declarada, renda per capita), entre outros. Os dados permitiram conhecer o total de

alunos que ingressaram e o total de alunos que deixaram os cursos no período pesquisado.

O exame das listas permitiu observar a movimentação de alunos nos cursos técnicos integrados e definir a amostra de alunos evadidos. Após identificação do nome dos participantes que compuseram a amostra, passou-se ao contato por diversos meios de comunicação disponíveis (Facebook, telefone ou contato pessoal na residência ou trabalho do potencial participante). No momento do contato, fazia-se uma rápida apresentação na qual era explicada a condição de aluna do mestrado, os objetivos da pesquisa e o procedimento que seria realizado caso o convite fosse aceito. As entrevistas foram realizadas e gravadas em áudio com todos os alunos que a pesquisadora conseguiu contatar e que se dispuseram a participar voluntariamente.

Como mencionado no tópico 3.2, para complementação dos dados, em março de 2014, o contato com o grupo de docentes foi retomado via e-mail em que a pesquisadora se apresentava, falava em linhas gerais sobre a pesquisa e convidava-os a participarem de uma segunda etapa da pesquisa respondendo a um questionário on-line. O e-mail já continha o link em que os professores poderiam acessar o questionário e enviar os dados para um programa central que compactaria todas as informações em um relatório. O convite via e-mail foi enviado para todos os docentes que ministravam aulas na modalidade de curso pesquisada e contou com a participação voluntária de 15 docentes, o que equivale a 30% dos convidados.

3.4 Tratamento e análise dos dados

No decorrer do processo de investigação torna-se importante sistematizar, esclarecer e informar sobre os caminhos analíticos e interpretativos que foram seguidos na construção das informações produzidas no momento empírico. Desse modo, os resultados da pesquisa serão apresentados em cinco seções.

O ponto de partida situa-se na análise do comportamento da evasão nas três turmas que já concluíram seu itinerário formativo de quatro (4) anos, resultados estes que serão apresentados na seção I. Na seção II e III será apresentada a análise das concepções da equipe pedagógica e de um grupo de professores sobre a evasão escolar no IFG Campus Formosa, partindo do pressuposto de que, por trabalharem e acompanharem de perto o dia a dia dos alunos, possam ter percepções importantes acerca das questões implicadas na adaptação ou não desse grupo à Instituição.

Entendendo que a análise destas questões exige antes de tudo ouvir os alunos que vivenciaram ou vivenciam esta problemática como coadjuvantes ou protagonistas, nas seções IV e V será dada voz a dois grupos de alunos, visando reunir informações aprofundadas sobre como estes grupos sentem ou percebem as experiências de permanência e evasão da instituição pesquisada. Na seção IV serão apresentadas as expectativas e experiências de alunos que chegaram a estágios finais dos cursos (3º e 4º anos), bem como os motivos que os levaram a permanecer, os motivos que os levariam a desistir e as concepções que apresentam acerca da evasão de colegas. Por fim, na seção V procurou-se ouvir diretamente um grupo de alunos evadidos com o objetivo de verificar de fato alguns dos motivos que levaram o grupo pesquisado a interromper seu itinerário formativo.

A análise das concepções de grupos diferentes permitiu o delineamento de uma compreensão mais extensiva (ampla) sobre o fenômeno investigado. Por sua vez as entrevistas com os alunos evadidos permitiram a construção de uma compreensão mais intensiva (aprofundada) sobre o objeto de estudo. Em síntese, para atingir as finalidades propostas e coletar os conhecimentos e informações necessários optou-se pela abertura de espaços de escuta a esses diferentes grupos, o que possibilitou ver o fenômeno por vários ângulos cruzando diferentes pontos de vista. Entende-se que esta metodologia pode ajudar a equipe da instituição pesquisada a construir propostas de intervenção contextualizadas que façam sentido, considerando a realidade vivenciada.

Pode-se ver na tabela 1 a distribuição dos sujeitos participantes de acordo com a categoria:

Tabela 1- GRUPOS PESQUISADOS

Grupo	Categoria profissional	Número de participantes
G1	Equipe pedagógica	07
G2	Docentes	14 na 1º etapa e 15 na 2º
G3	Alunos Matriculados / cursantes	50
G4	Alunos evadidos	16

Para tratamento e análise dos dados foram preservados os temas centrais que nortearam a condução dos questionários e das entrevistas: concepções de professores e

equipe pedagógica sobre o tema; entrada; permanência e saída do aluno. Num primeiro momento os dados foram lidos com a finalidade de separar os conteúdos referentes a estes temas. Numa segunda leitura procedeu-se à identificação de categorias e montagem de grelhas para análise de cada tema. Devido ao grande volume de informações coletadas e à inviabilidade de apresentá-las em sua totalidade, nesta pesquisa as respostas não foram transcritas na íntegra. Para análise e discussão selecionaram-se apenas as ideias centrais que apareceram em cada tema abordado.

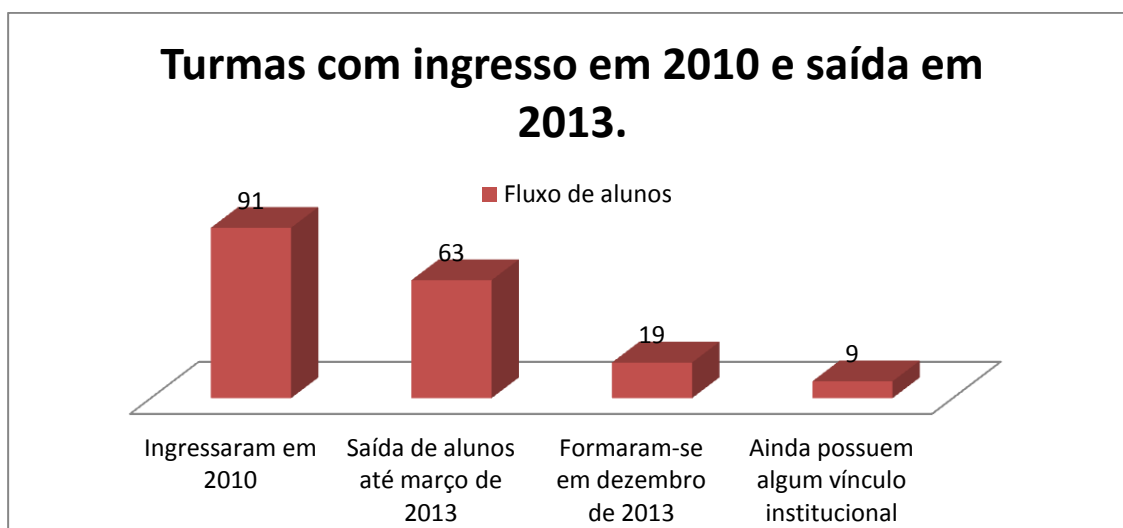
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

SEÇÃO I

4.1 A Evasão escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Formosa

No período delimitado para a pesquisa só foi possível acompanhar o itinerário formativo completo das três (3) turmas iniciais que ingressaram em 2010 e concluíram em 2013. As demais oito (8) turmas concluirão seu itinerário formativo em fevereiro e dezembro de 2015, de modo que não será possível apresentar nesta pesquisa os resultados completos quanto ao fluxo de entrada e saída de seus alunos. A figura 7 mostra o resultado final quanto ao fluxo de entrada e saída das primeiras turmas dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio em Edificações, Controle Ambiental e Informática para Internet após completarem o itinerário formativo de quatro anos de curso.

Figura 7 – FLUXO DE ENTRADA E SAÍDA DOS ALUNOS.

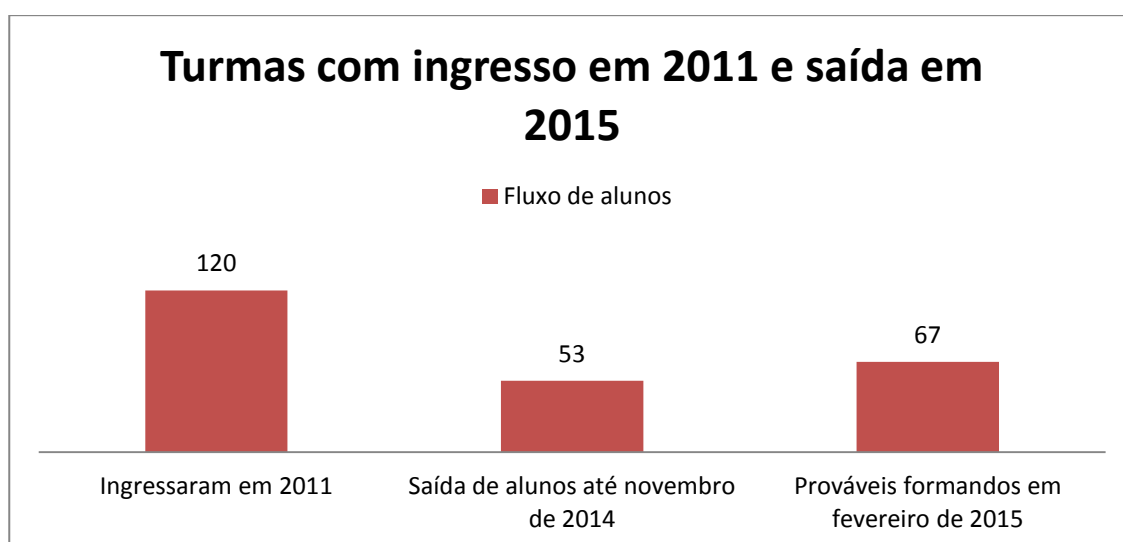


Como pode ser observado na figura acima, as primeiras turmas dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio formaram um número reduzidíssimo de alunos, muito abaixo do desejável. Ingressaram em 2010 um total de 91 alunos sendo: 30 no curso de Edificações, 30 no curso de Controle Ambiental e 31 no curso de Informática para Internet. Desse total, concluíram o curso no final de 2013 um total de 19 alunos sendo: 09 do curso de Edificações, 06 de Controle Ambiental e 04 de Informática para Internet, ou seja, as primeiras turmas fecharam seu itinerário formativo com a certificação de apenas 21% do número inicial de alunos, o que representa uma enorme perda de investimento público, uma vez que uma estrutura que tem capacidade para atender um número significativo de alunos foi utilizada para atender a uma demanda reduzidíssima.

Deve-se lembrar de que, para manter as escolas federais em funcionamento, o poder público investe um montante significativamente superior ao das demais escolas públicas. No entanto, o fluxo de entrada e saída apresentado demonstrou que, nesse primeiro momento, o objetivo institucional de responder de forma ágil e eficaz às crescentes demandas da formação profissional não foi alcançado.

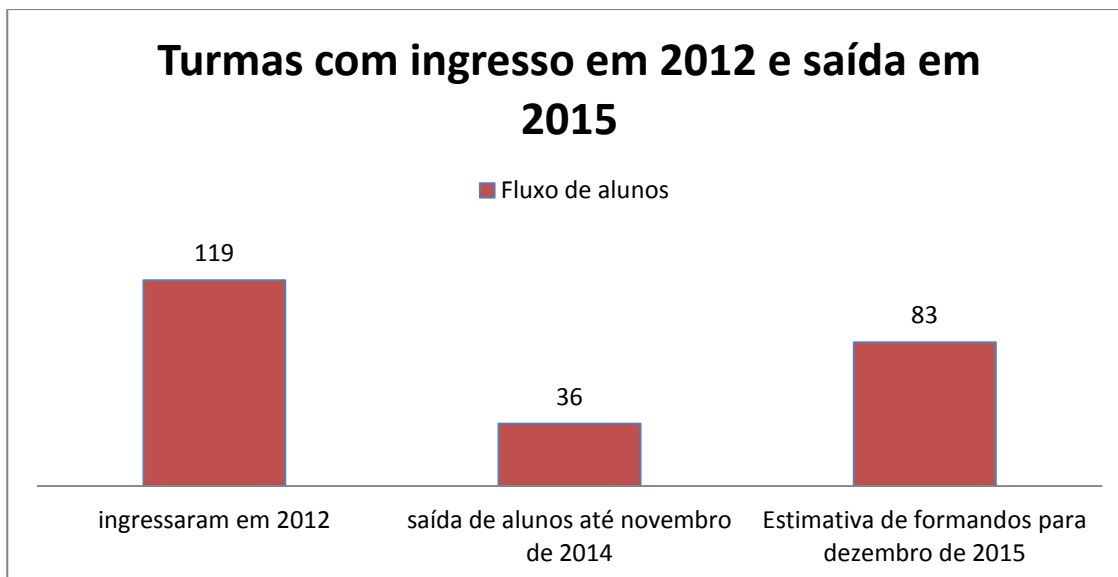
Comparando este resultado com o andamento do fluxo de alunos nas turmas com início posterior a 2010, observa-se que a cada ano de implantação está ocorrendo uma melhora gradativa na permanência dos alunos, o que indica uma perspectiva de aumento no número de formandos para os próximos anos, conforme expõe a figura 8 e 9:

Figura 8 - FLUXO DE ENTRADA E SAÍDA (PREVISÕES PARA FEVEREIRO DE 2015).



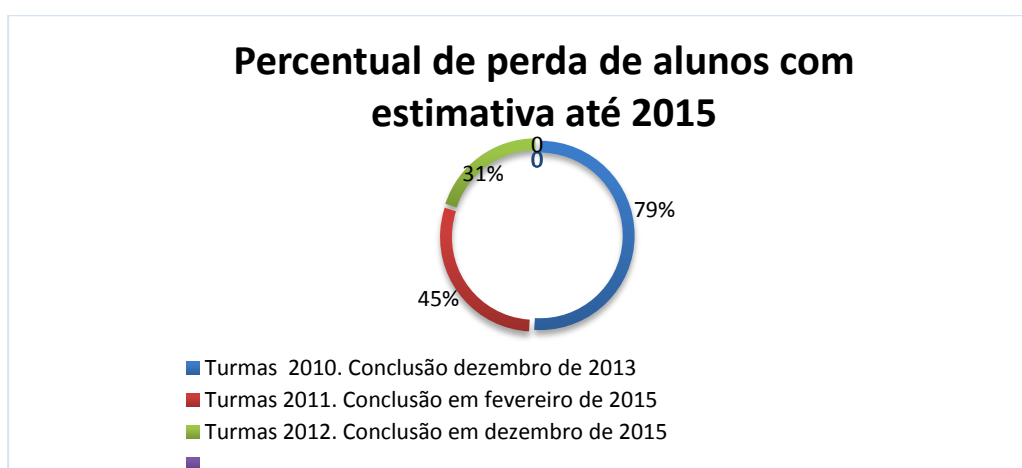
Nos quatro anos de curso houve uma perda de 45% dos alunos e há uma expectativa de formar 55% do número inicial de ingressantes.

Figura 9 – FLUXO DE ENTRADA E SAÍDA (PREVISÕES PARA DEZEMBRO DE 2015).



Em três anos de curso houve uma perda de 31% dos alunos e há uma expectativa de formar 69% do número inicial de alunos. Lembrando que os dados apresentados nas figuras 8 e 9 são apenas estimativas e não devem ser analisados como conclusivos, visto que as turmas com ingresso em 2011 e 2012 ainda estão em andamento e não há garantia alguma de que os alunos que permanecem concluirão o curso dentro do prazo. Trazendo um resumo geral das estimativas, observa-se o seguinte quadro em relação ao fluxo de entrada e saída das turmas pesquisadas:

Figura 10 – FLUXO DE ENTRADA E SAÍDA ENTRE 2010 E 2014.



Essa melhora gradativa observada na permanência possibilita supor que a saída dos primeiros alunos pode estar em grande medida relacionada a questões ligadas ao processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, pois a oferta desta modalidade diferenciada de ensino (ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio) exige que a equipe desses Institutos tenha muita habilidade para pensar em currículos e metodologias adequadas à realidade dos alunos e as necessidades desses cursos, o que nos primeiros anos de implantação se somou a uma série de questões e problemas de ordem estrutural, dos quais se podem citar:

- Falta de conhecimento pleno e domínio da equipe sobre as especificidades desta nova modalidade de ensino;
- Inadequação do perfil de alunos selecionados ao perfil de alunos demandado pelo fazer pedagógico;
- Falhas na organização do currículo que sobrecarrega o aluno com um número exorbitante de disciplinas e atividades;
- Desarticulação entre as disciplinas do ensino técnico com as do ensino médio;
- Instabilidade na oferta dos cursos que abriam e fechavam a todo o momento;
- Falta de professores das áreas técnicas, problema frequente nos primeiros anos de implantação devido ao andamento do processo de composição da equipe;
- Problemas relacionados à estrutura física que entrou em funcionamento ainda em processo de construção, o que gerou improvisos em diversas práticas importantes para formação do aluno.

É importante mencionar que nos dois primeiros anos de implantação (2010 e 2011) houve, por exemplo: falta de água constante; muita poeira, ausência de cortinas para aplacar o sol nas salas durante as aulas; incapacidade de funcionamento pleno de diversos laboratórios, seja por falta de materiais, equipamentos ou técnicos da área; falta de professores das áreas técnicas; inexistência de cantina e áreas para socialização de alunos que muitas vezes passavam o dia todo na Instituição; inexistência de auditório, quadra de esportes e locais destinados à realização de eventos ou atividades educacionais; ineficiência no transporte público de alunos que dele dependiam; etc. Somaram-se a essas questões outros fatores importantes como o desconhecimento da própria população que procurava o Instituto para se candidatar a uma vaga nos cursos

sem entender ao certo quais eram a finalidade e as especificidades desta modalidade de ensino, o que ocasionou o ingresso de muitos alunos que já estavam cursando ou já possuíam o ensino médio, dentre outros.

Muitos destes problemas relacionados à estruturação da Instituição e da equipe afetaram os alunos que entraram nas primeiras turmas. Os problemas estão sendo sanados com o andamento das etapas do processo de implantação, que tem duração de cinco (5) anos e está previsto para finalizar-se ao final de 2015. Os demais problemas relacionados a fatores estruturais do ensino (currículo, metodologias, etc.) são questões que ainda precisam ser pensadas e analisadas de forma mais articulada com a realidade do público alvo dessas instituições e com as especificidades dessa modalidade de ensino.

SEÇÃO II

4.2 A Evasão escolar na visão da equipe pedagógica

Apresentam-se nesta seção os resultados obtidos com a aplicação de questionários à equipe pedagógica, organizados a partir das seguintes categorias analíticas: (1) Fatores que consideram fundamentais para permanência dos alunos na Instituição; (2) Principais fatores que levam os alunos a se evadirem dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio; (3) Correlação entre a evasão escolar e o fazer pedagógico da Instituição.

Tem-se abaixo na tabela 2 a apresentação da Equipe Pedagógica, identificada nesta pesquisa como grupo - G1.

Tabela 2 - EQUIPE PEDAGÓGICA

Nome fictício	Sexo	Idade	Cargo/profissão	Tempo de atuação na Instituição
Amanda	F	33	Téc. em assuntos educacionais	3 anos e 4 meses
Juliana	F	36	Téc. em assuntos educacionais	1 ano e 4 meses
Laura	F	26	Téc. em assuntos educacionais	2 anos
Marta	F	27	Assistente social	2 anos e meio
Rafaela	F	31	Assistente social	1 ano e 5 meses
Maria	F	25	Psicóloga	01 ano e 2 meses
Eduarda	F	32	Psicóloga	01 ano e 7 meses

4.3 Concepções apresentadas

Dos membros da equipe pedagógica, cinco já haviam participado de cursos ou palestras sobre fracasso escolar, ou tiveram disciplinas que abordaram a temática apontando a multiplicidade de fatores que envolvem o fenômeno. Outros dois nunca participaram de nenhum evento científico (curso ou palestra) que tratassem especificamente desse tema, nem tiveram nenhum contato mais específico com discussões na área.

Apresentam-se nos tópicos abaixo as concepções da equipe pedagógica sobre a evasão escolar nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do IFG Campus Formosa.

É iniciada a análise observando os fatores apontados pelo grupo como fundamentais para a permanência dos alunos na Instituição:

1. Capacitação e qualidade do trabalho docente;
2. Bom diálogo entre professores e alunos;
3. Acompanhamento pedagógico mais próximo e articulado;
4. Projeto pedagógico comprometido com o desenvolvimento do estudante;
5. Reformular os projetos de curso de forma a não sobrecarregar os alunos;
6. Mudar o paradigma institucional de supervalorização do saber científico;
7. Os profissionais precisam ter clareza sobre as especificidades do modelo de ensino, da dinâmica institucional e do trabalho realizado;
8. Acolher os alunos e famílias mais carentes em suas necessidades;
9. Valorizar as áreas de maior envolvimento dos alunos e as várias inteligências manifestadas;
10. Motivação dos alunos;
11. Adaptação dos alunos ao ensino do IFG.

Como pode ser observado nos apontamentos acima, dos 11 fatores colocados como fundamentais para permanência, nove dizem respeito a questões institucionais, ou seja, estão ligados ao fazer pedagógico em si, à qualidade do serviço prestado, às especificidades do trabalho desenvolvido e à organização institucional tanto no que diz respeito a fatores estruturais (organização curricular, foco do projeto pedagógico, organização dos projetos de curso, paradigma e dinâmica de funcionamento

institucional), quanto ao que diz respeito a fatores mais voltados para a prática diária, como a valorização de áreas de maior envolvimento dos alunos e a forma de relacionamento com esses com suas famílias.

Os outros dois fatores colocados como fundamentais para a permanência se referem à motivação do aluno e seu desejo de estar ali, bem como sua adaptação ao modelo de ensino proposto. Esses dois fatores não dependem exclusivamente dos alunos e em grande medida também sofrem influência das ações institucionais. Deve-se refletir, por exemplo, em que medida a adaptação do aluno é influenciada pelo fazer pedagógico, pois ocorre que nem sempre o perfil de alunos selecionados condiz com o perfil de alunos idealizado e demandado no dia a dia pelo fazer institucional.

Para La Taille (1997), a motivação de ambas as partes, professores e alunos, é de fato extremamente importante, uma vez que o indivíduo só age quando sente necessidade de fazê-lo. A atividade sempre é motivada por algo. No entanto, não se deve cair no erro de achar que a motivação está sempre relacionada ao prazer, ou seja, que há motivação apenas por aquilo que dá satisfação.

Para o autor, “um aluno poderá sentir-se motivado para aprender determinadas matérias, mesmo que não nutra especial interesse por elas ou ache as aulas ‘legais’, mas porque vê nelas algum valor em virtude de um projeto maior de vida”. (LA TAILLE, 1997, p.44). A motivação intrínseca faz com que as pessoas desejem realizar determinadas tarefas pelo próprio desejo de fazê-las, a simples participação na tarefa torna-se a principal recompensa. No entanto, Bzuneck (2001) ressalta que a grande maioria das pessoas só investem a energia necessária para realização de uma determinada tarefa quando motivadas por razões externas. O autor acredita que, embora a cultura, o contexto escolar, e até mesmo a política educacional influenciem na motivação, um dos mais potentes motivadores do comportamento humano são, sem dúvida, as metas ou propósitos que as pessoas visam atingir.

Vigotski (2004), ao falar dos conceitos de comportamento e reação, também explicita que todos os nossos atos possuem estímulos anteriores:

Todo ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que o suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento. (...) a reação deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia. (VIGOTSKI, 2004. p.15).

A atividade intelectual exige esforço, envolvimento e muitas vezes perseverança. Portanto, se o aluno não visualiza nenhum ganho imediato ou futuro com a realização da tarefa, provavelmente não verá razões para investir a energia necessária e poderá até mesmo sentir-se aliviado ao evadir-se e livrar-se das pressões vivenciadas no contexto escolar. Na atividade educativa existe sempre a necessidade de reciprocidade. O aluno é parte ativa e integrante do processo e tem uma cota de responsabilidade a ser dividida com o professor e com a escola. Por melhor que seja a atuação do professor, a aprendizagem jamais se efetivará sem a atividade e o desejo do aluno que em diversos momentos deverá se dedicar, concentrar e realizar momentos de estudo.

Cabe mencionar que o tema mais citado neste tópico da pesquisa foi a importância da organização institucional, de se repensar e avaliar constantemente a prática com base na realidade local, no público alvo e na finalidade dos cursos. Dos tópicos citados, o mais enfatizado pela equipe foi a capacitação e a qualidade do trabalho docente (citado por cinco participantes), sugerindo que a qualidade do trabalho didático pedagógico e adequação das metodologias em sala de aula são fundamentais para permanência dos alunos. Os demais tópicos apareceram uma ou duas vezes.

A qualidade do trabalho docente tem reflexo direto na adaptação e desempenho dos alunos. O professor é, sem dúvida, uma das peças mais importantes na organização do ambiente social de aprendizagem, pois é ele que realiza a atividade-fim do sistema educativo. Como mencionado no capítulo II, para Vigotski (2004), a compreensão por inteiro do processo educativo passa pelo entendimento da psicologia do trabalho do mestre.

O primeiro ponto importante a se ressaltar é que cada teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao mestre. O segundo ponto é que toda educação é de natureza social e o único fator educativo capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência, ou seja, a aprendizagem efetiva se dá na experiência pessoal. Nas palavras de Vigotski, “os nossos movimentos são os nossos mestres”, por esse ponto de vista psicológico, a experiência do aluno é tudo.

A psicologia exige que os alunos aprendam a reagir e a elaborar novas formas de comportamento. Ao mestre cabe a importantíssima função de organizar e direcionar o meio social educativo para que o aluno aprenda a adquirir conhecimentos e utilizá-los. Nessa perspectiva, o meio social é o ponto fundamental do processo educacional e a organização desse meio está, por sua vez, sob a responsabilidade do professor.

Desse modo, todos os profissionais envolvidos no processo educativo, em especial o mestre, devem conhecer as especificidades do público e da modalidade de ensino a que se propõem trabalhar, pois é com base no perfil dos alunos que o meio social de aprendizagem deverá ser organizado, de modo que os currículos, metodologias e a didática encaixem-se nas necessidades de um aluno real e não em um modelo de aluno idealizado por uma sociedade ou classe. É necessário ter em mente que não existe um mesmo ponto de partida e um mesmo ponto de chegada que todos devam atingir. A educação é social. No entanto, os alunos são seres individuais com diferenças e singularidades únicas.

Oliveira (1997) entende que a escola é uma instituição social que trabalha com o funcionamento e desenvolvimento cognitivo, promovendo, desenvolvendo, avaliando e julgando o desempenho dos sujeitos num processo no qual as diferenças entre grupos e indivíduos emergem claramente. Numa sociedade complexa e plural, as diferenças individuais e culturais, especialmente no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento, têm sérias implicações na educação, pois “a falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável ou possível a seus alunos é fonte indiscutível de fracasso escolar” (OLIVEIRA, 1997, p. 46).

Oliveira (1997) pontua que os indivíduos respondem a estímulos em velocidades diferentes e que frequentemente essas diferenças têm sido consideradas erros ou inaptidão para determinadas tarefas. Nessa perspectiva, a questão do fracasso escolar pode ser associada à ideia das diferenças individuais, pois frequentemente têm-se observado que os alunos cujo desempenho não é considerado a contento, dentro de um padrão estipulado, são muitas vezes rotulados como pouco inteligentes, portadores de déficit de aprendizagem, pessoas sem pré-requisito teórico, que sofreram privação cultural, dentre outros. Os rótulos aparecem quando se julga o desempenho individual em relação a padrões de desempenho pré-estabelecidos.

Desconsidera-se que pessoas diferentes, mesmo que pertencentes a um mesmo grupo social e cultural, jamais passarão pela mesma situação de aprendizagem da mesma forma e no mesmo tempo. As reações e tempo serão sempre diversos. Para Tunes (2011), a regra máxima da escola é uniformizar. No entanto, uma mesma coisa ensinada do mesmo modo para duas pessoas sempre será distintamente aprendida.

São apresentados na sequência os fatores apontados pelo G1 como principais desencadeadores da evasão escolar:

1. Problemas familiares;
2. Impacto e estresse gerado pela mudança de ritmo em relação à escola anterior;
3. Baixo rendimento;
4. Reprovação e medo de jubilearem;
5. Desmotivação;
6. Faltas;
7. Necessidade de trabalhar;
8. Falta de pré-requisito teórico;
9. Déficit de aprendizagem;
10. Cansaço e dificuldade em realizar todas as atividades solicitadas;
11. Dificuldade para se adaptar ao ensino do IFG;
12. Sentimento de inferioridade por ser repetente;
13. Heterogeneidade social do grupo;
14. Sobrecarga de atividades;
15. Elevado grau de exigência das disciplinas;
16. Falha no acompanhamento pedagógico de alunos com dificuldades;
17. Currículo diferente e fragmentado;
18. Duração extensa dos cursos;
19. Ausência de reuniões pedagógicas;
20. Metodologias inadequadas;
21. Falhas na didática;
22. Formação e desmotivação docente;
23. Não existência de sala de recursos.

Quanto aos fatores colocados como principais desencadeadores da evasão escolar, observa-se que, para o G1, as causas são atribuídas tanto a fatores individuais dos alunos e suas famílias quanto a questões institucionais. As primeiras 13 causas apontadas pelo grupo indicam uma série de fatores pessoais dos alunos e suas famílias que estariam supostamente dificultando a adaptação do aluno ao ensino do IFG e provocando saídas precoces. Assim, aparecem como motivações para saída questões financeiras e familiares, estresse, baixo rendimento, reprovação, desmotivação, cansaço, sentimento de inferioridade, falta de pré-requisito teórico, déficit de aprendizagem, faltas frequentes e dificuldade em acompanhar o ritmo institucional.

Pelos relatos, verifica-se também a percepção de um aluno que teve a cobrança pessoal e familiar intensificada, que está sobrecarregado pelo excesso de atividade escolar, que se sente pressionado, que em grande medida tem seu ritmo e tempo de aprendizagem desrespeitado por um atropelamento de informações com horários e tempos padronizados. Um aluno que passou a ter menos tempo para si mesmo e que pode estar em processo de sofrimento psíquico por ver seu status de bom aluno ser arruinado com as notas baixas.

Bossa (2000) entende que ninguém sofre por que quer e defende que os problemas enfrentados no contexto escolar sempre trazem sofrimentos, um sofrimento que muitas vezes é camuflado por comportamentos que sugerem desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, dentre outros. Durante muito tempo, pais, professores e profissionais da educação no geral penalizaram e responsabilizaram os alunos pela não aprendizagem e isso os prejudicava ainda mais. Hoje, no entanto, deve-se ter clareza de que os problemas de desempenho escolar não dependem apenas da vontade do professor e do aluno, mas envolvem questões mais amplas.

Neste tópico, observa-se que, na discussão da problemática, a maioria dos apontamentos diz respeito a fatores pessoais do aluno, o que entra em contradição com os apontamentos apresentados no tópico anterior que sugerem que o fundamental para permanência dos alunos é a organização e as práticas escolares. O foco que no tópico anterior estava na Instituição e seu fazer pedagógico foi deslocado para o aluno e suas supostas dificuldades, o que é um grande contrassenso: se o essencial para permanência dos alunos é a adequação da organização e das práticas escolares, logo, os fatores que desencadeiam a evasão não deveriam ser a inadequação ou desorganização dessa mesma escola?

Assim como em demais pesquisas que culpabilizam o aluno pelo seu próprio fracasso (rever cap. 2), o grupo aponta uma série de fatores afetivos e emocionais que, desencadeados por uma não adaptação à realidade escolar, têm contribuído para evasão no ensino técnico integrado de nível médio. O olhar desse grupo, que no tópico anterior estava direcionado para as práticas institucionais em grande medida, voltou-se para os sujeitos alvo do processo de ensino-aprendizagem, suas famílias, bem como para suas supostas dificuldades.

A escola não deve desconsiderar o fato de que o sujeito objeto de sua ação situa-se num dado tempo e espaço, e que não está programado para se adaptar integralmente à Instituição, mas ao contrário, precisa encontrar condições favoráveis à

sua adaptação. É muito importante conhecer o aluno que se tem e o contexto em que suas dificuldades estão se manifestando, pois no contexto escolar muitas coisas devem ser pensadas a partir do perfil dos alunos. A linguagem precisa ser adequada, as metodologias, a organização curricular e até mesmo as normas e regras institucionais, por vezes, precisam diferir em alguns aspectos para determinados grupos.

Weinberg (1999) trabalha a ideia de que antigamente a escolarização funcionava como um fator de ascensão social, porém hoje ela se tornou um fator quase que de sobrevivência. Quem não estuda, não encontra um lugar na sociedade, na linguagem popular “não é ninguém”. Para a autora, não deve ser fácil para os alunos conviverem com o fantasma de no futuro “não ser ninguém”. (Sobre isso ver: Anny Cordié, 1996)⁷.

Os demais fatores apontados pelo G1 como motivadores para evasão escolar, números 14 a 23, estão direcionados ao fazer institucional. Os pontos mais tocados pelo grupo foram os problemas familiares dos alunos e a sobrecarga de atividades (citados por quatro participantes), os demais apontamentos apareceram uma ou duas vezes. Eis um ponto relevante para discussão:

- Despreparo para lidar com a heterogeneidade social e as diferenças de pré-requisitos em sala de aula.

Por se tratar de escolas públicas consideradas de alto padrão de qualidade, os Institutos Federais de Educação têm suas vagas disputadas por alunos de várias camadas sociais. Essa particularidade das escolas federais coloca numa mesma sala de aula alunos das mais diversas origens e contextos sociais com níveis de pré-requisitos variados, de modo que a desigualdade tanto financeira quanto cultural e social fica muito evidente na fala, no comportamento, nas vestimentas e nos próprios objetos de uso pessoal dos alunos. Se forem observadas as especificidades deste público, tem-se como realidade a junção de duas ou mais classes sociais distintas dividindo o mesmo espaço.

Considerando-se a riqueza da diversidade sociocultural brasileira, poderia se dizer que este é um ponto positivo para a Instituição, no entanto, quando não compreendido e considerado, pode configurar-se em sérios entraves para aprendizagem de determinados alunos, pois junto com a diferença de classe há a diferença de

⁷ CORDIÉ, A. Adolescência: o segundo desafio. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996. Citado em: WEINBERG, Cybelle. Adolescência e problemas de aprendizagem. In: RUBINSTEIN, Edith (org.), **Psicopedagogia: Uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ideologias, interesses, culturas, vivências, capital social e financeiro, linguagem, e no contexto escolar especialmente o chamado pré-requisito teórico. Alunos com níveis de aprendizagem muito distantes dividindo a mesma sala, série e curso representam um enorme desafio para a Instituição e em especial para seus professores, pois demanda muita sensibilidade para se pensar em formas de ensinar que possibilitem aos grupos com maiores dificuldades a possibilidade de acompanhar os conteúdos e concluir o curso com êxito.

No contexto escolar, é necessário valorizar as diferenças, considerar as individualidades e lidar com a diversidade em sala de aula de modo a oferecer oportunidades iguais de desenvolvimento a alunos de perfis heterogêneos. A abordagem dos conteúdos, a forma de intervenção junto aos alunos e a organização do ambiente social de aprendizagem devem oferecer as mesmas condições de desenvolvimento independentemente de pré-requisitos teóricos ou classe social. Trabalhar com a diferença não é a exceção, mas a regra e, dentro desta regra, não há espaços para práticas padronizadas e homogêneas. Bossa (2000) alerta que se deve considerar não só a dificuldade do aluno na escola, mas também a dificuldade da escola para com o aluno. Essas duas dimensões devem ser analisadas reciprocamente.

Demais causas atribuídas pelo G1 à evasão, como a sobrecarga de atividades, alto nível de cobrança das disciplinas, fragmentação do currículo, duração extensa dos cursos, ausência de reuniões pedagógicas e a inadequação de metodologias e da didática adotada, somando-se a possíveis falhas no acompanhamento pedagógico de alunos que apresentam dificuldades, são fatores que podem de fato gerar no aluno sentimentos de desmotivação, cansaço, estresse, dificuldades em acompanhar os conteúdos e conseqüentemente baixo desempenho. Ocorre que, diante de situações de dificuldades, é natural que o sujeito queira muitas vezes abandonar a situação e partir à procura de algo em que acredite que terá maiores possibilidades de sucesso.

Para que haja adequação no trabalho desenvolvido, é necessário antes de tudo construir espaços de diálogos entre os profissionais envolvidos. Nesse aspecto, a queixa de inexistência de reuniões pedagógicas é extremamente relevante, em especial nestes anos iniciais de implantação em que toda equipe está se estruturando, conhecendo e sistematizando um modelo de trabalho e atuação.

Com os apontamentos do G1, têm-se a sensação de que, em grande medida, a escola não está adequada aos alunos a que se propõe atender, pois ao mesmo tempo em que defende o objetivo de promover a equidade social através da formação e

qualificação profissional das camadas sociais de baixa renda, adota currículos e uma dinâmica de funcionamento que não se encaixa no perfil de aluno pretendido.

A Instituição atende hoje dois perfis distintos de alunos, os de baixa renda e os de classe média. Com frequência observa-se que infelizmente a dinâmica de funcionamento institucional tende a favorecer mais o grupo de alunos de classe média, ou seja, aquele que teve um bom processo de escolarização anterior e, portanto, está pronto para acompanhar as demandas dos cursos ofertados, que tem uma disponibilidade significativa de tempo para dedicar aos estudos e à Instituição, podendo estar no Campus para atividades no contraturno sempre que necessário, que tem acesso a meios de transporte eficientes, pontuando-se que a localização da Instituição é bastante desprivilegiada e seu acesso dificultado, que tem como se alimentar na Instituição caso seja necessário passar o dia todo por lá, etc.

Ocorre que esse grupo de alunos não é o foco principal dos IFs. Ressalta-se que a Instituição reconhece a interferência destas questões sociais e oferta auxílios financeiros para ajudar alunos de baixa renda nos gastos com educação. No entanto, a oferta costuma ser sempre inferior à demanda e por vezes o valor é insuficiente para que os alunos contemplados consigam custear todas estas despesas. A realidade é que muitos alunos de baixa renda precisam de fato se inserir no mercado de trabalho para complementar a renda familiar e custear seus gastos pessoais ou escolares. No entanto, observa-se que, no caso do IFG, a conciliação entre o trabalho e os estudos tem sido um fator extremamente difícil para esses alunos.

Apresentam-se na sequência as correlações que o grupo visualiza entre a evasão escolar e o fazer pedagógico institucional:

1. Inexistência de uma política institucional consolidada para formação continuada de professores e profissionais que atuam nestas modalidades de ensino;

2. Necessidade de:

- Projeto pedagógico do Campus;
- Trabalho mais interdisciplinar entre os docentes;
- Maior atenção da equipe pedagógica aos problemas que atrapalham o rendimento escolar;
- Maior proximidade com os alunos para saber os reais motivos das suas saídas;

3. Deficiências na didática de alguns docentes em decorrência de lacunas na formação didático-pedagógica;
4. Pouco contato de alguns docentes com discussões e preocupações pedagógicas;
5. Sobrecarga no trabalho da equipe;
6. Ações imediatistas;
7. Pouca autonomia dos sujeitos nas ações práticas do cotidiano escolar;
8. Ato pedagógico reduzido a uma automatização de comportamentos, atitudes e regras;
9. Falhas no modo de elaboração do currículo e das disciplinas;
10. Excesso de atividades avaliativas;
11. Desarticulação entre o fazer pedagógico do professor e da equipe;
12. Inexistência de um psicopedagogo.

Considerando-se os pontos citados e para além deles, o G1 traz apontamentos importantes que ajudam a melhor entender a visão que possuem da dinâmica de funcionamento institucional bem como seus reflexos no processo de permanência.

Primeiro apontamento: A Instituição abre e fecha cursos, turmas e modifica a lógica de funcionamento desses cursos (integral X integrado) com certa regularidade, o que dificulta aos profissionais envolvidos construir uma experiência de trabalho sólida, de modo que mesmo para aqueles que estão há mais tempo na Instituição, a sensação é de estar sempre no esforço de construir, e essa construção é desfeita por artifícios políticos ou alheios aos profissionais que desempenham a atividade fim da Instituição.

Essas constantes mudanças gera incertezas, dúvidas e desmotiva professores e alunos, pois se entende que a motivação e otimização para o trabalho depende da práxis profissional, ou seja, do planejamento do fazer em si, da avaliação sobre o que foi feito e conseqüente manutenção ou mudança de algumas ações para nova intervenção, processo este que a equipe não consegue realizar com êxito, visto que a cada semestre ou ano muda-se a dinâmica de funcionamento.

Segundo apontamento: O sistema de cotas permite que alunos de escolas públicas e particulares possam estudar na mesma Instituição, contudo o *background* cultural e a formação/escolarização desses alunos é bastante diferente. Isso traz para dentro da sala de aula os mesmos fenômenos grupais de desigualdade e diferenças culturais observados na dinâmica social, e mais uma vez, os professores e demais

servidores não estão atentos a esses fenômenos de grupo (lutas, disputas, violência simbólica) ou, quando o percebem, não sabem como agir.

Por ter dificuldades em lidar com a diversidade nos níveis de pré-requisitos dentro da sala de aula, observa-se que frequentemente se nivela por cima, culpabilizando o próprio aluno por seu fracasso, atribuindo-lhe rótulos que atestam incompetência como “dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, falta de pré-requisito”, dentre outros. Tem-se observado de modo não sistemático que os alunos de camadas populares e cuja escolarização foi em grande parte feita em escolas públicas possuem mais dificuldades e tendem a conseguir menos desempenho no IFG do que nas escolas anteriores, o que na visão da equipe contribui para a evasão.

Verifica-se abaixo o relato de uma das participantes do G1:

Temos convivido com relatos de ex-alunos de escola pública, que em suas escolas vinham sendo considerados bons alunos, e ao entrar no IFG observam suas notas e rendimento caírem drasticamente e isso os desmotiva a continuar. De modo simplificado, e com base nos atendimentos de cunho psicológico feitos aos alunos (sejam eles originalmente de escola pública ou particular), todos relatam dificuldade para se adaptarem ao “tipo” de ensino do IFG e isso os desmotiva ou tem causado transtornos na aprendizagem, acompanhado de alto grau de ansiedade e estresse. Ainda assim, os alunos de escola particular parecem adaptar-se com mais facilidade ao ritmo das aulas sem evadir. Nota-se que ocorre um choque entre a realidade da escola anterior e do grau de cobrança no ensino fundamental e a grande cobrança no médio do IFG. (EDUARDA).

Terceiro apontamento: Na visão do G1, a dificuldade gerada nesta nova situação de aprendizagem gera a desmotivação ao ver seu status de “bom aluno” ser arruinado com inúmeras notas baixas. Com a queda no desempenho, a cobrança familiar se intensifica, uma vez que os pais desconhecem as diferenças e dificuldades encontradas pelos filhos. Junto com a desmotivação e a intensificação da cobrança familiar pode surgir o sentimento de inferioridade por acreditar que as notas representam a capacidade intelectual do sujeito, o que impacta diretamente no estado emocional do aluno e conseqüentemente no seu desejo de permanecer.

Para Weinberg (1999), quando se trata de dificuldades escolares, é necessário investigar se o adolescente não estaria apenas reagindo a um ensino inadequado. Para este autor, a falta de motivação com relação aos estudos pode sugerir que a escola está muito distante do adolescente e que o ambiente pode não estar propício ao seu

desenvolvimento. O boletim escolar vermelho pode representar um pedido de socorro para as crises vivenciadas pelo aluno, visto que nenhum pai ou mãe, por mais desligado que seja, permanece indiferente diante do mau desempenho do filho. Para Weinberg (1999), o perigo desta situação é que o jovem pode passar a ser confundido com suas notas e, ao invés de ser socorrido, ser atacado. Muitas vezes, para a família e para a escola, as notas passam a representar o sujeito, é como se a pessoa fosse aquelas notas e essa percepção pode prejudicá-lo ainda mais.

O quarto apontamento nos remete à organização curricular. O currículo dos cursos técnicos integrados é um ponto que deve ser abordado e pensado, pois é fragmentado e diferente daquele das demais escolas de ensino médio. Observa-se que se preocupou em incluir tudo (todas as matérias do ensino médio e todas as matérias do ensino técnico) ao invés de adaptá-las, de modo que os alunos cursam um grande número de disciplinas ao mesmo tempo, com pouca carga horária destinada a cada uma delas e sem nenhum nexos ou ligação entre os conteúdos das matérias básicas com o ensino técnico. Os conteúdos são ministrados individualmente com pouca ou nenhuma conectividade entre si, o que contribui para dificultar o entendimento e a assimilação por parte dos alunos.

Como trazido no relatado anterior (Eduarda), muitos alunos demonstram uma dificuldade inicial para se adaptar a esta nova situação de aprendizagem. O interessante a se ressaltar sobre este ponto é que apesar de ter um histórico anterior de sucesso escolar, muitos tiveram dificuldades em relação ao desempenho acadêmico no IFG, fato que remete novamente a questões relacionadas ao desrespeito à individualidade e tempo de aprendizagem dos sujeitos. Observa-se que as dificuldades encontradas, muitas vezes não se relacionam a qualquer tipo de inaptidão para aprender, mas foram geradas dentro de um contexto específico.

Para Raad e Ximenes (2013), um dos fatores que compromete o desenvolvimento dos estudantes é o ensino focado apenas em conteúdos e no cumprimento do currículo, de modo a valorizar muito mais a memorização e acúmulo de informações que o exercício do pensamento e da reflexão. Para essas autoras “o que é apreciado é o cumprimento do ‘script’ instituído pela escola, prática que tem contribuído para o quadro crítico que temos de produção do fracasso escolar” (RAAD e XIMENES, 2011, p. 26).

O currículo também é discutido por Tunes (2011). Para a autora, a aprendizagem tem um caráter social, ou seja, aprendemos com o outro numa relação

gratuita e espontânea. No entanto, a necessidade de controle e poder sobre a sociedade gerou a padronização e a regulação do ensino por intermédio da institucionalização da aprendizagem. A escola passou a escolher o que, aonde, como, por quanto tempo e a quem vai se ensinar e com isso os professores passaram a ser programados para que programassem seus alunos através de uma uniformização de caminhos direcionados por um currículo em que os conteúdos, estratégias e tempos de aprendizagem são definidos *a priori*. No entanto, tudo isso é uma grande ilusão, considerando-se que a aprendizagem não pode ser imposta nem mesmo controlada, uma vez que a vontade e o envolvimento do aluno é um ponto chave para que ela de fato aconteça.

O quinto apontamento, já tocado anteriormente, se refere à inexistência de reuniões pedagógicas e de um projeto político-pedagógico do Campus Formosa. O tratamento de questões e problemas educacionais exige uma atuação multidisciplinar. A atuação profissional no campo da educação demanda espaços de diálogos entre os professores e toda equipe gestora e pedagógica. O diálogo entre a equipe contribui para que se tenha mais clareza e entendimento sobre as concepções que orientam as práticas, as relações de trabalho e os próprios processos de gestão. A escuta aos profissionais da educação possibilita uma leitura institucional mais realista, pois os discursos tendem a revelar e traduzir aquilo que está cristalizado na cultura organizacional. As reuniões pedagógicas colaboram para a circulação de múltiplos discursos e facilita a emergência de vozes que denunciam as inúmeras rachaduras presentes na prática educacional. (MADUREIRA, 2013).

A sistematização do trabalho desenvolvido fica um tanto capenga sem a troca permanente de ideias entre os profissionais envolvidos. As ações frequentemente se tornam imediatistas, e a equipe sofre com a falta de uma orientação mais sistemática que possibilite a avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Fica cada um por si, e o resultado pode ser uma notável desorganização ou desarticulação no desenvolvimento do trabalho.

O sexto apontamento diz respeito à formação e motivação do corpo docente. Como é pontuado abaixo na fala de uma das participantes do G1, acredita-se que a satisfação ou não do professor mediante o trabalho que realiza também é um fator relevante para permanência dos alunos:

Ocorre que muitos dos professores tiveram uma formação universitária e se propõem a formar técnicos. Outros assumiram disciplinas por força de imposição da coordenação ou conveniência, e terminam por, literalmente, desmotivar os alunos. Lembro-me de uma aluna que desejava ser arquiteta, contudo, seu professor de (...), formado em (...) e bastante frustrado com a área, a desencorajava a seguir essa carreira como “um curso para se morrer de fome”. Outro interveniente é que uma parcela do corpo docente sonha para si uma carreira de pesquisador, ou uma carreira de docente em universidade federal, mas por necessidade e conveniência assumiram o concurso no IFG e estão a lecionar em cursos técnicos. Certamente, isso também pode ser um fator de desmotivação ou menor compromisso para com o curso técnico integrado, o que terá impactos negativos sobre a aprendizagem dos alunos. (EDUARDA).

Estas questões relacionadas à formação e atuação docente desembocam na abordagem metodológica em sala. Observa-se que as diferentes modalidades de cursos que o IFG oferta (superior, técnico de nível médio, subsequente ao ensino médio, técnico de nível médio na modalidade EJA) exige muita flexibilidade docente para adequar sua metodologia e linguagem aos diferentes grupos. Isso por vezes tem se tornado fator de dificuldade em especial por parte de alunos que muitas vezes não conseguem compreender a abordagem do professor e acabam interpretando a situação como pouca habilidade docente para transmitir o conhecimento de forma compreensível. Neste ponto, o G1 acredita ser importante a implementação de uma política de formação continuada para professores com a finalidade de suprir possíveis lacunas na formação didático-pedagógica, proporcionando-lhes instrumentos necessários para atuarem nas diferentes modalidades de ensino ofertadas.

Embora o G1 reconheça que o corpo docente já seja bastante qualificado, justifica a necessidade de investimento na formação continuada de professores, pautando-se no argumento de que os docentes das áreas técnicas são bacharéis (engenheiros, arquitetos, bioquímicos, tecnólogos da informação, etc.) e, portanto, ao contrário do que ocorre nos cursos de licenciatura, tiveram pouco ou nenhum contato com disciplinas e discussões voltadas para a prática pedagógica durante a formação acadêmica. No entendimento do grupo, este fator não é determinante, mas pode, de fato, influenciar na qualidade metodológica das aulas.

Para Pinto (1997), o entendimento da singularidade pessoal é tão importante e necessário quanto o da inserção social. A escola erra por desconhecimento das características gerais do funcionamento mental humano nas várias fases do desenvolvimento, por desconhecer as particularidades do segmento cultural do qual

participam seus alunos e por desconhecer a história de vida dos sujeitos que atende. Para esse autor, o conhecimento do sujeito que aprende é uma tarefa altamente exigente e por si só representa metade da tarefa do ensino.

Muitas vezes a ênfase sobre as causas do fracasso escolar pendem para os aspectos pessoais dos alunos e suas famílias e outras vezes para aspectos institucionais, porém devemos nos atentar para o fato de que as possíveis causas se relacionam aos dois lados. Não podemos ignorar que, embora a estrutura do ensino tenha uma grande parcela de culpa, a evasão também ocorre por motivos pessoais e afetivos do aluno que decide não continuar. A esse respeito, uma das participantes do G1 (Eduarda), relatou que se lembrava de um garoto cuja mãe o obrigava a estudar no IFG por considerar uma boa escola; no entanto, esse garoto reprovava sistematicamente, ano após ano, no intuito de dizer “não” a essa mãe que não lhe deu alternativa de escolha.

A escola define um *script*, ocorre que nem todos conseguem ou desejam cumpri-lo. Sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado. Muitos alunos resistem aos programas, saem da escola antes do previsto, repetem o ano, ou simplesmente não aprendem o que se planejou dentro do prazo estipulado e nesses casos quase sempre são rotulados como portadores de dificuldades de aprendizagem. Para Tunes (2011, p. 10), “o que, em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é tratado como anormalidade ou, no melhor dos casos, incompetência”.

O garoto acima mencionado foi encaminhado insistentemente pela mãe a psicólogos escolares como o objetivo de se diagnosticar o seu suposto problema, aferindo-lhe um laudo que pudesse respaldar seu baixo desempenho e dar-lhe condições especiais de avaliação. Após idas e vindas da mãe a vários profissionais da saúde, o garoto foi finalmente diagnosticado por uma neurologista como portador de: depressão e cefaleia do tipo tensional, o que embora diretamente não justifique o baixo desempenho serviu de consolo para mãe que pôde, enfim, justificar para si e para familiares o motivo das sucessivas reprovações do filho.

É preciso também reafirmar a função social do professor, pois é ele o agente identificado no contexto escolar como responsável pelo ensino. Ele deve selecionar e organizar o conteúdo de modo sistemático e apresentá-lo didaticamente. Contudo, os professores estão sujeitos a muitos processos burocráticos impostos pelo sistema e pela política educacional. A descontinuação de seus projetos, as mudanças autoritárias sobre

o fazer docente, a pressão para cumprimento de prazos e processos pré-estabelecidos, também podem ser fatores que interferem no trabalho e na motivação do docente.

Muitos professores relatam sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, falam da dificuldade e falta de preparo para lidar com adolescentes, das lacunas de sua formação, do desejo de não estarem ali, expressam seus medos, dificuldades, pedem sugestões, desabafam. Enfim, essas inúmeras questões também perpassam a relação de ensino-aprendizagem. (EDUARDA).

Campolina e Martínéz (2011) nos alertam para um ponto muito importante sobre a prática docente, ressaltando que a formação do professor também depende da instituição escolar que mantém fortemente a hierarquização dos saberes e dos poderes típicos da escolarização. “Os professores têm sido preparados pela escolarização para atenderem às necessidades que o próprio sistema escolar cria” (CAMPOLINA E MARTINÉZ, 2011, p. 450). Nesse sentido, as autoras se questionam como seria possível exigir que o professor construa novas alternativas de ensino sem problematizar a escolaridade tradicional e a dimensão reprodutora de uma escola da qual ele mesmo é fruto.

Silva (2011) concorda que, dentro da estrutura escolar, professor e aluno são os elos mais frágeis de uma cadeia hierárquica que vem desde o MEC (Ministério da Educação) até a sala de aula. Na maioria dos casos, o professor se torna um mero executor de planos elaborados por agentes externos à situação pedagógica, pessoas que não tiveram contato com as turmas às quais direcionam seus planos de ação, pessoas que se propõem a organizar o ensino sem conhecer e levar em conta a realidade dos principais atores desta situação. Para o autor, ao professor é dada uma suposta autonomia no que se refere à organização do seu trabalho no ambiente escolar. (Sobre isso ver: Zanotto, 1985)⁸.

Retomando os dados da pesquisa, o G1 ressalta que o modelo de ensino adotado nos IFGs é novo no país e, de modo geral, os servidores não possuem total

⁸ ZANOTTO, M. L. B. Ações e representações: Uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1985. Citado em: SILVA, Elzamir Gonzaga. A construção da autonomia no trabalho do professor. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

clareza sobre como deve ser a dinâmica institucional, as especificidades do trabalho, ou a dinâmica em serviço. Este desconhecimento dá margem para a utilização de metodologias inadequadas no processo de ensino, muitas vezes inacessível àquele sujeito na série que cursa.

O grupo G1 pontua as seguintes sugestões:

- Realização de trabalhos conjuntos com a família dos estudantes, palestras motivacionais para que os alunos se sintam importantes e não apenas cobrados;
- Repensar a dinâmica institucional de Criação/Fechamento de cursos;
- Repensar o paradigma institucional na qual temos atualmente a supervalorização do saber científico e a falta de compreensão da formação humana de forma holística;
- Elaborar um projeto pedagógico para o Campus Formosa, o qual contemple o trabalho em equipe e articulação entre as áreas do conhecimento (ensino médio e técnico), e que possibilite um acompanhamento contínuo e não apenas pontual;
- Pensar em um currículo que organize, dentro das disciplinas técnicas, as pontes necessárias para incluir os conteúdos do ensino médio, ao invés de criar um grande número de disciplinas;
- Promover mais atividades interdisciplinares que demandem o envolvimento de toda comunidade acadêmica;
- Criar uma agenda anual de reuniões pedagógicas para troca de experiências, avaliação do trabalho realizado e orientação dos docentes quanto ao trabalho em equipe e as especificidades do nosso público alvo;
- Implementar uma política institucional para formação didático/pedagógica dos docentes, pois a diversidade de público que os Institutos Federais de Educação recebem demanda aulas mais dinâmicas, diversificação das formas de ensinar e um maior conhecimento das especificidades de cada público.

Por fim, menciona-se que o tema mais evidente nesta etapa da pesquisa foi a necessidade melhor sistematização e adequação no trabalho desenvolvido para que essa nova situação de aprendizagem seja condizente com o perfil de alunos atendidos.

Madureira (2013, p. 70) alerta para o fato de que não há soluções simples para problemas complexos. “Nenhuma categoria profissional detêm as chaves para

solucionar os problemas educacionais brasileiros. Precisamos da colaboração de profissionais com distintas formações”. Para a autora, as relações profissionais no interior das escolas devem ser orientadas para uma direção cooperativa, só o trabalho coletivo pode possibilitar a construção de alternativas e de um contexto realmente favorável ao aprendizado dos alunos.

SEÇÃO III

4.4 A Evasão escolar na visão do corpo docente

Apresentam-se nesta seção os resultados obtidos com a aplicação de dois questionários, sendo um impresso (1º etapa) e um on-line (2º etapa) a um grupo de 14 e 15 docentes, respectivamente. A primeira etapa foi organizada a partir das mesmas categorias analíticas aplicadas ao G1 (equipe pedagógica). Na segunda etapa, considerando que, no processo de ensino-aprendizagem, docentes e alunos são atores protagonistas e com a finalidade de um maior aprofundamento nas ideias deste grupo sobre o ato pedagógico, foram acrescentadas mais três categorias analíticas, a saber: (1) O que é ser aluno? (2) Que visão os docentes pesquisados possuem dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio desta Instituição? (3) Que opinião o grupo pesquisado possui sobre a adaptação do aluno à escola e da escola ao aluno?

Segue a tabela 3 com a apresentação do grupo de docentes identificados nesta pesquisa como grupo - G2.

Tabela 3 - GRUPO DE DOCENTES (1º ETAPA DA PESQUISA)

Nome fictício	Sexo	Idade	Formação/área de atuação	Tempo de atuação na Instituição
Enzo	M	24	Matemática	1 ano
Pedro	M	41	Biologia	1 ano
Afonso	M	40	Ciências Biológicas	3 anos
Anthony	M	28	Matemática	7 meses
Roberto	M	29	Filosofia	1 ano e meio
Reginaldo	M	22	Ciências da computação	2 anos e meio
Alexandre	M	31	Engenharia Civil	3 anos
Silvio	M	29	Física	1 ano e 2 meses
Ricardo	M	27	Engenharia Civil	1 ano e 8 meses
Fátima	F	31	Letras Port./Inglês	3 anos e meio
Elizabeth	F	28	Matemática	1 ano
Joana	F	34	Educação física	2 anos
Célia	F	37	Geografia	1 ano e 6 meses
Carla	F	25	Sistemas de Informação	2 anos

4.5 Concepções apresentadas

Dos docentes pesquisados, apenas 02 já haviam participado de cursos, palestras ou eventos sobre fracasso escolar, os outros 12 nunca participaram de nenhum evento científico (curso ou palestra) que tratassem especificamente deste tema, nem tiveram nenhum contato mais específico com discussões na área.

Apresentam-se nos tópicos abaixo as concepções dos docentes sobre a evasão escolar nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do IFG Campus Formosa.

Inicia-se a análise observando os fatores apontados pelo grupo como fundamentais para a permanência dos alunos na Instituição:

A Instituição deve ter:

1. Projetos para auxiliar os alunos com dificuldades e deficiências da formação precedente;
2. Maior atenção e apoio acadêmico para alunos com dificuldades;
3. Atendimento especializado para o aluno com maior dificuldade;
4. Metodologias de ensino adequadas;

5. Respeito ao tempo de aprendizagem e ritmo próprio de cada aluno;
6. Uma boa organização;
7. Boa relação professor-aluno;
8. Melhorias nas condições de permanência do aluno;
9. Estrutura física adequada;
10. Incentivos morais e financeiros para alunos (bolsas);
11. Estímulo ao conhecimento;
12. Facilitar o acesso e permanência dos alunos às instalações do Instituto;
13. Clareza quanto aos propósitos de formação desta modalidade de ensino;
14. Satisfazer as expectativas dos alunos;

O aluno deve ter:

15. Motivação intrínseca;
16. Maior preparo acadêmico;
17. Conhecimento sobre os cursos e seu mercado de trabalho;
18. Tempo disponível para os estudos;
19. Mais comprometimento com os estudos;
20. Vir aos plantões pedagógicos (reforço escolar).

Como observado nos apontamentos acima, o grupo G2 acredita que a permanência dos alunos está relacionada tanto a fatores institucionais quanto a fatores individuais do aluno. Traz um entendimento de que deve haver contrapartida dos dois lados: A Instituição deve ofertar apoio ao aluno, além de boas condições de acesso e permanência; no entanto, o aluno deve ter um determinado perfil ou postura perante os estudos.

Do quarto ao décimo quarto tópico, têm-se apontamentos direcionados ao fazer pedagógico institucional, trazendo a ideia de que é necessário se pensar na organização e gestão organizacional como um todo, ou seja, nas condições oferecidas aos alunos desde o acesso à estrutura física adequada (biblioteca, laboratórios, espaços de convivência, etc.), até questões de cunho mais educacional, como a qualidade e adequação do trabalho realizado, clareza quanto aos propósitos de formação e especificidades dessa modalidade de ensino, uso de metodologias de ensino adequadas, bom relacionamento entre professores e alunos (respeito mútuo), bem como respeito à individualidade, ao tempo de aprendizagem e ao ritmo próprio de cada um.

Vale ressaltar que os três primeiros tópicos, embora também estejam direcionados ao fazer institucional, sugerem que a evasão está relacionada a deficiências na formação precedente ou dificuldades de aprendizagem dos alunos. O G2 frisa a necessidade de se direcionar maior atenção, apoio acadêmico e até mesmo atendimento especializado para alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar, proporcionando-lhes as condições necessárias para superação de suas dificuldades e prosseguimento dos estudos. Para tanto, além da criação de projetos de nivelamento ou reforço escolar, o grupo sugere melhorias no acompanhamento pedagógico, promoção de incentivos morais, como a valorização do conhecimento e de incentivos financeiros, a exemplo dos auxílios e das bolsas para alunos de baixa renda. Nesses tópicos, embora se admita a responsabilidade da Instituição para com o discente, ressalta-se que a causa do problema foi novamente direcionada para possíveis incapacidades dos alunos.

O ponto mais citado pelo G2 foi a necessidade de maior apoio acadêmico para com os alunos que apresentam dificuldades (citado por três participantes) os demais apontamentos apareceram uma ou duas vezes. Essa preocupação, trazida pelo G2 sobre a necessidade de atendimento especializado para alunos que supostamente possuem dificuldades de aprendizagem, direciona para reflexão sobre uma prática bastante aceita e reivindicada no contexto escolar: a medicalização do ensino por intermédio da emissão de diagnósticos que buscam explicações médicas para o fracasso escolar. As pessoas são classificadas com base em processos avaliativos centrados na ideia de que o desenvolvimento acontece para todos da mesma maneira.

Para Bossa (2000), não adianta se combater uma febre, que é apenas um sintoma, sem identificar e combater a infecção causadora do sintoma. Esta metáfora é utilizada para se referir às dificuldades no contexto escolar, indicando que é sempre necessário identificar as causas dos problemas enfrentados no interior da escola para poder intervir nos sintomas. Para a autora, de nada adianta medidas como reforço escolar ou aulas particulares apenas, pois essas ações equiparam-se a ministrar um antitérmico sem o antibiótico, ou seja, como dito acima, combater a febre sem identificar a infecção é medida apenas paliativa que não soluciona a problemática.

Raad e Ximenes (2013) alertam para o fato de que o diagnóstico se tornou um importante instrumento de controle social, sendo muito corriqueiro seu uso no campo educacional. “Sob um olhar cientificista, diagnostica-se a dificuldade do aluno, suas limitações, possíveis patologias, enfim, tudo aquilo que possa justificar o baixo desempenho” (RAAD E XIMENES, 2013, p. 24). Desse modo, as pessoas são rotuladas

com base nos seus sintomas e passam a consumir diagnósticos, medicamentos e terapias com o propósito de adequarem-se ao sistema escolar. No espaço escolar, os professores se apoderam dos diagnósticos como se o problema de fato estivesse localizado no aluno, e muitas vezes sentem-se bem por terem cumprido a sua missão de encaminhar o aluno para a equipe psicopedagógica como se “os conflitos do não aprender fossem solucionados pelo poder mágico do diagnóstico que, a partir de então, subsidiará seu planejamento”. (RAAD E XIMENES, 2013).

Para as autoras, o foco deve ser mudado, pois “não se trata de culpabilizar o aluno ou justificar a prática docente, mas examinar os mecanismos instituídos pelos sistemas de ensino que criam as condições de exclusão”. (RAAD E XIMENES, 2013, p.26). Os mecanismos de exclusão não são questionados e cada vez mais alunos estão sendo encaminhados para avaliação psicopedagógica com queixas de que não entendem o conteúdo, não acompanham o ritmo, são lentos ou muito acelerados. Para mudar esta visão clínica, é necessário “romper com a ideia de padrão, progresso e hierarquia, que visualiza o desenvolvimento humano como algo universal” (RAAD E XIMENES, 2013, pp. 26 e 27).

A partir do momento em que a escola encaminha a criança para avaliação, ela começa a ser vista como alguém que tem problemas e que precisa de atendimento especializado. O diagnóstico atende as necessidades do profissional, mas por si só não é capaz de determinar algo a respeito da pessoa supostamente diagnosticada. (RAAD E XIMENES, 2011, p. 112).

Bossa (2002) pontua que, quando se trata de desempenho escolar, prevalece a busca por explicações biologizantes herdadas da medicina. No entanto, a autora entende que o fracasso é um problema social que precisa ser analisado no contexto individual, cultural e escolar. Para Bossa (2002), não se pode deixar de reconhecer que alguns obstáculos à aprendizagem são decorrentes de fatores ideológicos presentes na organização do sistema escolar brasileiro.

Collares e Moysés (1996) também trazem contribuições importantes para a discussão desta temática, pontuando que, quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade, mas mesmo assim se mantém inabalável e cristalizado contra todos os argumentos da razão, já não é mais um juízo provisório, mas um preconceito. Para as autoras, no que diz respeito ao baixo desempenho, o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos provisórios sobre os alunos e suas famílias.

As explicações para o fracasso escolar frequentemente retratam esses preconceitos quando definem que o aluno não aprende, por exemplo, porque “é pobre, é negro, imaturo, veio da zona rural, é preguiçoso, tem problemas familiares, etc.”. (COLLARES E MOYSÉS, 1996, p.26).

Em se tratando dessa temática, concordamos com Oliveira (1997), que defende que o fracasso escolar é na verdade o fracasso da escola que não consegue aferir a real capacidade dos seus alunos, que desconhece os processos naturais de aquisição do conhecimento, que não estabelece pontes entre o conhecimento que se deseja transmitir e o conhecimento prático que o aluno já dispõe. Retomando a ideia de respeito à individualidade e realidade do educando, o autor define o fracasso do aluno como uma representação da incompatibilidade entre a proposta da escola e as características deste aluno que tem peculiaridades do seu estágio do desenvolvimento, de sua cultura e origem.

Retomando os apontamentos do tópico, o G2 aponta questões que precisam ser repensadas pela Instituição, mas não deixa de frisar que, para além do institucional, o êxito nos estudos demanda uma contrapartida e resposta positiva dos alunos. Desse modo, deixam transparecer nos apontamentos do número 15 ao número 20 o perfil e a postura de aluno que acreditam ser necessários.

Os apontamentos desse grupo dizem que os alunos devem estar verdadeiramente motivados, possuírem um preparo acadêmico prévio (pré-requisito teórico), terem clareza e conhecimento sobre o curso que se propõem a fazer e seu mercado de trabalho, terem tempo disponível e compromisso com os estudos, além de frequentarem o reforço escolar em caso de dificuldades. Em resumo, o aluno deve chegar pronto, ou seja, deve ter uma boa formação anterior, disponibilidade de tempo, além de motivação e compromisso para com os estudos.

Collares e Moysés (1996) explicitam que o discurso de professores e diretores frequentemente traduz a sensação de que o sistema educacional perfeito é composto por alunos que vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problema, enfim, por sujeitos que, por suas características pessoais, nem precisariam de escolas para aprender. As autoras acreditam que, para muitos professores, parece ser muito difícil ou mesmo impossível ensinar pessoas concretas que vivem neste mundo real.

Para Bossa (2002), a instituição Escola se objetiva a responder um ideal de educação que traz consigo a dimensão do impossível, pois está preparada para receber o aluno ideal, tendo em vista responder às demandas narcisistas da humanidade. Existe

uma estrutura em torno do conceito imaginário de aluno ideal que projeta nos educandos a culpa pela impossibilidade de realização dos fins educacionais. Para a autora, por estar fundada em um ideal narcísico de humanidade, a instituição Escola, como tal, está fadada ao fracasso. “A escola subordina-se a um ideal imaginário de mundo melhor e passa a refletir sobre uma escola ideal quando na verdade sua grande preocupação deveria ser ideal da escola”. (BOSSA, 2002, p. 20). Para Bossa, pensar a escola do futuro sem ser ingênuo só é possível com base em uma perspectiva que considere tanto o contexto cultural quanto a singularidade dos sujeitos.

Traçando um perfil inverso ao descrito pelo G2, teremos algo muito próximo ao que o G1 aponta como potenciais evadidos, ou seja, teremos um aluno que por um ou vários motivos não se encontra motivado com a aprendizagem escolar; que por ter outros compromissos, inclusive de trabalho, dispõe de pouco tempo para os estudos, o que muitas vezes o impede de frequentar o reforço escolar e atividades no contraturno; que veio de uma formação anterior deficitária ou mesmo precária e não tem o devido preparo acadêmico, ou seja, o chamado pré-requisito teórico, podendo encontrar dificuldades para acompanhar o ritmo institucional; que está em busca de uma educação de qualidade, mas pode não ter um conhecimento claro sobre o curso que se propõe a fazer; dentre outros.

Esse perfil de aluno acima traçado representa pessoas reais que estão presentes no contexto escolar e que são justamente os alunos que mais necessitam da instituição Escola e dos benefícios que essa pode acrescentar ao seu futuro. Para Tunes e Pedroza (2011), a padronização do ensino exclui e seleciona com base no modelo de belo, de perfeição, e de homem ideal que todos devem alcançar.

O padrão não é estipulado apenas pela escola como, por exemplo, o do aluno modelo. Ele é construído socialmente como um referencial a ser atingido e conquistado. A busca pelo sucesso, que só o modelo pode proporcionar, gera uma proliferação e legitimação dos mecanismos excludentes, transformando em fracassados o caminho daqueles que, por alguma razão, não conseguiram ser parecidos com o padrão. (TUNES E PEDROZA, 2011, p. 23).

Embora o G2 reconheça que a Instituição deva trabalhar na via do resgate dos alunos com dificuldades, adequando suas metodologias, respeitando o tempo individual de aprendizagem e ofertando projetos e apoio tanto acadêmico como financeiro aos que deles necessitam, transparece a ideia de modelo de aluno e o desejo de que, ao se

candidatar aos cursos do IFG, o discente esteja mais preparado e disponha de tempo para dedicar-se aos estudos. A fala de um dos componentes desse grupo sugere inclusive a necessidade de preparo acadêmico anterior, se possível por meio de cursinhos preparatórios.

Este desejo de prontidão discente traz a ideia de que é o aluno que deve adaptar-se à Instituição e não o contrário, o que se configura em um grande contrassenso, pensando-se na finalidade e no compromisso da instituição Escola para com a sociedade.

Comparando os apontamentos dos grupos G1 e G2 fica evidente a necessidade de se aprender a trabalhar mais em equipe e de se adequar o fazer pedagógico às especificidades dos nossos alunos e dessa modalidade de ensino, de modo que a prática institucional seja condizente com sua filosofia de trabalho. Encontramos nos discursos desses grupos vários pontos em comum, como a necessidade de uma maior compreensão e clareza quanto aos propósitos e objetivos da modalidade de ensino, a importância da relação professor-aluno, do apoio e auxílio acadêmico aos alunos com dificuldades, da motivação de educadores e educandos, da organização do ambiente escolar.

A Instituição, enquanto equipe, precisa unir esforços para entender a problemática estudada e traçar caminhos que possam interferir nos atenuantes da evasão escolar. O G2 pontua que, por parte dos alunos e suas famílias, falta um conhecimento mais claro sobre os cursos, e por parte da Instituição, falta formação didático-pedagógica do corpo docente para uma prática adequada a essa modalidade de ensino e à realidade de seus alunos.

Prosseguindo a análise, apresentam-se os fatores apontados pelo G2 como principais desencadeadores da evasão escolar:

Por parte do aluno:

1. Desconhecimento dos objetivos e possibilidades do curso;
2. Não identificação com a área técnica escolhida;
3. Baixo desempenho;
4. Dificuldades financeiras;
5. Inserção no mercado de trabalho;
6. Falta de base para assumir a carga do curso;
7. Dificuldade de adaptação ao ritmo do curso;

8. Falta de pré-requisito teórico;
9. Falta de interesse com a formação técnica;
10. Dificuldades em administrar o tempo de estudo e organizar as atividades escolares;
11. Problemas pessoais e familiares;
12. Baixa autoestima;
13. Falta de força de vontade;
14. Desmotivação;
15. Falta de objetivo em relação ao curso;
16. Ver o Instituto como uma escola de Ensino Médio e não como uma Universidade;

Por parte da Instituição:

17. Fatores socioeconômicos bem como ideológicos presentes no contexto escolar e social;
18. Falta de ajuda dos professores para suprir um pouco a defasagem do aluno;
19. Excesso de disciplinas no semestre;
20. Duração muito extensa dos cursos;
21. Carga horária e rotina de estudos pesadas;
22. Falta de aplicação prática das disciplinas com a área de atuação;
23. Relação professor-aluno superficial.

Observa-se nos tópicos acima que as causas apontadas pelo G2 como principais motivadores da evasão escolar estão em grande medida voltados para fatores individuais dos alunos, fatores esses tanto direcionados a possíveis carências sociais e cognitivas do público que evade quanto ao desconhecimento ou mesmo desinteresse com a formação técnica. As motivações mais frisadas foram o desconhecimento por parte do aluno dos objetivos e das possibilidades do curso, o excesso de disciplinas no semestre, a não identificação ou desinteresse do aluno com a área técnica pretendida “buscam apenas o ensino médio”, a dificuldade financeira dos alunos e suas famílias e o baixo desempenho gerado pela falta de pré-requisito teórico (tópicos citados de três a quatro vezes), as demais motivações apareceram uma ou duas vezes.

Comparando a visão dos grupos G1 e G2 sobre as causas da evasão escolar observa-se que, embora muitos fatores se repitam (problemas familiares, baixo rendimento, desmotivação, necessidade de trabalhar, falta de pré-requisito teórico,

dificuldade para se adaptar ao ensino do IFG, sobrecarga de atividades, relação professor-aluno, duração extensa dos cursos), a visão que se tem dos alunos muda substancialmente. Enquanto no G1 aparecem as palavras: impacto, estresse, medo, cansaço, dificuldade, sobrecarga, sentimento de inferioridade, etc., no G2 aparecem palavras como: falta de interesse, falta de força de vontade, falta de objetivo, falta de base, não identificação, falta ajuda dos professores, etc. São grupos de palavras que trazem conotações totalmente diferentes quando se pensa no perfil de aluno que elas representam.

Em ambos os grupos, G1 e G2, há a percepção de um aluno desmotivado. Embora ambos reconheçam e enfatizem que o aluno é submetido a um excesso de disciplinas no semestre e a uma carga horária e rotina de estudos demasiado “pesada”, percebe-se que a não adaptação do aluno e conseqüentemente o baixo desempenho são percebidos por ângulos diferentes. Diferentemente do G1 que fala do cansaço, estresse e dificuldade do aluno para se adequar ao modelo de ensino proposto, o G2 traz uma análise tendendo mais para questões relacionadas às especificidades da formação profissional, o interesse ou não do aluno na formação técnica, suas expectativas, seu desejo de prosseguir ou não no curso e conseqüentemente sua capacidade de organização dentro do que é demandado.

Nos tópicos acima aparece também um elemento novo que não foi mencionado pelo G1. O grupo demonstra um descontentamento com a dinâmica de funcionamento do ensino médio. Para ele, os alunos estão sendo tratados com muita liberdade e sem disciplina, pois acredita que eles têm uma autonomia que é privilégio de alunos de cursos superiores e que deve ser conquistada sempre com muito compromisso e o respeito. O G2 pontua a necessidade de se adotar procedimentos diferentes com os alunos do ensino médio e dos cursos superiores, enfatizando que é necessário conscientizar os alunos de que não estão em uma faculdade e ajudá-los a levar o colégio mais a sério. O posicionamento do grupo em relação a essa questão pode ser mais bem compreendido nas falas abaixo:

É preciso fazer com que o aluno entenda que ainda não está em uma faculdade e ajudá-lo a levar o colégio mais a sério. Muitos alunos acham que são os melhores e depois não querem saber de estudar.
(CARLA)

Somos permissivos demais. Nosso aluno precisa se sentir como aluno.
(RICARDO)

A Instituição deve ser vista como uma escola de ensino médio, deve ter regras e mais disciplina, tanto para o aluno como para o professor. (JOANA)

A Instituição deixa o aluno muito à vontade. Muitas vezes eles vêm para a escola, assistem a uma aula e durante o intervalo aproveitam para não voltar. Então, acho que falta um pouco de disciplina. (CARLA)

O G2 acredita que a estrutura acadêmica heterogênea da Instituição faz com que os alunos oscilem entre uma dinâmica de liberdade e repressão. Liberdade de circular por todos os espaços do Campus, de portar-se como aluno da "faculdade" que a sociedade formosense acredita que o IFG seja (não usarem uniformes, não terem a entrada e saída controlada, não terem o horário de intervalo marcado por sirenes, não terem inspetor de aluno nos corredores, responsabilizarem-se pelo seu processo de aprendizagem, etc.); por outro lado, vivenciam a repressão característica do tradicionalismo provinciano que embasa sua criação familiar, assim como também a que deve sentir frente aos desafios de tantas disciplinas técnicas, diferentes metodologias de ensino e de avaliação, estágio, e uma carga horária tão sobrecarregada.

Afirmam que a equipe pedagógica tem grande influência no que diz respeito à orientação de professores e alunos e pode utilizar-se disso para minimizar a evasão através da construção de espaços de diálogo que favoreçam um ambiente pedagógico melhor e mais organizado.

Apresentam-se na sequência as correlações que o grupo visualiza entre a evasão escolar e o fazer pedagógico institucional:

1. Excesso de disciplina e de atividades para os alunos;
2. Necessidade de orientar pedagogicamente os alunos antes e durante o processo sobre os cursos técnicos, sua finalidade, realidade, etc.;
3. Falta clareza quanto à proposta pedagógica da Instituição;
4. Os professores têm dificuldades de preparar conteúdos voltados para prática profissional;
5. Desarticulação entre o ensino médio e a questão profissional;
6. Falhas na formação pedagógica do corpo docente para uma didática adequada;
7. O processo de avaliação não está sendo feito a contento;
8. Falta de um projeto pedagógico que atenda às necessidades do educando;

9. Falta um pouco de disciplina em relação aos alunos;

10. A equipe precisa falar a mesma língua e ter uma capacitação adequada à realidade do IFG.

Como base nos apontamentos desse grupo, vê-se que as correlações entre o fazer pedagógico institucional e a evasão escolar se localizam em pontos já citados anteriormente. Reafirma-se, então, a necessidade de orientar e esclarecer os candidatos e mesmo alunos sobre os cursos técnicos, sua finalidade, realidade e proposta pedagógica; necessidade de preparação da equipe institucional para um maior entendimento e clareza sobre os objetivos dos cursos, proposta institucional, metodologias de ensino e processo de avaliação adequada à modalidade; enfim, necessidade de uma melhor organização, sistematização, adequação e direcionamento para o trabalho realizado.

Ambos os grupos (G1 e G2) insistem que numa Instituição que atende a grupos tão heterogêneos e a variados níveis e modalidades de ensino é indispensável ofertar programas de capacitação aos docentes e profissionais da educação que compõem a equipe. Mesmo havendo entre o quadro de docentes muitos profissionais com capacitação em pós-graduação *stricto sensu*, percebe-se a existência de falhas ou dificuldades na atuação didático-pedagógica em sala de aula e, em grande medida, acredita-se que essas dificuldades podem ser solucionadas ou minimizadas com a promoção de cursos, palestras ou discussões que tragam reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula.

É consenso que o excesso de atividades e disciplinas ao longo do semestre precisa ser repensado considerando-se o desgaste dos alunos. Para tanto, um ponto de partida poderia ser a elaboração de um projeto político-pedagógico para o Campus – Formosa, que ajude a equipe a falar a mesma língua e dê um direcionamento adequado ao trabalho realizado. Diferentemente do G1, o G2 reafirma que falta um pouco de disciplina em relação aos alunos, pontuando que a dinâmica de funcionamento do ensino médio está sendo confundida com a do ensino superior. Acredita-se que a Instituição deveria mudar o formato do funcionamento do ensino médio, assemelhando-se às demais escolas públicas e particulares do município.

O grupo G2 pontua as seguintes sugestões:

- Desenvolver metodologias que articulem o ensino médio à questão profissional e que se ajustem à singularidade da educação profissional técnica;

- Repensar o currículo e o processo de avaliação em função das especificidades dos cursos e do público alvo, analisando-se o desgaste dos alunos, as dificuldades do ensino básico e o excesso de atividades;
- Elaborar de um projeto pedagógico que contemple a realidade e diversidade dos alunos;
- Ofertar capacitação didático-pedagógica adequada à realidade do IFG, pois falta clareza quanto à proposta pedagógica da Instituição, o que causa insatisfação tanto nos alunos como nos docentes levando ao desânimo e a desistências;
- Esclarecimento sobre os cursos no momento em que o aluno se candidata e por ocasião de ingresso. A família e o aluno devem ter clareza sobre a dinâmica de funcionamento e a finalidade do curso que está se propondo a fazer;
- Necessidade de se atentar para questões relacionadas à facilidade de acesso e permanência dos alunos ao Campus.

Cabe mencionar que o tema mais evidente nesta etapa da pesquisa também foi a necessidade de análise, organização, sistematização e reorientação para o trabalho desenvolvido. A grande maioria dos docentes e profissionais desta Instituição está tendo o seu primeiro contato com essa modalidade de ensino, de modo que tudo ainda é muito novo. O grupo evidencia o desejo de um maior apoio e orientação quanto à articulação entre o ensino médio e o técnico, pois enfrenta dificuldades para preparar conteúdos voltados para prática profissional.

2ª ETAPA DA PESQUISA COM O GRUPO DE DOCENTES (G2)

4.6 Apresentação do grupo de docentes participantes da 2ª etapa da pesquisa

Tabela 4 - GRUPO DE DOCENTES.

Nome fictício	Sexo	Idade	Formação/área de atuação	Tempo de atuação na Instituição
Maurício	M	35	Ciências Biológicas	3 anos
Felipe	M	27	Construção civil	2 anos
Saulo	M	35	Ciências Sociais	1 ano
Francisco	M	37	Área de Exatas	1 ano
Júlio	M	41	Biologia Ecologia Botânica	1 ano
Marcondes	M	35	Linguagem – Artes visuais	4 anos
Henrique	M	29	Filosofia	1 ano e 10 meses
Maia	F	36	Linguística	2 anos
Raquel	F	35	Educação Física	2 anos
Divina	F	31	Engenharia	1 ano
Ricelly	F	47	Engenharia	3 anos
Carol	F	30	Letras Português/Espanhol	-
Joice	F	30	Sociologia	9 meses
Marcela	F	27	Linguística	1 ano
Franciele	F	44	Biologia/Educação	1 ano e 8 meses

4.7 Ideias apresentadas

São apresentados nos tópicos abaixo os resultados obtidos com a aplicação do segundo questionário ao grupo de docentes do IFG Campus Formosa.

Eis as concepções do grupo sobre o que é ser aluno:

1. É assumir a condição de aprendiz, aquele que quer aprender;
2. É ser estudante (verbo em ação - não como substantivo);
3. Estar em processo de aprendizado e de amadurecimento intelectual/pessoal;
4. Buscar novos conhecimentos;
5. Ter curiosidade e responsabilidade para aprender;
6. Buscar um lugar na sociedade;

7. Buscar aprimorar suas ideias, adquirir conceitos e reformular seus pensamentos;
8. Querer socializar, interagir, contribuir;
9. Ser um idealizador de sonhos, esperanças e expectativas de uma vida e sociedade melhor;
10. Um ser pensante, capaz de desenvolver suas habilidades pela mediação do professor;
11. Participar ativamente da construção do conhecimento;
12. Ter a oportunidade de se qualificar;
13. Aquele que na relação professor-aluno tem, geralmente, menos conhecimento do que o professor e desse recebe os saberes direta e indiretamente, sendo também emanador de conhecimento;
14. É um ser humano com sabedoria que tem o aprendizado influenciado diretamente pelo seu meio e sua cultura.

O que é ser aluno? Esse questionamento é extremamente importante para entender as concepções que direcionam as práticas pedagógicas. Para melhor compreensão inicia-se este tópico com a definição do Dr. Frank Viana Carvalho (2011), sobre o vocábulo aluno:

Aluno provém do latim *alumnus* e, etimologicamente, seu sentido literal significa “criança de peito”, ou seja, que se alimenta de leite. O termo *alumnus*, é proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir ou fazer crescer”. Indo mais a fundo, Carvalho (2011) diz que *alumnus* pode ser interpretado como uma espécie de lactante intelectual, ou seja, aquele que se alimenta do saber. Semanticamente, aluno passou a equivaler a pupilo ou discípulo, ou seja, alguém que aprende de forma coletiva em instituições de ensino, ou pelo trabalho de um ou mais professores. No caso de *alere*, palavra da qual deriva *alumnus*, o significado primário era alimentar com leite, porém no latim evoluiu para *nutri*.

Com base na definição de Carvalho (2011), pode-se inferir que aluno é alguém que necessita e nutre-se do saber por intermédio do trabalho de uma segunda pessoa que no contexto escolar é o professor. É importante ressaltar que, no campo educacional, as formas encontradas ou mesmo determinadas para “nutrir” o aluno de saber, ou seja, os papéis de professores e alunos mudam substancialmente de acordo com o ideal de educação que se deseja atingir. Baseando-se em teorias não críticas da educação,

Demerval Saviani (1993) traz algumas concepções sobre o papel de professores e alunos.

Na pedagogia tradicional, para superação da situação de opressão e promoção da ascensão social, era necessário vencer as barreiras da ignorância. Era marginalizado quem não era esclarecido. Logo, a instrução dada pela escola era uma forma de transformar os súditos em cidadãos. Dentro dessa organização escolar centrada na figura do mestre, cabia aos alunos apenas assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Todas as iniciativas cabiam ao professor que expunha as lições e explicava os exercícios que os alunos deveriam seguir atentamente e realizar com muita disciplina. Têm-se aqui uma supervalorização da instrução centrada na figura de um professor ativo e de um aluno passivo. O importante era aprender.

A crítica a essa teoria deu origem a outra teoria da educação: A Pedagogia Nova. Essa teoria mantinha a crença no poder da escola em sua função de equalização social. No entanto, na escola nova, o marginalizado não é mais o ignorante, mas o rejeitado. As pessoas precisam ser integradas e aceitas pelo grupo com suas diferenças individuais. O eixo é deslocado do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, do professor para o aluno, da disciplina para espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para qualidade. O importante não é aprender, mas aprender a aprender. Com isso, as classes foram reformuladas e os alunos agrupados segundo áreas de interesse. A iniciativa principal não era mais do professor (estimulador e orientador), mas do aluno. O aluno se torna um ser ativo que tem sua aprendizagem decorrida pelo estímulo do ambiente e pelas relações com outros alunos e com professores.

Com a decadência do escolanovismo, articula-se uma nova teoria educacional: O Tecnicismo, fundado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Ocorre uma reordenação do trabalho pedagógico de maneira a torná-lo objetivo e operacional à semelhança do que ocorre no trabalho fabril. Como o trabalhador deve adaptar-se aos processos de trabalho, o aluno deve adaptar-se à organização racional do meio educacional. Desse modo, na pedagogia tradicional, o foco estava no professor; na pedagogia nova, o foco desloca-se para o aluno e, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa ser a organização racional dos meios, de modo que professor e aluno ocupam papéis secundários, ou seja, são apenas executores de um processo cuja “concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas

supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais”. (SAVIANI, 1993, p. 24). O processo passa a definir quando, como e o que professores e alunos farão.

Na perspectiva tecnicista, a marginalidade não é a ignorância, nem a rejeição, mas a incompetência, ineficiência ou improdutividade. A educação contribui para superação da marginalidade quando forma indivíduos eficientes e capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. O mais importante é aprender a fazer.

Assim como as teorias acima expostas, as demais concepções de educação trazem seu próprio entendimento sobre o que cabe ao aluno e ao professor no processo de ensino-aprendizagem, e são estas concepções que direcionam o trabalho pedagógico no interior das escolas.

Os apontamentos deste tópico trazem as concepções do grupo G2 sobre os papéis que acreditam ter o professor e o aluno na atual dinâmica educacional. Desse modo, para a grande maioria do grupo, ser aluno é estar em processo de aprendizado, crescimento intelectual e pessoal. É buscar o conhecimento de forma responsável, autônoma e comprometida com a transformação de sua realidade social. É ser curioso, inquieto e acima de tudo ter vontade de aprender coisas novas, trocar experiências, socializar, interagir, contribuir, exercitar o pensamento e participar do seu processo de ensino-aprendizagem. Enfim, ser aluno é ser ativo, desejante e participante da construção do próprio conhecimento.

Apenas o equivalente a 13% dos participantes apresentaram visões mais rígidas e verticalizadas sobre o “ser aluno”, pontuando que, embora seja um ser pensante e participante do processo de ensino, o aluno só se torna capaz de desenvolver suas habilidades pela mediação de um professor. Embora também tenha conhecimento, o aluno é “aquele que, na relação professor-aluno, tem, geralmente, menos conhecimento do que o professor, e deste recebe os saberes direta e indiretamente” (SAULO). Essa visão está respaldada nos princípios da pedagogia tradicional, segundo a qual, como nos diz Rancière (2011), o aluno vive à sombra de um mestre explicador, subordinando sua inteligência e sua vontade à do mestre.

Para Vigotski (2004), na educação não deve existir nada de passivo, ou inativo. “Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui um papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos deste processo” (p.70). Para esse autor, o aluno é de fato um ser ativo, pensante e construtor de sua própria aprendizagem. Ele afirma que é preciso se livrar do preceito de que o

mestre deve educar, pois ele não tem nem direito nem poder de prescrever suas leis aos novos seres que chamamos de alunos. Uma aula dada de forma acabada educa apenas a vontade e habilidade de aproveitar tudo que vem dos outros, sem nada fazer ou verificar.

Vigotski (2004) indica que o maior perigo ligado à psicologia do mestre ocorre quando ele passa a se sentir no papel de instrumento da educação, transformando-se em máquina de educar. “O professor que exerce o simples papel de bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão.” (p. 448). O grande desafio do mestre não é repassar informações, mas suscitar no aluno o entusiasmo próprio pelo conhecimento.

A análise da visão que o professor tem do aluno é importante, uma vez que justifica sua atuação pedagógica. Rancière (2001), ao trazer as ideias de Joseph Jacotot, também reforça a ideia de que a experiência e o papel ativo do aluno são o que dão sentido à educação. Para ele, o mestre não deve ser um mero explicador, uma vez que explicações podem ser obtidas em livros e manuais; defende que a incapacidade do aluno é uma grande trapaça, pois não há hierarquias quanto à capacidade intelectual das pessoas; todos possuem a mesma possibilidade de desenvolvimento, desde que tenham condições e desejo de fazê-lo.

A educação deveria estar a serviço da emancipação das pessoas para que aprendam a exercitar a inteligência e a imaginação. A consciência da capacidade intelectual do homem e a crença na igualdade de inteligências são as chaves para um ensino emancipador e verdadeiramente transformador. As inteligências são iguais, independentemente se somos mestres ou alunos. No entanto, o que pode variar é a sua manifestação de acordo com a vontade e a energia depositada pelo sujeito na realização da tarefa. “O homem é uma vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 79).

O prosseguimento da análise traz a visão do grupo sobre os alunos do IFG Campus Formosa:

1. São de classe média e veem o IFG como um trampolim para o ensino superior;
2. São ótimos, esforçados, têm facilidade no aprendizado, bom raciocínio lógico, bom nível em Língua Portuguesa, buscam oportunidades de melhorias;

3. A maioria não tem noção clara do que é um curso técnico, não vê relação entre o curso e o mercado de trabalho;
4. Falta-lhes, num primeiro momento, maturidade para trabalharem com essa nova situação de aprendizado técnico;
5. Têm muitas carências econômicas, culturais e afetivas;
6. Buscam qualificação profissional;
7. Muitos estão desmotivados;
8. Não estão tendo muita responsabilidade;
9. Fazem o curso por imposição dos pais ou por falta de uma opção melhor;
10. São dispersos e indisciplinados;
11. Não aproveitam os horários extraclasse para completar o conteúdo dado em sala de aula;
12. Dificuldade em compreender textos;
13. Alguns são muito desinteressados.

Quando indagados sobre a visão que possuem dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, os apontamentos do grupo mostram a visualização de dois perfis distintos de alunos. De um lado, há a indicação de alunos de classe média que chegam à escola bem preparados e correspondendo bem às demandas institucionais. No entanto, não possuem interesse na formação técnica, não têm uma noção clara do que é um curso técnico e não veem relação entre o curso e o mercado de trabalho. Esse grupo busca a Instituição mais pela qualidade do ensino médio do que pela formação técnica, uma vez que acredita que o ensino ali ofertado lhe dará maiores oportunidades de acesso ao ensino superior. Frisa-se que, embora esse perfil de alunos tenha se adaptado com mais facilidade às demandas institucionais, não configura a clientela prioritária dos IFs. As ideias sobre este perfil de aluno podem ser mais bem compreendidas nas falas abaixo:

Percebo que são de classe média e que veem no IFG um trampolim para o ensino superior. Acho que eles não estão muito interessados no diploma técnico, mas sim na educação diferenciada que o IFG fornece. (SAULO)

Inicialmente, o público não é, em sua maioria, aquele ao qual o IFG se propõe a atender. Temos muitos alunos de classe média para cima. Por outro lado, esses alunos vem de uma formação um pouco melhor, o que favorece a exigência no estudo, assim, posso dizer que o nível dos alunos do IFG é relativamente alto. Falta-lhes, num primeiro momento, maturidade para trabalharem com essa nova situação de aprendizado técnico, em que muitos buscam a escola mais pela qualidade do ensino médio e menos pela formação técnica. (MARCONDES)

Percebo que os nossos alunos não têm uma noção clara do que é fazer um curso técnico e esperam da Instituição a obtenção de conceitos apenas para preparação do vestibular, esquecendo-se da formação profissional que é um dos pressupostos dos cursos do Instituto Federal. Eles precisam se envolver mais com a formação profissional e buscar descobrir e aprimorar conceitos. (JÚLIO)

O ponto mais frisado foi o tópico número um (citado por seis participantes). Por outro lado, observa-se um segundo perfil de alunos definidos como carentes, desmotivados, pouco responsáveis, pouco esforçados, desinteressados e com dificuldades na compreensão de texto. Eis as falas abaixo:

Minha visão é que nossos alunos não estão tendo muita responsabilidade e muitos estão cursando o técnico integrado por imposição dos pais ou na falta de uma melhor opção. Eles querem entrar no IFG, mas não é oferecido o curso que eles se identificam. (FELIPE)

Muitos são dispersos e indisciplinados devido à baixa idade. Não aproveitam os horários extraclasse para completar o conteúdo dado em sala de aula. A maioria tem facilidade no aprendizado, possuem um raciocínio lógico muito bom, mas tem muita dificuldade em compreender os enunciados das questões aplicadas nas provas e trabalhos. (FRANCISCO)

Um dos participantes da pesquisa relata que é muito perceptível a diferença nos perfis dos alunos nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. De um lado, têm-se os alunos com interesse em concluir o curso profissionalizante, principalmente, aqueles oriundos de famílias de baixa renda que acreditam que, concluindo o curso técnico, irão conseguir emprego para poder custear a continuidade dos seus estudos e até mesmo contribuir na renda familiar. Do outro lado, têm-se alunos mais abastados que, embora se adaptem melhor à Instituição (em termos de desempenho), apresentam menor comprometimento e esforço acadêmico no que se

refere à formação técnica. Como já explicitado, a motivação desse segundo grupo seria o status da escola federal e o incentivo dos pais perante a expectativa de receber um ensino de maior qualidade.

Como cita Tunes (2011), a escola atual tem o conhecimento como eixo estruturador e, à semelhança da linha de montagem, conta com professores preparados para ministrar um ensino padronizado e uniforme, seguindo um caminho pré-definido que supostamente levará a um modelo de homem e padrão de sucesso. Pensando por essa perspectiva, a diversidade de públicos que compõe o quadro de alunos das escolas federais é, sem dúvida, uma particularidade relevante que de fato pode encontrar entraves ou incompatibilidade com as práticas pedagógicas instituídas.

Apresentam-se abaixo as concepções do grupo sobre a adaptação do aluno à escola e da escola ao aluno:

1. Ambos os lados devem ceder e se adaptar;
2. Os alunos devem se adaptar à escola;
3. A adaptação deve ocorrer em ambos os sentidos, porém mais em relação do aluno à escola;
4. Sempre que possível, a escola deve adaptar-se ao aluno.

Quando questionados sobre adaptação da escola ao aluno e do aluno à escola, o G2 reconhece que essa não é uma questão fácil e acreditam que, com a atual política de ensino, os alunos dominam muito bem os seus direitos, mas frequentemente esquecem os deveres, ou seja, cobram muitas coisas sem antes fazerem o seu dever que é estudar para obter conhecimento e não apenas notas a qualquer custo.

O grupo acredita que o discente não compreende que o conhecimento não é passado ou transferido da cabeça do professor para cabeça do aluno, mas adquirido com estudo, leitura e pesquisa. Desse modo, apresentam quatro posições distintas sobre o processo de adaptação aluno x escola e escola x aluno.

O primeiro posicionamento, que é o adotado por 73% do grupo, diz que a adaptação deve ocorrer de ambos os lados, as duas partes (escola e alunos) devem se esforçar para encontrar o melhor caminho de diálogo e relacionamento. Eis as falas abaixo:

Acredito que deve haver uma colaboração entre escola e alunos, como em um casamento. Ambos têm que ceder para a relação dar certo. (FRANCIELE).

Deve existir uma situação de meio termo. A escola precisa se adaptar à realidade do município, mas sem permitir que a qualidade de seu ensino caia, em contrapartida, os alunos precisam se adaptar à realidade proposta pela Instituição, posto que eles buscaram pela formação diferenciada. (MARCONDES).

As adaptações devem ser discutidas, claro que a escola deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, porém em algumas questões os alunos necessitam de adaptações para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. (MAIA).

Acredito que ambos devem basear sua relação na adaptação. A escola só se constituirá num espaço de construção do saber se tiver maleabilidade e capacidade de se gerir considerando os seus constituintes, mas embora o aluno seja parte fundamental da escola, seu desenvolvimento está imbricado ao dos docentes, da gestão, das metodologias de ensino, do progresso de pesquisa, etc. (CAROL).

O segundo posicionamento que corresponde a 13% do grupo, defende que de fato o aluno deve se adaptar à escola. O terceiro posicionamento é que a adaptação deve ocorrer de ambos os lados, porém mais por parte dos alunos do que da escola:

A adaptação deve ocorrer em ambos sentidos, porém mais em relação do aluno à escola, pois a escola segue determinados regulamentos e políticas que norteiam a formação do discente. Como as diferentes escolas podem atuar com certa flexibilidade dentro dos regulamentos, cabe aos pais a decisão de escolher a escola que deseja aos seus filhos. (MAURÍCIO).

Por fim, o quarto posicionamento reconhece que a escola deve unir esforços para se adaptar ao público que se propõe atender:

Sempre que possível, a escola deve se adaptar ao aluno. Não em relação aos seus caprichos, mas no sentido deles se reconhecerem na escola. Como um lugar seu. Acredito que isso possa evitar exclusões e evasões escolares. Por exemplo, no ano passado, o Campus perdeu dois alunos negros e pobres que apresentavam problemas de indisciplina e de desempenho escolar. Quando uma professora os questionou posteriormente sobre o porquê da desistência, ambos responderam que o Instituto não era para eles. Era para os alunos "branquinhos e ricos". Percebi que a evasão agradou a muitos professores que não os suportavam, devido à indisciplina. Penso, ao contrário, que esses alunos deveriam ser os que mereciam maior atenção. (SAULO).

Em resumo, apenas o equivalente a 7% do grupo acredita que a escola deve direcionar esforços para se adaptar aos alunos que se propõe atender; 13% são bastante rígidos ao afirmarem que o aluno deve se adaptar a escola que, por sua vez, deve ter o compromisso de ensinar a todos por igual; outros 7% acreditam que a contrapartida deve ser de ambos, porém maior por parte do aluno e, por fim, a imensa maioria 73% adota o meio termo, defendendo que a adaptação deve ocorrer de ambos os lados, visto que não se trata de um processo unilateral.

Para Carvalho (1997), problemas de incompatibilidade entre escola e alunos como, por exemplo, reprovações e evasão, “não são exatamente fracassos do aluno, mas das instituições escolares que muitas vezes têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam” (p. 24). Nestes casos todos fracassam: Os que ensinam, os que são ensinados e a sociedade no geral.

A não adaptação da escola ao público que se propõe atender pode se configurar em um critério de exclusão pautado em expectativas abstratas quanto ao desempenho do aluno que recebe. Para Carvalho (1997), é plausível considerar que, se o aluno não está no centro do processo de ensino-aprendizagem, mesmo com todos os esforços, a forma com que se ensina ou se direciona o trabalho pedagógico pode não ser a mais adequada ou condizente com os alunos existentes.

A crítica deve estar sempre presente, pois, quando não se questiona processos de exclusão que partem da premissa de que nem todos estão preparados, são capazes ou mesmo merecem o ensino que se oferta, automaticamente se aceita ou mesmo se conforma com a ideia de que a escola é apenas para alguns. (CARVALHO, 1997).

SEÇÃO IV

4.8 A evasão escolar na perspectiva de alunos do Curso Técnico Integrado

Apresentam-se nesta seção os resultados obtidos com a aplicação de questionários aos alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do IFG Campus - Formosa, organizados a partir das seguintes categorias analíticas: (1) Escolha do curso e entrada na Instituição; (2) Experiência dos alunos durante o curso; (3) Permanência do aluno e evasão escolar.

Pela inviabilidade de participação de todos os alunos matriculados, nesta etapa da pesquisa, deu-se prioridade para alunos em estágios finais dos cursos, de modo que participaram um total de 50 alunos sendo: 16 formandos (4º ano) e 34 alunos do 3º ano. As turmas do 4º ano participantes da pesquisa finalizaram seu itinerário formativo em dezembro de 2013 e as do 3º ano finalizaram em fevereiro de 2015. Para maior sistematização dos dados, as análises das informações serão apresentadas em três tópicos que trazem as concepções deste grupo (G3), com base nas categorias analíticas pesquisadas.

4.9 A entrada dos alunos na Instituição e a escolha dos cursos

Neste tópico apresentam-se questões relacionadas à entrada, critérios de escolha para os cursos, bem como as expectativas iniciais do grupo em relação ao curso e à Instituição.

Motivações do grupo para entrada no curso técnico:

1. Interesse ou identificação com a área de atuação;
2. Entre os cursos ofertados foi com o que mais se identificou;
3. Expectativa de oportunidades no mercado de trabalho;
4. Oportunidade de um ensino de melhor qualidade;
5. Proximidade com a área de interesse do aluno;
6. Influência ou incentivo familiar;
7. Nome da Instituição;
8. Possibilidade de uma formação técnica;
9. Indicação de amigos que já estudavam no IFG;
10. Recomendação de antigos professores;
11. Curiosidade para conhecer novas áreas;
12. Por considerar ser o melhor curso ofertado pelo IFG Campus Formosa;
13. Porque era o menos concorrido.

Embora a grande maioria tenha citado interesse na formação técnica e na área de atuação, há uma variedade de motivações para ingresso. Temos, neste grupo, desde alunos que possuem interesse pelo curso técnico com grandes expectativas de inserção

no mercado de trabalho, até alunos que ingressaram por curiosidade ou mesmo pela qualidade do ensino médio com expectativas de preparo para processos seletivos como o vestibular.

Analisando-se os pontos elencados como motivadores para ingresso nos cursos técnicos, observa-se que as motivações mais frequentes estão relacionadas à finalidade dos cursos e às perspectivas dos alunos em relação à Instituição. A grande maioria afirma que entrou por possuir interesse ou se identificar com a área de atuação, por possuir expectativas quanto a oportunidades futuras de inserção no mercado de trabalho ou por que encontrou uma proximidade entre a área de formação do curso técnico e a área em que pretende ingressar no ensino superior. As colocações do grupo demonstram uma preocupação com o futuro profissional e confirmam a crença de que a Instituição pode contribuir grandemente para o alcance dos seus objetivos, promovendo melhorias de vida para si e suas famílias.

O G3 acredita que, por meio de uma educação de qualidade, poderá mudar sua realidade social, inserir-se no mercado de trabalho ou mesmo aumentar as possibilidades de ingresso na Universidade. São pessoas que buscam no ensino a chave para concretizar os anseios futuros. As falas abaixo traduzem esses anseios e as expectativas do grupo, na ocasião do ingresso:

Eu queria entrar na Instituição por ter um ensino médio melhor do que o das instituições estaduais. Escolhi o curso com base na maior afinidade com a área em caso de eu decidir seguir a profissão. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Entrei porque ter uma escola federal no currículo dá uma vantagem na hora de buscar um emprego, além de ser um curso técnico que te deixa mais à frente dos outros candidatos. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Entrei por achar que a área poderia me dar muitas oportunidades no mercado de trabalho. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

A área de atuação, o nível do ensino, a proximidade com o curso superior em que pretende ingressar, as expectativas quanto ao mercado de trabalho ou mesmo quanto à preparação para processos seletivos, justificam grande parte das escolhas. No entanto, também aparecem outras motivações relevantes, como a influência ou incentivo familiar que, nesta fase da vida (adolescência), costuma ser muito importante e, por vezes, decisiva; o nome da Instituição que traz em si um determinado status e

expectativa quanto à qualidade do ensino; recomendação de amigos que já estudavam no IFG ou de antigos professores que visualizam na Instituição uma oportunidade de melhorias futuras, bem como a pura curiosidade em conhecer novas áreas.

Alguns alunos relatam que tinham um enorme desejo de entrar para a Instituição devido a expectativas quanto à qualidade do ensino e, como forma de garantir esse ingresso, optaram pelo curso em que observaram uma menor concorrência. No entanto, o interessante neste relato é o fato de que, mesmo não tendo como foco a formação profissional e em alguns casos não havendo afinidade ou interesse na área técnica, essas pessoas se adaptaram bem ao curso escolhido e estão nos estágios finais com grandes perspectivas de conclusão.

Isso demonstra o quão relativas são as questões que envolvem a permanência do aluno e o quanto o desejo e a motivação de fato interferem no seu desempenho. Nem sempre o aluno deixa a Instituição por não se adaptar à formação técnica ou à estrutura dos cursos. A permanência também envolve o significado que o estudo possui na vida daquela pessoa, os ganhos futuros que acredita que terá, o quão motivada está para concluir o curso, o quanto deseja estar ali e até mesmo as condições sociais e financeiras de que dispõe.

Os tópicos abaixo trazem as considerações do grupo no momento da escolha do curso técnico pretendido:

1. Condições do mercado de trabalho;
2. Afinidade com a área de atuação;
3. Menor concorrência;
4. Proximidade com a área de interesse;
5. A infraestrutura e a qualidade do ensino/curso;
6. Achei que fosse o mais fácil;
7. O marketing feito pelos veteranos;
8. Ser uma instituição federal;
9. Apoio familiar;
10. Melhor conhecimento sobre o curso;
11. Localidade da Instituição.

Os motivos considerados por esse grupo no momento da escolha do curso foram basicamente os mesmos apontados como motivadores para ingresso na

Instituição. Foi bastante considerada a questão profissional e as condições do mercado de trabalho, a afinidade com a área pretendida ou proximidade com área de interesse, além da menor concorrência e da qualidade do ensino curso.

Ressalta-se novamente o fato de muitos nomearem como principal critério de escolha a menor concorrência ou a facilidade que acreditavam que o curso teria em relação aos outros. Esse dado mostra que, embora não tenham interesse direto na formação técnica, muitos alunos possuem um grande desejo de estudarem na Instituição e acreditam que, independentemente do curso, estarem ali é sua melhor opção. Isso confirma a confiança que a sociedade deposita no trabalho desenvolvido pelas instituições federais de ensino e o quanto acreditam que a escola pode expandir suas oportunidades futuras.

Motivações relacionadas à infraestrutura, à qualidade do ensino/curso, marketing dos veteranos e ao nome da Instituição evidenciam a crença de que a escola abrirá portas e trará crescimento futuro. A palavra de ordem é “expectativa quanto ao futuro”. Pais e alunos acreditam no poder da escola para mudar realidades e buscam o modelo de educação que pensam acrescentar mais à sua formação.

O apoio familiar e a localidade da escola (muito distante) também são considerados fatores relevantes.

Apresentam-se na sequência as principais expectativas do G3 em relação ao curso:

1. Formação profissional de qualidade para inserção no mercado de trabalho;
2. Ensino médio de qualidade visando preparação para os processos seletivos como o vestibular;
3. Curso com mais aulas práticas;
4. Curso mais dinâmico e proveitoso;
5. Qualificação e experiência na área em que pretendo prosseguir meus estudos;
6. Boas expectativas;
7. Ótimas expectativas por ser uma área que está em expansão;
8. As melhores expectativas possíveis, bons professores, boas matérias;
9. Não tinha expectativas;
10. Preparo tanto para o vestibular quanto para o mercado de trabalho;
11. Ter mais estágios na área;

12. Como o curso é na área ambiental teria uma formação que me ajudaria a contribuir para um futuro melhor;
13. Identificação com a área;
14. Que não fosse tão difícil, que tivesse muitos desenhos.

No quesito expectativas, também aparecem fatores frisados anteriormente como a qualidade da formação profissional, a expectativa de inserção no mercado de trabalho, a qualidade do ensino médio como fator de base para ingresso no ensino superior, bons professores, dinamismo nas aulas, articulação entre teoria e prática, mais estágios. No geral, o grupo demonstra expectativas positivas com relação ao curso, em especial no quesito qualidade e alguns afirmam que suas expectativas foram supridas ou mesmo ultrapassadas. Eis alguns relatos abaixo:

Eu queria ter uma formação técnica de qualidade e inserir-me no mercado de trabalho. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Tive muitas expectativas no início em relação aos professores e suas qualificações, mas depois percebi que o Instituto não visa preparar os alunos para os processos seletivos como o vestibular e isso me frustrou. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Minha expectativa era ter um ensino melhor e mais amplo em relação às escolas estaduais. Ter uma base para o vestibular. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Eu queria adquirir maior qualificação e experiência na área em que pretendo prosseguir meus estudos. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Sair preparado para prestar o vestibular de uma universidade e também para o mercado de trabalho. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Um ponto importante a ser considerado diz respeito às aulas práticas e à dinâmica de funcionamento dos cursos. Este grupo denuncia um descontentamento com a baixa quantidade de aulas práticas em laboratórios ou em campo, demonstrando desejo de que o curso fosse mais dinâmico, interativo, prático e assim, menos cansativo. Isso traz para a discussão uma questão interessante que é a relação entre teoria e prática. Em um curso técnico em que os alunos saem certificados para o mercado de trabalho, a prática é, sem sombra de dúvida, fundamental na formação. Ocorre, como já mencionado em textos anteriores, que, dentre outros problemas oriundos do processo de

implantação institucional, as primeiras turmas tiveram um prejuízo significativo quanto ao acesso aos laboratórios que ainda não se encontravam em plenas condições de funcionamento. A falta de prática foi sentida por essas turmas como uma grande lacuna na formação. Os anseios do G3 por algo mais dinâmico podem ser observados nas expressões abaixo:

Eu pensava que teria acesso mais rápido e fácil aos laboratórios da nossa área. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Tinha a expectativa de que o curso fosse dinâmico para que eu pudesse aproveitar o máximo. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Queria que houvesse bastante visitas técnicas, pesquisas de campo e experiências laboratoriais. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Desejava que nos envolvessem mais com as matérias, digo, que o curso fosse mais interessante. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Esperava ter mais aulas práticas nos laboratórios, fazer visitas técnicas e sempre haver professores das áreas técnicas. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Achei que seria um curso mais prático. Pena que eu estava enganado! (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Tinha expectativa de ter mais estágios na área. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Como fala Vigotski (2004), a experiência é fundamental no processo educacional. A organização racional do meio social de aprendizagem não pode deixar de representar a vida; sempre que possível o aluno deve ser colocado em contato direto com a experiência prática. É a atividade pessoal do aluno realizada na interação com o meio social que possibilitará a elaboração de novas formas de pensar e reagir, ou seja, que possibilitará o desenvolvimento do educando. A palavra educação só se aplica ao crescimento e à automudança. Isso faz com que a própria natureza do processo educativo implique o contato mais estreito possível com a vida. Para Vigotski, “no fim das contas só a vida educa”. “A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. O trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital”. (p. 456).

Para o autor, o que cria a estagnação da escola é exatamente a pouca ligação com a vida prática.

Retornando aos dados da pesquisa, observa-se que um número reduzidíssimo de alunos (4%) pontuou que não possuía expectativas iniciais em relação ao curso; (2%) acharam o curso difícil e disseram que acreditavam que seria mais fácil e outros (2%) disseram que mesmo não havendo um interesse inicial acreditaram que, posteriormente, se identificariam com a área. Os (92%) restantes entraram com muitas expectativas em relação à Instituição, aos cursos e ao futuro que acreditam que terão ao término dessa jornada.

4.10 Experiências do grupo durante o curso

Neste tópico apresentam-se questões relacionadas às experiências que esse grupo vivenciou, às principais dificuldades que enfrenta durante o curso, bem como ao que mais gosta e aponta como fatores positivos da Instituição.

Os tópicos abaixo trazem os apontamentos do G3 sobre as experiências vivenciadas durante o curso:

1. Muito boa/agradável;
2. Tem sido boa, porém pode haver melhoras;
3. Tem sido bom, mas não gostei da área;
4. Tem sido razoável;
5. Não tem sido muito agradável;
6. Totalmente desagradável;
7. Eu esperava mais;
8. Tem sido mais ou menos, pois às vezes o curso torna-se puxado demais, às vezes ocorre muita falta de professores;
9. A formação técnica deveria ser mais focalizada.

Uma pequena parcela do grupo (6%) descreve suas experiências como desagradável ou totalmente desagradável (2%). A grande maioria do grupo pesquisado (92%) relata estar vivenciando experiências boas e agradáveis. No entanto, uma parcela desses ressalta que deveria haver melhorias em alguns aspectos. Cita-se, por exemplo, a falta de professores, currículo muito extenso, necessidade de focalizar melhor as áreas

técnicas ou mesmo desilusão com o curso. Têm-se inclusive relatos de alunos que, embora não tenham gostado da área, classificam suas experiências como boas e pretendem concluir. Eis abaixo alguns relatos de alunos sobre suas experiências:

São boas, me possibilita um aprendizado de qualidade, integração social, conhecimento do mercado de trabalho, etc. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Não me arrependo de ter vindo para cá, apesar de ser puxado, os professores são ótimos e bem instruídos. O IFG me proporciona experiências que outros colégios não conseguiriam. Só é ruim quando tem greves. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Com relação ao ensino e aprendizagem foi muito bom. Houve mudanças até no meu caráter e no meu modo de ser. (ALUNO DO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Em alguns momentos tem sido bastante agradável em relação ao ensino de qualidade que oferecem, mas em outros momentos não, pois não tive uma boa base escolar, isso dificulta. Fora o cansaço que já está enorme. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Tem sido agradável porque o curso me agrada. No entanto, por falta de infraestrutura no Campus, muitas das minhas expectativas foram frustradas. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Não tem sido muito agradável, sem professor da área técnica, sem laboratório, sem visitas técnicas, etc. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Totalmente desagradável. Os assuntos explicados ficam muito perdidos e fico sem saber onde, quando e como vou usar o que aprendi. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Como exposto nas falas acima, o grupo que permanece aponta falhas que precisam ser consideradas, mas em sua maioria reconhece que está em uma boa Instituição e que o convívio, as relações e as experiências que está adquirindo têm lhe proporcionado um crescimento pessoal e intelectual desejável.

Quando indagado sobre como a vida escolar reflete ou interfere na vida familiar, o grupo traz como principais apontamentos questões relacionadas a mudanças pessoais que o acesso ao conhecimento lhe proporcionou como, por exemplo, amadurecimento pessoal, visão de mundo mais crítica e atenciosa, abertura da mente para outras coisas que eram ignoradas ou passavam despercebidas no dia a dia, melhoras nos relacionamentos pessoais e familiares, melhoria na maneira de se articular com as pessoas, melhorias de vida devido ao acesso ao mercado de trabalho, dentre

outros. No geral, acredita-se que a escola pode provocar mudanças profundas na percepção, no sentir e no agir das pessoas e, desse modo, impactar diretamente em suas vidas pessoal e social.

Alunos do G3 relatam que a escola os aproximou mais da família, uma vez que demanda dessa família apoio e acompanhamento mais próximo. Apontam a percepção de uma preparação não apenas acadêmica, mas também política e social o que os ajuda a estabelecer objetivos. Os conhecimentos repassados pela escola influenciam diretamente a vida pessoal dos alunos e estes, de alguma forma, tentam repassá-los para pessoas do seu convívio familiar, mudando atitudes e conceitos.

Embora estas tenham sido as questões mais pontuadas, o G3 também traz depoimentos de alunos que dizem ter sentido um distanciamento familiar devido ao grande tempo dedicado aos estudos, pessoas que reclamam por passar muito tempo na escola e dizem que sua vida familiar apagou-se um pouco, passando a girar em torno da rotina escolar. Desse modo, temos relatos opostos: para alguns, houve aproximação, visto que a família se mantém presente apoiando e cobrando-os nos estudos e, para outros, houve distanciamento, visto que a escola demanda muita dedicação de tempo e a família não mantém uma proximidade com a escola. São reações que dependem muito da dinâmica e do entrosamento entre família, aluno e escola. Eis os relatos abaixo:

A escola praticamente vira a nossa casa, pois passamos mais tempo aqui dentro do que em qualquer outro lugar, o que é bom, mas nem tanto, pois a Instituição não tem tudo o que deve oferecer ainda. *(ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)*

Diminuiu muito o meu tempo com a minha família. *(ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)*

Quando tem greve, por exemplo, a carga de trabalho fica muito extensa e começa o estresse devido ao excesso de atividades, isso acaba afetando a nós e aos nossos familiares. *(ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)*

A escola muitas vezes estreita os laços familiares pela alta sobrecarga de deveres. *(ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)*

A escola de certa forma me aproxima cada vez mais da minha família, pois ela está sempre cobrando nos estudos. *(ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)*

Têm-se também relato de alunos (2%) que veem pouca relação entre sua vida escolar e familiar e aqueles que dizem não ver relação ou interferência alguma (6%).

Esses alunos não conseguem perceber uma articulação entre ambos os seguimentos e prosseguem encarando a vida escolar e familiar de forma desarticulada e distanciada.

Apresentam-se abaixo as principais dificuldades do G3 durante o curso:

1. Falta prática nas disciplinas técnicas;
2. Faltam aulas nos laboratórios;
3. Falta dinamismo nas aulas;
4. Faltam estágios;
5. Faltam professores de áreas técnicas;
6. Faltam visitas técnicas;
7. Fica muito na teoria;
8. Poucos alunos na sala;
9. Falta de amizade;
10. Falta de estrutura no Campus;
11. Organização e extensão da grade curricular;
12. Acompanhar as matérias de exatas;
13. Acompanhar as matérias específicas;
14. Acompanhar as matérias teóricas;
15. Acompanhar as matérias de humanas;
16. Algumas matérias são bem puxadas;
17. As exigências são muito grandes;
18. O descaso com que as pessoas tratam nosso curso;
19. Não tenho dificuldades no curso;
20. Não existiram queixas relevantes;
21. A metodologia de ensino de alguns professores;
22. Duração muito extensa do curso;
23. Transporte e gastos com educação;
24. Ter que me esforçar.

No contexto pesquisado, as dificuldades enfrentadas pelo grupo de alunos no decorrer dos cursos é uma questão importantíssima a se considerar. Questionados sobre este quesito, o G3 aponta dificuldades que podem ser divididas em três grupos de fatores.

O primeiro grupo, que traz os apontamentos mais enfatizados, direciona-se para fatores estruturais do ensino, fatores esses que foram sentidos com muita intensidade pelas turmas iniciais em decorrência do processo de implantação institucional. Desse modo, temos como principais dificuldades a falta de prática nas disciplinas, as poucas aulas em laboratório, poucos estágios, poucas visitas técnicas, falta de estrutura no Campus, frequente falta de professores das áreas técnicas, disposição das disciplinas na grade curricular, metodologias inadequadas, duração extensa dos cursos, pouco dinamismo e muita teoria.

Os alunos sentiram o curso nesse primeiro momento como algo muito pesado e desarticulado da prática profissional, o que foi um fator de frustração, visto que a prática é indispensável nesta modalidade de ensino. Eis as colocações abaixo:

As maiores dificuldades são que muitas matérias que são mais práticas, por não ter estrutura, ficam muito na teoria, o que nos deixa mais cansados em relação ao curso. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

A falta da prática é um fator que me preocupa. Não gostei de não terem priorizado os dois lados (prática e teoria). (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Eu só queria mais visitas técnicas, aulas práticas em laboratórios, menos slides e mais tempo para mim. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Houve dificuldade da implantação do curso como falta de funcionamento dos laboratórios no início o que acarretou a perda de conhecimentos práticos. Professores que demoraram muito a assumir o cargo ou desistiram de última hora. (ALUNO DO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

O que menos gosto é que passamos mais da metade do curso tendo aulas teóricas cansativas. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

O que menos gosto é a disposição das matérias na grade curricular. Essas matérias exigem muito para o pouco tempo que temos. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

As dificuldades são a falta de recursos, os laboratórios vieram a ficar prontos agora depois de muito tempo o que acho que atrapalhou nosso aprendizado. Eu ODEIO as matérias de exatas. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Falta prática. Aqui se fala-se muito, mas pouco se faz. Temos também a questão do estágio, que se faz pouco caso com os alunos mesmo tendo um professor orientador. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Alguns professores não se esforçam para ministrar uma aula mais dinâmica, o que causa um grande cansaço na turma, além da quantidade absurda de trabalhos. O que eu menos gosto no curso é a falta de laboratórios para as matérias técnicas. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Ter um ano a mais no ensino médio faz com que ocorra um atraso na vida escolar. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

O segundo grupo traz apontamentos sobre o grau de exigência das disciplinas, que é definido pelo grupo como “muito grande”. Desse modo, têm-se diversas queixas de dificuldades quanto ao acompanhamento e alcance de desempenho nas matérias em virtude do grande esforço demandado. Falas do tipo “as matérias são bem puxadas” e “as exigências são muito grandes” são frequentes entre o grupo pesquisado. Aparecem relatos de dificuldades em todos os grupos de matérias (exatas, humanas, específicas, teóricas). Esta é uma questão que remete novamente a reflexões sobre o currículo dos cursos técnicos integrados e sobre a viabilidade ou não de se contemplar um número tão extenso de disciplinas. Precisa-se pensar no desgaste dos alunos e na viabilidade do que está sendo proposto:

Tive dificuldades em algumas matérias que são bem puxadas. (ALUNO DO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Tenho dificuldades nas disciplinas de exatas, pois a minha base escolar é muito fraca. As exigências aqui são muito grandes. (ALUNO DO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Alguns momentos a programação não é fácil de entender e assimilar e isso causa certa infelicidade. Apesar disso gosto muito de tudo o que o curso abrange. (ALUNO DO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Por enquanto a maior dificuldade encontrada até agora foi nas matérias que dizem respeito a nada mais, nada menos que implementação de códigos. (ALUNO DO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

O terceiro grupo traz o relato de dificuldades no deslocamento e permanência na escola devido à localidade da Instituição e aos gastos com educação. Um grupo de alunos de baixa renda queixa de dificuldades para acessar a Instituição, seja pela

ineficiência do transporte público, seja por questões financeiras no que diz respeito aos gastos provenientes da educação. Para cortar gastos com transporte, alguns alunos optam por passar o dia inteiro na Instituição quando precisam retornar para alguma atividade no contraturno, fator que necessita ser considerado, visto que muitos não dispõem de recursos para se alimentarem adequadamente durante o longo período em que permanecem na escola.

Por fim, temos um pequeno grupo de alunos (14%) que se adaptou muito bem ao funcionamento institucional e declara não ter encontrado nenhuma dificuldade ou queixa relevante durante o curso.

Não menos importante do que falar das dificuldades é falar das facilidades, ou seja, daquilo que os alunos mais gostam e veem como pontos positivos nos cursos e na Instituição. Desse modo, apresentam-se abaixo os apontamentos do grupo quando questionados sobre o que mais gostaram no curso:

1. Das matérias técnicas/específicas;
2. Das aulas práticas;
3. Da área de atuação;
4. De tudo;
5. Das aulas laboratoriais;
6. Das visitas técnicas;
7. Da estrutura curricular;
8. Dos colegas;
9. Dos conhecimentos adquiridos;
10. De poder relacionar as disciplinas com a dinâmica da natureza;
11. De algumas disciplinas em específico;
12. Da oportunidade de conhecer o mercado de trabalho;
13. De vivenciar uma relação saudável entre professores e alunos;
14. Da qualidade do ensino;
15. Da qualificação dos professores;
16. Das viagens;
17. Da metodologia de alguns professores;
18. Das matérias de exatas;
19. Da estrutura do colégio;
20. Do nível das disciplinas;

21. Das atividades em grupo;
22. Da liberdade que a Instituição dá aos alunos;
23. Da formação profissional;
24. Da completude acadêmica e técnica.

Observa-se nos apontamentos acima um gosto por atividades práticas que em grande medida justifica o descontentamento e insatisfação com a desarticulação entre teoria e prática relatada no texto anterior, pois a prática, enquanto ferramenta educativa, faz parte do grupo de ações que mais agrada aos alunos dos cursos técnicos. O texto anterior aponta falhas justamente nas atividades que os alunos mais apreciam em realizar, como as aulas práticas, aulas em laboratórios e visitas técnicas.

O grupo ressalta gostar muito dos colegas, da área de atuação, das atividades em grupo, da estrutura do colégio, da qualidade do ensino, dos professores tanto no quesito prática profissional como no quesito relação professor-aluno, do conhecimento que estão adquirindo, da liberdade dada aos alunos, do grau de exigência das disciplinas, da articulação entre ensino médio e formação profissional e da oportunidade de conhecer o mercado de trabalho ainda no ensino médio.

Eis abaixo algumas falas enfatizadas pelo grupo:

Gostei das disciplinas que são oferecidas que equiparam-se às estudadas em curso de nível superior. (ALUNO DO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Me identifiquei muito com os estudos da parte física (hardware) do computador. E algo mais importante, gostei muito de vivenciar a saudável relação entre professor e alunos. (ALUNO DO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Gostei da ótima qualificação dos professores, viagens e visitas técnicas. (ALUNO DO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Das aulas práticas nos laboratórios ou visitas técnicas. Acredito que o ser humano na prática aprende e entende muito mais. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

A qualidade com que muitos professores ministram suas aulas. Conseguem transmitir muito conhecimento. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

A Instituição é elogiada em muitos aspectos anteriormente criticados. Percebe-se que as críticas em sua maioria tem um viés construtivo no sentido de alertar para as

falhas institucionais e para necessidade de mais prática e articulação entre o ensino médio e a formação profissional. Como citado em textos anteriores, a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula é fundamental e, neste aspecto, tem sido bastante elogiado por este grupo de alunos.

4.11 Concepções do grupo sobre a permanência no curso e evasão escolar

Apresentam-se abaixo os apontamentos do G3 sobre os fatores que os motivaram a permanecer no curso, os motivos que os levariam a desistir e os fatores que acreditam estar ligados à evasão escolar no IFG Campus Formosa.

Motivações do grupo para permanência:

1. Qualidade do ensino / Instituição;
2. Qualificação dos professores;
3. Expectativas futuras / mercado de trabalho;
4. Formação técnica profissional;
5. Ser uma instituição federal;
6. Estrutura da Instituição;
7. Pretender fazer um curso superior na mesma área;
8. Gostar da área de atuação;
9. Apoio e incentivo de professores;
10. Ser gratuito;
11. Grande oferta de materiais e equipamentos para estudos;
12. Ter que recomeçar o ensino médio em outra escola;
13. Sair com dupla habilitação (ensino médio e técnico);
14. Interesse de alguns professores pelos alunos;
15. As oportunidades que o IFG oferece;
16. Um currículo mais completo;
17. Ter feito o primeiro ano;
18. Grande apoio ao discente;
19. O JIF (jogos internos);
20. Boa convivência com todos;

21. Realizar projetos de pesquisa e extensão;
22. Auxílios estudantis;
23. Interesse pessoal;
24. Terminar o que comecei;
25. O incentivo à pesquisa no ensino médio;
26. A experiência e o conhecimento adquiridos no curso;
27. Apoio e incentivo dos pais;
28. Ter tempo para estudar, ter monitoria, biblioteca e colegas ajudando;
29. Estar mais perto do fim do que do início;
30. As raras idas aos laboratórios;
31. Permaneci porque sei que é o melhor para mim.

No quesito permanência na Instituição, observa-se que as maiores motivações são a reconhecida qualidade do ensino da Instituição e dos professores, e conseqüentemente a satisfação com o trabalho realizado. A grande maioria do grupo acredita no poder social da escola para proporcionar melhorias de vida através da garantia de um futuro profissional e ou acadêmico. Entre as motivações mais frequentes, pontua-se também o fato de tratar-se de uma escola pública federal vista por muitos como um privilégio social; o interesse na formação profissional como um meio de acesso facilitado ao mercado de trabalho; a boa estrutura da Instituição que oferece laboratórios, equipamentos, materiais, pesquisas, projetos, auxílios, dentre outras atividades que não são ofertadas nas demais escolas públicas.

O incentivo dos professores, a identificação com a área de atuação, bem como o desejo de dar prosseguimento na profissão no nível superior também têm sido fatores importantes para permanência do grupo na Instituição.

Observa-se aqui um olhar direcionado para o futuro, a percepção da escola como a tábua de salvação, um degrau necessário para se alcançar o sucesso, um lugar sagrado onde se depositam muitas esperanças, sonhos e expectativas de elevação social. É justamente esta crença na escola e este desejo profundo de sucesso profissional ou ascensão social que mantém muitas pessoas perseverantes, apesar das dificuldades.

Para Tunes e Pedroza (2011), a ideia de que na escola vive-se uma vida de preparo para a vida futura descaracteriza a condição humana de pertencimento a um contexto escolar que é social, pois a escola não é um lugar separado da sociedade e as pessoas que ali estão não perdem suas referências de vida ao adentrar seus muros. A

ideia de que a ascensão social dependerá apenas da escolaridade é na verdade um mito, que embora já tenha sido contradito, ainda permanece no ideário social. Existe sim uma relação de dependência entre emprego e escola. No entanto, muitas vezes ela é ilusória, pois “hoje constatamos um exército de desempregados escolarizados” (TUNES E PEDROZA, 2011, p. 21).

Para Ristum (2013), existe de fato uma valorização extrema da escolarização e dos diplomas escolares, o que torna a escola uma presença obrigatória em uma significativa parte da vida do sujeito. Para Bossa (2002), a escola surge com o objetivo de promover melhorias nas condições de vida da sociedade, porém acaba produzindo a marginalização de milhares de jovens, pois vivemos em um país em que a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita de modo a privilegiar alguns e discriminar outros.

O G3 também apresenta como motivação para permanência na Instituição o desejo de terminar o que começou; a preocupação com o tempo de formação, uma vez que muitos tiveram que refazer o primeiro ano do ensino médio por ocasião de ingresso no IFG e acreditam estar em desvantagem na corrida pela certificação; o fato de ter duas habilitações (médio e técnico); a boa convivência entre todos; o sentimento de progresso em relação ao curso; o apoio dos pais, da escola e dos professores. A ajuda dos colegas, dos monitores, da biblioteca e a disposição de tempo para estudar completam o quadro de motivações para permanência deste grupo.

O G3 reconhece a importância de se ter apoio e disposição de tempo para os estudos e acredita que por possuir um currículo mais amplo, as escolas federais dão a seus alunos mais vantagens no mercado de trabalho e na vida acadêmica.

São apresentados relatos sobre as motivações de permanência na Instituição:

Além do interesse pessoal, sempre tive apoio dos professores e diversos incentivos por causa da boa reputação da Instituição. (ALUNO O 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

O que me motiva é o ensino de qualidade com professores capacitados e o peso que tem no currículo um certificado de uma escola federal. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Permaneço por ser uma Instituição que tem ótimos professores, ótimo ensino, um grande apoio ao discente e por ser pública. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Sou motivado pelo incentivo à pesquisa no ensino médio, coisa que nenhuma outra escola oferece, a qualidade do ensino e da maioria dos professores. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Permaneço pelas oportunidades futuras, por se tratar de uma escola federal. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Em resumo, o grupo que permanece na Instituição, além de encontrar condições favoráveis e apoio para dedicar-se aos estudos, acredita na qualidade da escola e visualiza a possibilidade de ganhos futuros por intermédio dos cursos que está a realizar, sendo esse um dos seus principais fatores de motivação.

Fatores que levariam o grupo a desistir do curso:

1. Nada;
2. Reprovação;
3. Entrar em um curso superior;
4. Indisponibilidade de tempo;
5. Greves;
6. A duração do curso;
7. Não gostar do curso;
8. Problemas familiares;
9. Já ter concluído o ensino médio;
10. Dificuldades financeiras;
11. Mudança de moradia para local inviável;
12. Um emprego;
13. Oportunidades melhores;
14. Carga horária muito pesada;
15. Muitas atividades no horário oposto;
16. Distância da Instituição;
17. Falta de professores;
18. Dificuldades no aprendizado;
19. Troca-troca de professores;
20. Matérias que não deu tempo de ver;
21. Falta de apoio acadêmico;
22. Se não permitisse a guarda dos sábados (Adventistas do 7º dia);

23. Problemas com os professores;
24. Desânimo;
25. Má qualidade do ensino;
26. Falta de comprometimento dos docentes;
27. Não ter incentivo;
28. Falta de habilidade pelo curso técnico;
29. Exaustão física e psicológica;
30. Se não tivesse vontade de vencer e se tivesse preguiça.

Percebe-se que o grupo chegou à etapa final do curso fortalecido, de forma que muitos declararam que nada os faria desistir. Dentre os motivos apontados como fatores que desencadeariam uma possível desistência, temos a aprovação em um curso superior para alunos que já possuem o ensino médio, o surgimento de oportunidades melhores como um emprego, a indisponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos, as greves institucionais e a duração extensa dos cursos.

O tempo de formação de quatro anos é citado como um fator negativo, visto que muitos acreditam que um ano a mais de ensino médio os deixa em desvantagem na corrida pela inserção na universidade ou no mercado de trabalho. A preocupação com o tempo de formação se intensifica ainda mais para alunos que tiveram que refazer o primeiro ano do ensino médio por ocasião de ingresso no curso técnico e para aqueles que tiveram reprovações, pois a possibilidade de cursar cinco anos ou mais de ensino médio é visto pelo grupo como algo trágico.

Pontuam-se também, como fatores de evasão, questões ligadas ao curso em si como, por exemplo, a falta de habilidade na área, a carga horária muito pesada, as atividades no contraturno, a falta ou troca constante de professores, a defasagem nas matérias, a falta de apoio acadêmico, a má qualidade no ensino ou problemas com os professores de uma maneira geral. No que se refere ao andamento dos cursos, observa-se que o fazer pedagógico, a composição do quadro docente e a postura profissional do professor são extremamente valorizados como fator motivacional para permanência ou evasão escolar.

Por fim, o grupo não deixa de pontuar a interferência de questões pessoais como desânimo, mudança de localidade, problemas familiares, exaustão física e ou psicológica, pouco incentivo, pouca motivação, distância da Instituição, não gostar do

curso, não poder guardar os sábados por questões religiosas, pouca perseverança ou até mesmo preguiça.

Observa-se que a permanência do grupo na Instituição é influenciada por um conjunto de fatores que se referem a três campos: pessoal, social e pedagógico. Quando se trata de fracasso escolar, o objetivo não é encontrar culpados, mas analisar os mecanismos que desencadeiam essa realidade.

Motivos que o grupo atribui à evasão escolar de colegas do curso técnico integrado ao ensino médio:

1. Não se adaptou ao ritmo e nível de ensino da Instituição;
2. Não conseguiu obter rendimento;
3. Necessidade de trabalhar;
4. Já tinham o ensino médio;
5. Acharam difícil demais, muito pesado;
6. Falta de pré-requisito teórico;
7. Desconhecimento do curso;
8. Não dispunham de todo o tempo que a Instituição demanda;
9. Não se identificou ou interessou pelo curso;
10. Dificuldades de relacionar a vida pessoal e acadêmica;
11. Desapontamento com o curso;
12. Serem responsáveis por família;
13. Fatores pessoais;
14. Falta de perspectiva de vida;
15. Dificuldades financeiras;
16. Encontraram oportunidades melhores;
17. Preguiça;
18. Cansaço;
19. Falta de compromisso com os estudos;
20. Desapontamento com a estrutura do IFG;
21. Dificuldade de acessibilidade ao Campus (distância);
22. Tempo de duração extensa do curso;
23. Excesso de atividades;
24. Exigir muito dos alunos;
25. Greves institucionais;

26. Rigidez e inflexibilidade institucional;
27. Muitas atividades no contraturno;
28. Defasagem no quadro docente;
29. Falta de um acompanhamento maior por parte da Instituição.

Considerando as vivências desse grupo durante curso, bem como o conhecimento que possui sobre a Instituição, finaliza-se esta seção analisando as causas atribuídas à evasão escolar na modalidade de ensino que frequentam.

Mesmo apontando ao longo da pesquisa uma série de dificuldades encontradas na estrutura curricular e na dinâmica de funcionamento institucional, em grande medida o grupo culpabiliza os alunos pelo próprio fracasso. Dos 29 fatores atribuídos à evasão escolar, 22 (73%) estão direcionados a dificuldades pessoais dos alunos, que vão desde a não adaptação até o desinteresse e a preguiça.

Apenas 27% relacionam a evasão escolar a questões pedagógicas ou estruturais do ensino, tais como: a extensão dos cursos, excesso de atividades, falta de professores, falhas no acompanhamento pedagógico e inflexibilidade institucional.

Eis abaixo relatos do grupo sobre a evasão escolar dos alunos:

Creio que o principal problema nas primeiras turmas foi a falta de divulgação e informações sobre os cursos, já que muitos teriam que voltar a fazer o ensino médio, o que prejudicaria o desenvolvimento superior de muitos alunos desavisados. (ALUNO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Acho que a maioria desistiu porque, além da escola ser muito difícil, tinha poucos recursos, especialmente no início, e isso fez com que os alunos optassem por sair. Outro motivo é o fato dos professores, quando não gostam de um aluno, fazem de tudo para ele reprovar. (ALUNO DO 3º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Penso que tinham dificuldade em se manter no curso, dificuldade em conseguir alcançar a média bimestral e tirar boas notas, pois somos muito cobrados. (ALUNO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Como o ensino é de qualidade, há uma pressão nos alunos, porém muitos deles não aceitavam essa pressão. Muitos também já tinham o ensino médio, queriam apenas o técnico, porém não quiseram passar pelas outras aulas, assim desistiram. (ALUNO 4º ANO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET)

Creio que foi falta de tempo, já que muitos precisam trabalhar para sustentar-se, falta de perspectiva de vida, etc. (ALUNO 4º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Tinham dificuldade em conseguir dedicar tanto tempo necessário para realizar tantos trabalhos. Alguns reprovaram, outros acharam o curso difícil demais e saíram antes que chegasse o fim do primeiro ano. (ALUNO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Ficaram desanimados pelo fato de ser muito puxado, exigir muito dos alunos, pelo índice de reprovação e por ter um ano a mais na grade curricular. (ALUNO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Tiveram dificuldades em acompanhar o curso, notas baixas e reprovação; uma vez que o ensino do Instituto é mais elevado do que qualquer outra escola. (ALUNO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

O ensino aqui é mais difícil, os professores são mais rígidos e tem também a quantidade de anos. (ALUNO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

A falta de compromisso com os estudos fez com que não alcançasse média suficiente para passar de ano. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Não ter perspectiva, precisar trabalhar e alguns porque estavam acostumados com o bem bom. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

Falta de interesse, preguiça, pois estudar aqui não é fácil. (ALUNO 4º ANO DE CONTROLE AMBIENTAL)

Não se adaptaram ao grau de ensino imposto pela Instituição. (ALUNO DO 3º ANO DE EDIFICAÇÕES)

É nítido na fala dos alunos um estranhamento inicial quanto ao ritmo nos estudos. Quase todos reconhecem uma mudança profunda nas cobranças, na carga de trabalho e até mesmo no nível de ensino. No entanto, percebe-se que os alunos que se adaptaram a esta nova realidade de ensino-aprendizagem classificam este ritmo intensificado como sinônimo de qualidade, alguns chegam a dizer que “quanto mais, melhor”. Acreditam que por estarem sendo mais cobrados são forçados a dar mais de si e, portanto, aprenderão mais e melhor. Percebe-se também que a dificuldade dos colegas em acompanhar as atividades institucionais muitas vezes é vista como indisponibilidade para os estudos, incompetência ou mesmo falta de esforço.

Observa-se que em muitos apontamentos falta maturidade para questionarem o porquê das dificuldades na adaptação destes colegas, falta reflexão sobre o papel social da escola na vida destes cidadãos que nela não conseguem manter-se.

SEÇÃO V

4.12 A evasão escolar na perspectiva do aluno evadido

Apresentam-se nesta seção dados obtidos com a realização de 16 entrevistas com ex-alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do IFG Campus - Formosa. As entrevistas foram organizadas a partir de três categorias analíticas sendo: (1) Escolha do curso e entrada na Instituição; (2) Experiência dos alunos durante o tempo de curso; (3) Evasão escolar.

Deve ser esclarecido que evasão escolar, nesta pesquisa, é compreendida como a saída precoce do aluno antes da conclusão do curso, abrangendo as várias modalidades de saída.

Para melhor sistematização e entendimento dos dados, após várias leituras e classificações, as informações foram organizadas em cinco tópicos, contendo o perfil dos alunos pesquisados e as exposições de motivos feitas frente aos questionamentos. Os ex-alunos serão identificados nesta seção pela numeração de 01 a 16 e o grupo identificado como G4.

4.13 Apresentação dos ex-alunos

Segue tabela 5 com a apresentação dos ex-alunos identificados nesta pesquisa como G4:

Tabela 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS EX- ALUNOS.

Ex-alunos	Sexo	Idade	Curso Técnico Integrado	Modalidade de saída	Tempo na instituição	Escola de origem	Situação atual em relação ao ensino médio
1	F	17	Informática para Internet	Transferiu-se	1 ano e meio	Pública	Não retornou à escola
2	F	19	Controle Ambiental	Transferiu-se	1 ano	Pública	Retornou ao ensino médio e está cursando
3	M	18	Controle Ambiental	Transferiu-se	1 ano	Pública	Retornou ao ensino médio e está cursando
4	M	18	Controle Ambiental	Foi Jubilado	2 anos	Particular	Retornou ao ensino médio e está cursando
5	M	17	Edificações	Transferiu-se	1 semestre	Particular	Concluiu em outra escola e ingressou na faculdade
6	F	18	Biociencia	Transferiu-se	2 anos	Pública	Retornou à escola, mas abandonou novamente
7	M	20	Informática para Internet	Abandonou	2 anos	Pública	Concluiu em outra escola e ingressou na faculdade
8	M	18	Biociencia	Transferiu-se	2 anos	Pública	Concluiu em outra escola
9	M	18	Controle Ambiental	Cancelou	2 anos	Particular	Concluiu na modalidade EJA
10	F	17	Edificações	Transferiu-se	2 anos	Pública	Retornou ao ensino médio e está cursando
11	F	17	Controle Ambiental	Foi Jubilado	2 anos	Pública	Ingressou em outro curso técnico no IFG
12	M	19	Informática para Internet	Abandonou	2 anos	Pública	Concluiu em outra escola e ingressou na faculdade
13	M	18	Edificações	Abandonou	2 anos	Particular	Não retornou à escola
14	F	16	Informática para Internet	Abandonou	1 ano	Particular	Retornou ao ensino médio e está cursando
15	M	20	Controle Ambiental	Transferiu-se	2 anos	Pública	Retornou à escola, mas abandonou novamente
16	F	17	Biociencia	Abandonou	2 anos	Pública	Concluiu em outra escola

Fonte: Sistema acadêmico utilizado pela Instituição (Q-acadêmico). Exceto situação atual em relação ao ensino médio.

Por ocasião da pesquisa, todos os ex-alunos que ainda não haviam retornado à escola manifestaram vontade de retornar e concluir seus estudos. Em contato retomado com o grupo em novembro de 2014, confirmou-se que, dos 16 entrevistados, 12 (75%) retornaram aos bancos escolares com o propósito de concluir o ensino médio e dar segmento ao seu itinerário formativo. Apenas 25% do grupo pesquisado não retornaram aos bancos escolares ou, em alguns casos retornaram, mas evadiram-se novamente. Esse dado demonstra que, nesse caso, em grande medida, não é a escola ou o ensino médio que está sendo abandonado, mas a educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Resta questionar, por quê?

Nas entrevistas com os ex-alunos, as saídas são justificadas por: ter um ano a mais na grade curricular do ensino médio, porque o volume de disciplinas e atividades é maior e incompatível com demais atividades extraescolares como, por exemplo, trabalho ou cuidado com filhos pequenos, porque não gostaram da área técnica, porque a escola era muito distante de suas moradias, porque não estavam obtendo o rendimento desejável, enfim, porque encontraram mais dificuldades para se adaptarem ao ensino técnico do que ao ensino médio convencional.

Muitos ex-alunos queixam-se da dificuldade de dedicar todo o tempo demandado pelo curso para acompanhar com êxito todas as disciplinas da grade curricular, outros admitem que não gostaram da área técnica nem se adaptaram à Instituição. Porém, embora tenham desistido, percebe-se que todos creem que a falta da certificação escolar pode trazer grandes prejuízos para suas vidas futuras e isso motivou grande parte do grupo a procurar outra Instituição que melhor se encaixasse dentro de suas possibilidades e rotina pessoal.

Os quatro alunos que não retornaram à escola ou retornaram e desistiram novamente alegaram dificuldades pessoais, mas ainda assim manifestaram o desejo de concluir os estudos mesmo que por intermédio de um supletivo rápido. Até mesmo o entrevistado nº13 que, em sua entrevista, falou abertamente que não gosta de estudar e não deseja estar na escola, demonstrou preocupação com a falta da certificação escolar e mencionou o projeto de retomar os estudos na modalidade EJA para concluir o ensino médio e ingressar no ensino superior. Embora não tenha interesse na formação escolar em si, esse ex-aluno diz reconhecer que, sem a certificação, não poderá dar andamento em seus projetos futuros de ingressar na carreira militar, pois a graduação em qualquer área do conhecimento é requisito mínimo para que ele tenha direito a se candidatar a uma vaga. A ele são dadas duas opções: Ou desiste do sonho de inserção social por

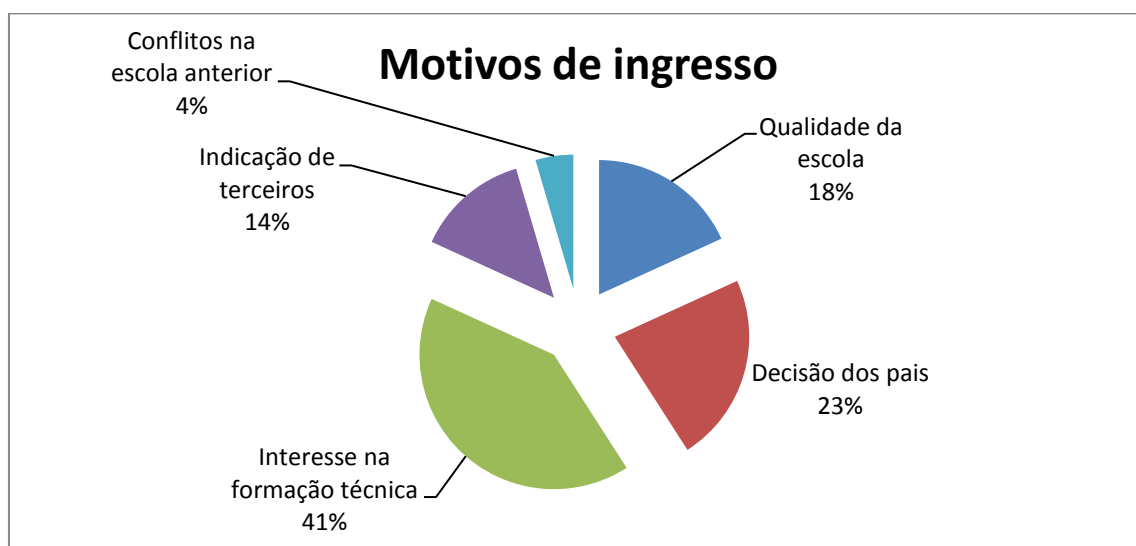
intermédio da carreira militar e se conforma com o que encontrar no mercado de trabalho, ou volta aos bancos escolares e cumpre o itinerário formativo estipulado socialmente para a carreira que deseja.

4.14 Ideias apresentadas

Apresentam-se abaixo as concepções do grupo G4 acerca das categorias analíticas pesquisadas, bem como o relato dos reais motivos apontados pelo grupo como justificativa para a saída antes da conclusão do curso.

4.15 Entrada na Instituição e escolha do curso

Figura 11 - MOTIVAÇÕES PARA INGRESSO NA INSTITUIÇÃO



Quando questionados sobre os motivos que os levaram se candidatar a um curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio, temos como motivação mais frequente o interesse de fato na formação técnica com um pensamento muito voltado para possibilidades futuras que o curso poderá proporcionar junto ao mercado de trabalho. Este dado é muito relevante, pois demonstra que o grupo traz um entendimento e compreensão da finalidade desta modalidade de ensino.

Sobre as motivações de ingresso apresentamos os relatos abaixo:

Olha! Eu entrei pela oportunidade mesmo. Todo mundo comentava sobre isto... Muitos amigos comentavam que ia abrir o IFG, aí eu peguei dei uma lida no edital, e falei: Isso me interessa! É um futuro! Eu vou investir nisso! “Aí peguei, estudei, fiz a prova...”.
(ENTREVISTADO N° 1)

Eu me lembro claramente. Eu fui da primeira turma, pioneiro em 2010, quando implantaram o Instituto aqui. Eu fiquei sabendo e tive interesse em fazer o curso de informática porque era o que eu mais me identificava. No início, como era tudo novo, era tudo que as pessoas queriam e eu quis bastante entrar. Entrei, gostei bastante do curso, comecei, achei uma maravilha e minha expectativa era de terminar o curso, só que não teve como. (ENTREVISTADO N°7)

A segunda motivação mais frequente demonstra a influência e mesmo poder dos pais nesta fase da vida (adolescência) como um fator muitas vezes decisivo nas escolhas dos filhos. Frisa-se que a sociedade como um todo acredita que os pais sempre sabem e desejam o melhor para seus filhos, salvo raras exceções. A decisão dos pais quanto ao ingresso dos filhos em determinada escola baseia-se quase sempre no crédito e na confiança que aqueles depositam na Instituição.

A intenção é sempre fazer e ofertar o melhor para o futuro dos filhos. Porém ocorre que muitas vezes o filho, que não é mais uma criança, que já tem seus próprios desejos e pensamentos, que hoje (adolescente) é mais desafiador que ontem (criança) e que quer se autoafirmar e tomar suas próprias decisões, pode não compreender ou simplesmente não aceitar o desejo dos pais e os desafiar na tentativa de escrever sua própria história, mesmo que à custa de muitos erros. Eis alguns relatos:

Foi assim: Eu tenho uma prima que estuda lá. Nós estudávamos na mesma escola, no Hugo Lobo, aí ela passou na prova de lá e um dia ela estava aqui em casa conversando sobre isso e a minha mãe determinou que eu também iria fazer. Tanto é que eu não estudei e nem fiz questão de tentar passar. Eu não tinha interesse nem expectativa. Eu escolhi o curso de edificações porque meu avô é mestre de obras. Então, eu tinha muito contato com obras.
(ENTREVISTADA N°10)

Eu também não ia entrar para esta escola!... Eu não entrei porque eu queria!... Eu fiz a prova porque minha mãe falou: Você faz a prova e se você não passar você vai ficar de castigo! (...)

Eu não ia entrar nesta escola! Eu já entrei contrariada. Porque eu entrei contra a minha vontade. Eu meio que fui obrigada a passar no curso. Ou passava, ou passava!

Mas se fosse pelos profissionais daqui eu acho que a metade dos alunos não saíam, porque os profissionais são muito bons. O professor Y mesmo é um professor muito bom. (ENTREVISTADA N°6)

Eu fui! Meio que por obrigação, mas fui!... O caso foi que minha mãe fez minha inscrição... Eu nem tinha estudado para essa prova e ainda passei. (ENTREVISTADO N°4)

A terceira motivação mais frequente se refere à confiança que, assim como os pais, os próprios alunos depositam na qualidade da escola e dos serviços prestados. Essa motivação representa o desejo de uma formação melhor e a esperança de um futuro promissor por intermédio da escola. As escolas federais trazem no próprio nome um status social que remete à palavra qualidade. Acredita-se muito no mérito dessas escolas, de seus profissionais bem como dos alunos que ali permanecem. Muitas pessoas desejam estudar numa escola federal por acreditar que ela será um divisor de águas em suas vidas:

Eu já sabia que lá ia ser muito puxado, uma escola muito boa, com professores e alunos muito bons, porque lá tem que fazer prova seletiva para ingressar. Eu sabia que ia ser difícil, mas mesmo assim eu tentei para ver como era, ver se era bom... (ENTREVISTADO N°9)

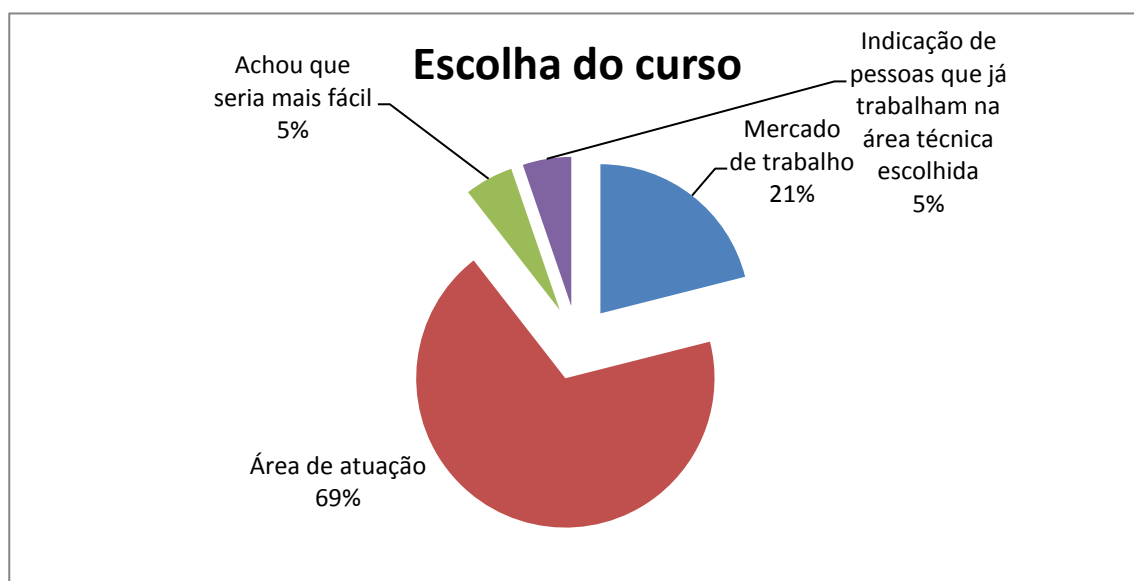
Em resumo, as exposições de motivos para ingresso no curso indicam que o G4 procurou o Instituto por interesse pessoal, pelo desejo dos pais ou mesmo por indicação de pessoas que tiveram contato ou conhecimento da Instituição. Em um caso específico apareceu como motivação o conflito na escola anterior e, conseqüentemente, o desejo de mudar para outra Instituição em que pudesse recomeçar suas relações e repensar sua postura. Eis a fala do entrevistado n° 13:

Eu saí da escola onde eu estudava por quê... [pausa]. Ah! Sinceramente eu não vejo nem como motivo, eu gostava da escola, só que os professores... [pausa]. Alguns não eram o que eu esperava e apesar de eu ser muito responsável, tirar boas notas, Nossa! Trabalho... Eu não fazia quase nenhum, só que em provas eu só tirava 10 (dez). Eu não tinha responsabilidade, pode-se dizer que o termo é esse. Aí, houve muitas desavenças com isso, com aquilo, com o diretor e eu falei: Poxa! A oportunidade perfeita é o IFG. Passei e falei: Ah! Vou participar desta coisa aí.

Observa-se que, apesar de haver casos específicos, as motivações desse grupo para o ingresso nessa escola federal estão em grande medida direcionadas para a confiança na qualidade do ensino, tanto por parte de pais e alunos quanto por parte de pessoas da comunidade que tiveram conhecimento da Instituição.

Das cinco exposições de motivos apresentadas, pode-se dizer que três estão direcionadas pela crença na qualidade do ensino (decisão dos pais, indicação de terceiros e qualidade da escola), o que representa 55% das motivações. A formação técnica, que é a atividade-fim destes cursos, vem na sequência, sendo responsável por 41% das motivações, e apenas o equivalente a 4% (conflito na escola anterior) não teve relação alguma com interesse do aluno ou expectativa em relação à Instituição.

Figura 12 – O QUE CONSIDERARAM POR OCASIÃO DA ESCOLHA DO CURSO.



Embora os dados apontem que a maior motivação de escolha para os cursos foi a área de atuação (69%), grande parte do grupo pontua que não tinha uma afinidade ou interesse primário no campo de formação e decidiram pela área que mais se aproximava do que eles gostariam de cursar.

Desse modo, há alunos que optaram pela área com que já haviam tido algum contato anterior, outros relatam que decidiram por exclusão (foram excluindo as áreas com que tinham menos afinidade), e outros, ainda, como não se identificavam com nenhum curso em específico, optaram pela área que acreditaram ser mais fácil. Eis as falas abaixo:

Eu me recordo que escolhi o curso por causa de afinidade, eu já havia feito alguns cursos de informática e escolhi o curso de informática para internet, também porque eu sabia que era um curso técnico e como o curso técnico tem mais peso no currículo eu decidi vir para cá. (ENTREVISTADO N°12)

Eu escolhi edificações por exclusão. Eu queria ir para lá, só que eu não sabia o que eu queria, aí foi o que... [pausa].

Como eu posso explicar?... [pausa].

De todos foi o que eu mais achei parecido comigo.

(...) Quando eu entrei eu conheci a J, professora de sociologia, porque até então eu não tinha tido nenhum contato com a sociologia, e quando eu a conheci comecei a gostar mais da sociologia do que das matérias específicas do curso. (ENTREVISTADO N°5)

Edificações?... [pausa]. Sou péssima em desenho!

Controle ambiental e informática eu já tinha feito alguns cursos, mas não queria entrar na área. Biotecnologia foi o que eu achei mais ou menos. (ENTREVISTADO N°6)

(...) meu pai era mestre de obras na época. Hoje, graças a Deus, ele conseguiu abrir a empresa dele e está se erguendo. Eu visei edificações para que eu pudesse dar um auxílio para ele porque eu achei que seria importante. Poxa! Eu estava fazendo edificações, podia me formar e poderia ter uma qualificação boa para ajudar o meu pai. (ENTREVISTADO N°13)

Eu me lembro mais ou menos! É bom o curso assim, né... Um pouco mais fácil que os outros, e tal!... E que ia ter uma formação técnica. Na minha escolha não teve um critério! Foi assim: Esse parece ser legal! Aí nós fomos nesse. (ENTREVISTADO N°3)

A segunda motivação mais frequente representa 21% das motivações e se direciona ao mercado de trabalho e suas condições:

Meu foco sempre foi dinheiro. Aí, eu observei que Biotecnologia era um curso abrangente no mercado de trabalho, muito fácil de achar emprego e foi isso que eu levei em consideração. (ENTREVISTADO N°8)

A influência ou indicação de pessoas ligadas à área de atuação também apareceu como fator importante na decisão de qual curso seguir. No entanto, nesse caso específico, a escolha com base na visão ou experiência de terceiros se tornou um fator de frustração e influenciou significativamente na não adaptação da aluna.

Eis o relato:

Na escolha do curso, quem me influenciou foi um amigo da minha mãe que trabalhava lá no IFG. Eu estava meio indecisa, mas pensava em prestar para edificações, Aí, ele me perguntou se eu gostava de informática.

Eu falei que gostava. Aí, ele falou para eu prestar porque era um curso bom e tal... [pausa].

Eu falei que eu queria prestar para edificações, mas ele argumentou que minha irmã já fazia este curso e me aconselhou fazer uma coisa diferente que eu iria gostar e aí eu resolvi prestar porque eu também gostava um pouco de informática. (...)

No curso, em geral, eu gostei de algumas coisas. Só não gostei da parte teórica, de fazer aqueles cálculos assim... [pausa]. As disciplinas específicas. (...)

O maior problema foi a minha escolha! Pelo colega da minha mãe ter me ajudado e dito que era um curso bom, eu me senti... [pausa]. Ele falou de um jeito assim que eu pensei: Eu vou prestar porque vai ser bom!

Tem aquele negócio: às vezes, você experimenta e não gosta. Foi o que eu fiz! Eu experimentei e não gostei. (ENTREVISTADA N°14)

De modo geral, a escolha profissional quase sempre é fator de incertezas e dúvidas. O fato de a entrada no ensino médio coincidir com a escolha profissional antecipa essas incertezas. Muitos ingressam no ensino médio por volta dos 14 anos. No entanto, mesmo com a pouca idade, essa modalidade de ensino exige que os alunos optem por uma área de formação. Ocorre que muitos acabam utilizando critérios indevidos de escolha, optando por um curso que não condiz com seus reais desejos ou aptidões o que, em muitos casos, pode se tornar um fator de desmotivação, frustração ou mesmo dificuldades. A escolha profissional por si só já é algo ansiogênico e em todos os casos deve ser encarada como algo relevante e passível de erros.

Finaliza-se esse tópico, analisando as principais expectativas apresentadas pelo grupo em relação ao curso:

Figura 13 – EXPECTATIVAS DO GRUPO POR OCASIÃO DE INGRESSO NO CURSO.



Observa-se que a expectativa mais frequente gira em torno da qualidade na formação e confirma mais uma vez a confiança depositada nas instituições federais. Essa expectativa está diretamente relacionada a outras três que aparecem na sequência (preparo para o vestibular, ter oportunidades na área, ter qualificação profissional) o que somadas equivalem a 74% das expectativas do grupo. Em se tratando da formação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, quando se pensa em qualidade na formação, o público direciona suas expectativas para as duas vertentes, sendo: ensino propedêutico e ensino profissional.

Desse modo, observa-se que uma parte do grupo visava ter qualidade na formação em nível médio como forma de preparo para aprovação em vestibulares e ingresso no ensino superior, e uma segunda parte direcionava suas expectativas para qualidade da formação profissional, na expectativa de inserção rápida no mercado de trabalho e mais oportunidades na área de atuação:

Olha! Na realidade todas as minhas expectativas foram realmente atendidas. Era realmente aquilo que eu imaginava que ia ser. A junção dos dois. Um curso além para eu poder me preparar para uma faculdade... Para me dar mais conhecimento... Eu imaginei que seria difícil e realmente era. (ENTREVISTADA N° 1)

Embora não tenham concluído o curso, o equivalente a 11% dos ex-alunos dizem ter gostado das experiências vivenciadas e expressam frustração por não terem conseguido concluir. Juntamente com as expectativas de conclusão temos também o fato de que 9% deste grupo já entraram amedrontados, acreditando que seria muito difícil, que a Instituição é muito exigente e que, portanto, poderiam não conseguir.

Eis o trecho abaixo:

(...)

Ex-aluna:

Eu fiquei sabendo do curso por intermédio da divulgação que foi feita na minha escola anterior. Eles explicaram sobre os cursos e depois eu entrei no site e me informei melhor, dei uma olhada no que fazia cada curso e escolhi Biotecnologia porque tinha mais a ver com o que eu gostava de estudar.

No primeiro momento, fiquei entusiasmada e fiz minha inscrição, mas quando chegou o dia, eu tinha desistido de fazer a prova, mas uma amiga minha me incentivou a ir fazer porque acreditava que eu poderia passar.

Entrevistadora:

Porque você havia desistido de participar da seleção?

Ex-aluna:

Sei lá... [pausa]. Para mim não estava fazendo muita diferença ir ou não, porque eu achei que era meio difícil... Que eu não iria dar conta... Mas após conversar com esta amiga eu resolvi fazer. Então, eu fui lá, fiz a prova, passei e resolvi ir para lá. Eu já estava até estudando em outra escola, mas eu decidi sair da outra escola e ir para lá. Quando eu fiquei sabendo que havia passado eu saí da escola anterior e fui para lá. (ENTREVISTADA N°16)

Este grupo também traz apontamentos de casos específicos de alunos que não sabiam bem o que queriam (3%), mas decidiram entrar na expectativa de se adaptarem a essa modalidade de ensino. Por fim, têm-se outros 3% com expectativas em relação à biblioteca da Instituição, o acesso facilitado a bons livros e a um bom local para estudos.

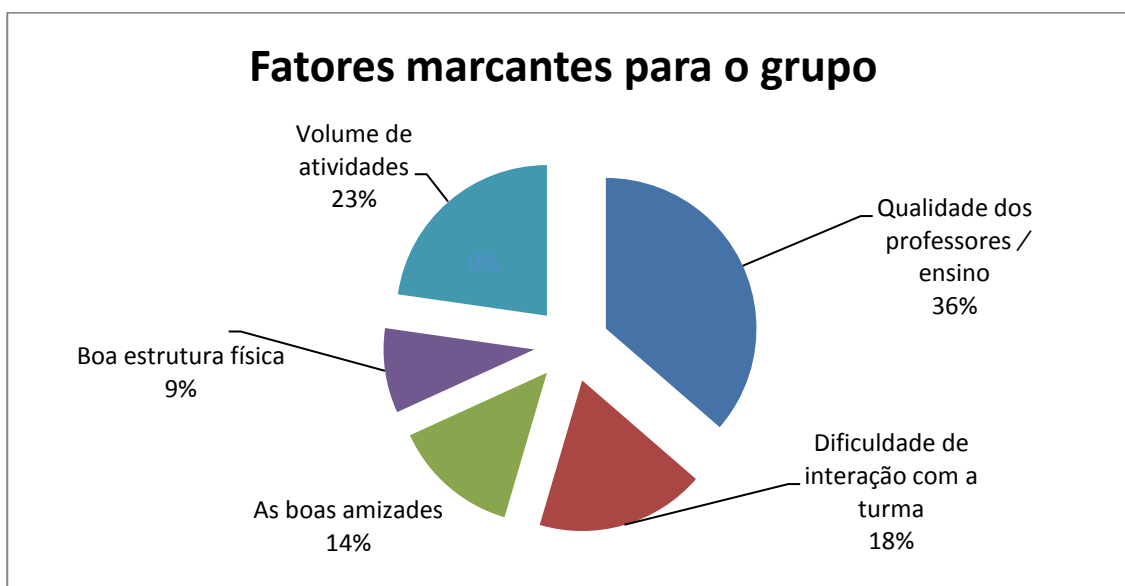
A biblioteca foi o primeiro lugar que eu visitei! Ela ainda era bem vazia, mas o que eu mais esperava do lugar era a biblioteca. Quando eu estava saindo foi que começaram a colocar bastante livros. Mesmo depois que eu saí da Instituição, como eu fiquei um tempo com a carteirinha, eu continuei pegando livros. Mas depois não teve mais como pegar. (ENTREVISTADA N° 6)

No quesito expectativas, observa-se que não houve grandes diferenças entre os grupos G3 (alunos que permaneceram) e G4 (alunos que saíram), pois as principais expectativas de ambos os grupos giram em torno da qualidade do ensino ofertado na Instituição.

4.16 O que os ex-alunos dizem das experiências vivenciadas durante o curso

A segunda categoria de análise se refere às experiências vivenciadas pelo G4 durante o tempo de permanência no curso. Serão observadas, nas figuras abaixo, questões relacionadas ao que mais marcou os alunos durante o curso, interrelações feitas entre sua vida pessoal e acadêmica, principais dificuldades enfrentadas, pontos positivos e negativos visualizados pelo grupo.

Figura 14 – FATORES QUE MARCARAM O GRUPO DURANTE A PERMANÊNCIA NO CURSO.



As experiências desse grupo de alunos durante o período de curso é um aspecto importante a ser considerado, pois traz a percepção do quão diferente são as pessoas e do quanto a mesma situação de aprendizado pode ser vivenciada, sentida ou mesmo compreendida de forma diversa. Desse modo, observam-se percepções e sentimentos muitas vezes opostos referindo-se a uma mesma situação. Para uns, o que ficou mais evidente foram os aspectos positivos e os acertos; para outros, o que mais marcou foram os aspectos negativos e as falhas.

Têm-se então, na exposição de motivos, apontamentos que trazem a reflexão que se faz a seguir:

Parte do grupo (14%) ressalta as boas amizades, o bom relacionamento e o acolhimento entre as pessoas como fator principal e mais marcante da Instituição. Para outros, (18%) o que mais marcou foi a falta ou dificuldade em fazer amizades e, conseqüentemente, as dificuldades de interação entre os colegas de turma:

É uma escola bem diferente... [pausa]. Uma escola muito boa! Ela muda o pessoal um pouquinho porque nos outros colégios que eu estudei, tipo assim... Os alunos formavam vários grupos, grupinhos de pessoas de um lado, de outro... Lá no IFG não! Lá no IFG, você conhece todo mundo e se torna amigo de todo mundo. Não tem aquela divisão entre calouros e veteranos. A gente não é excluído quando entra. Os veteranos vêm e conversam com todo mundo.
(ENTREVISTADO N°9)

Lá, todo mundo... Assim... Tem as panelinhas, mas lá é todo mundo era unido. Falou mal de alguém do IFG todo mundo se manifestava. (ENTREVISTADA N°10)

No IFG era bom, os professores são excelentes, só com os alunos mesmo... [pausa].

Eu acho que tive mais problemas foi com os alunos mesmo. Aqui, se você for reparar, tem mais alunos de escola particular do que de pública... Tá! Nem é tanto isso, mas alguns alunos são meio que hostis. Tirando isso, o restante é legal. (...) A nossa turma era dividida. Era tudo dividido em grupo, tanto que a Biotecnologia era tachada como a melhor turma da escola, mas os alunos odiavam. (ENTREVISTADA N°6)

Eu tive dificuldade com amizades. Porque eu não sei... Eu acho que... [pausa]. Eu fiz a prova com muitas amigas e nesse todo de amigas só eu passei. Então eu me vi ali sozinha. Foi mais a amizade e querer ter convívio com as pessoas, interagir. Eu não me senti a vontade, eu tinha amizades, mas não eram sólidas. Eu fazia amizades, mas na hora que eu ia ver, todo mundo já tinha seus próprios amigos, então... [pausa]. Isso foi lá, eu nunca fui tímida! (ENTREVISTADA N°14)

Têm-se aqueles que ficaram encantados com a estrutura física da Instituição, avaliando-a como muito boa e os que se decepcionaram e se sentiam em um “canteiro de obras”, apontando aspectos negativos da estrutura física nos anos iniciais da implantação:

O que ficou mais marcante para mim foi com certeza a estrutura física. Eu nunca tinha visto uma escola daquele tamanho, com professores bons, cabeça aberta... O colégio em si é ótimo, você tem tudo ali ao seu alcance. Eu nunca tive agenda, essas coisas do colégio e lá eu ganhei, tinha aquelas coisas certas com relação à disciplina, horários, regras, essas coisas... Isso ficou! (ENTREVISTADA N° 14)

Eu senti as diferenças relacionadas à estrutura da escola porque lá no IFG ainda estava em construção, pegávamos sol, terra... Na escola anterior era tudo organizado, tinha tudo, era um pouco diferente. (ENTREVISTADO°4)

Um percentual significativo (23%) incomodou-se com o volume de atividades e com o tempo demandado pela Instituição e, embora haja alunos que dizem não ter sentido grandes diferenças em relação à escola anterior, é interessante observar que todos definem o ensino do IFG como algo intenso, ou seja, que exige um pouco mais do aluno:

Minha vida escolar e familiar praticamente era uma coisa só. Porque como era IFG, o mundo era IFG. Eu ia de manhã, à tarde tinha que voltar para fazer as outras atividades. À noite, eu chegava e ficava fazendo trabalho. Então, minha cabeça era muito ocupada. Eu não tinha tempo para outras coisas! Então, eu nem tenho como dizer que a escola influenciava na minha vida fora de lá. Tinha vez que passava a madrugada tentando fazer trabalho. (ENTREVISTADA N°1)

Assim... [pausa]. Uma coisa que eu não gostava, mas que me beneficiava, porque toda questão tem um lado bom e um lado ruim. Eu não gostava porque os professores pegavam bastante no pé. Muito! Acho que ao excesso. Entendeu?... Eu me sentia restringido. (ENTREVISTADO N° 7)

O professor mandava muito “Cara copia isso, copia aquilo...” e... Eu acho que eu tenho a memória boa, entendeu? (...) Lá no IFG o professor ficava em cima, em cima... E eu acabava me revoltando e falando: “Eu não vou fazer isso! Entendeu?”.

*Eu vivia na sala da coordenação. O professo **D** principalmente... O professor **D** me mandava para lá direto. (...) Devido aos professores serem muito bons, porque lá professor não era ruim! Devido a eles serem muito bons, eles cobravam muita coisa, exigiam muita coisa (...). Ainda mais que na escola anterior era fácil, pode-se dizer que era fácil. Foi uma mudança brusca de qualidade de ensino. (ENTREVISTADO N°13)*

No IFG é corrido e você tem que se esforçar mais. Têm que correr mais atrás de aprender porque senão é difícil, porque as escolas públicas não têm tanta cobrança como tem lá. As cobranças eram diferentes. (ENTREVISTADO N°16)

O IFG é um pouco puxado, mas eu não achei tão puxado porque eu estudava na zona rural do DF, e no DF as escolas também são bastante puxadas. (ENTREVISTADA N°6)

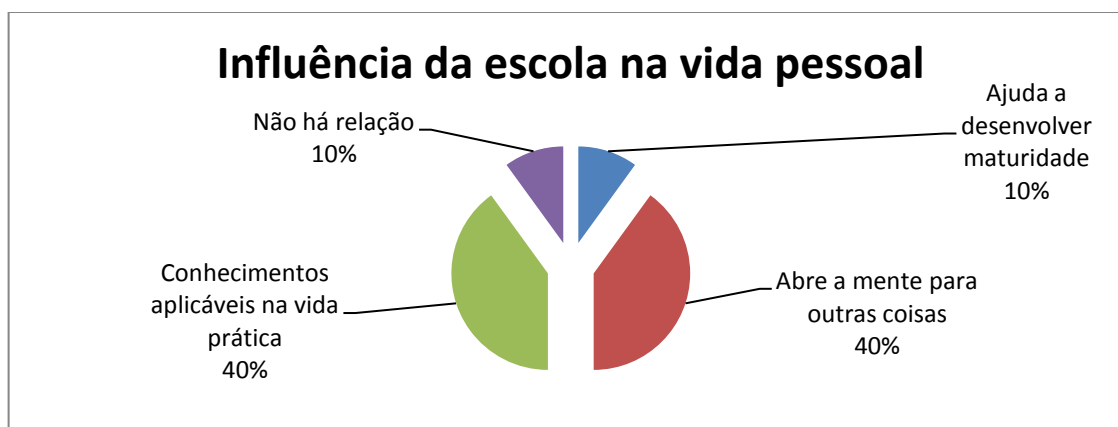
Eu sempre estudei em escola particular e nunca tinha reprovado. Quando eu entrei no IFG não senti muita diferença dos professores, porque na escola anterior também era puxado. (ENTREVISTADO N°4)

A diversidade social do público atendido faz com que haja muitas contradições na forma com que cada aluno vivencia essa situação de aprendizagem, mas independentemente de classe social, o fator que mais marcou os ex-alunos (36%) e aparece insistentemente em quase todas as categorias de análise é, sem dúvida, a qualidade do ensino e do trabalho desenvolvido pelos professores. O leitor atento deve ter notado que a palavra “qualidade” vai e volta a todo tempo nas páginas do presente trabalho, seja se referindo a expectativas, ao que mais marcou, ou ao que motivou os alunos a continuarem.

Qualidade do ensino na rede federal! Mito ou realidade? Precisa-se refletir e comprovar se de fato as práticas, e em especial os resultados, traduzem e confirmam essa condição social de superioridade e excelência em relação às demais instituições da rede pública de ensino, ou seja, precisa-se confirmar com resultados o mérito e o status depositado nas instituições federais de ensino.

Para tanto, em primeiro lugar, é necessário refletir sobre o que de fato demonstra a qualidade de uma instituição escolar. Seria o grau de satisfação e o desempenho dos alunos? O nível de formação e o desempenho dos professores e da equipe? A exigência de dedicação integral ao curso? A inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho ou nas universidades? Enfim, independentemente desta resposta, é fato que as instituições federais desfrutam de um status social que, sem sombra de dúvida, aumenta substancialmente sua responsabilidade para com o aluno e com a sociedade.

Figura 15 – INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA VIDA PESSOAL DOS EX-ALUNOS.



Com base nos dados da figura 15, para esse grupo de alunos, o maior ganho na relação vida escolar e vida pessoal acontece no campo da aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos (40%) e na mudança de mentalidade em relação ao que está acontecendo ao nosso redor (40%). Para muitos alunos, os conhecimentos, em especial da área ambiental e da informática, foram extremamente úteis na vida pessoal e são utilizados com frequência no dia-a-dia.

O grupo reconhece que as aulas em grande medida serviram para torná-los pessoas mais atenciosas, críticas e politizadas, de modo a ampliarem sua visão de mundo e atentarem-se para questões importantes que até então estavam passando

despercebidas em seu meio social. Citam em especial o contato com os conhecimentos da Filosofia, Sociologia e de disciplinas ligadas à ética profissional que, até então, eram desconhecidas pelo grupo. Embora não tenham saído como técnicos, muitos afirmam que saíram como cidadãos melhores. Eis alguns relatos:

Por mais que eu tenha saído, a minha vida mudou muito depois do IFG, porque eu conheci muitas pessoas que hoje fazem parte da minha vida que, se eu não estivesse entrado lá, eu não teria conhecido. Eu tive uma noção de mundo muito diferente, porque a realidade que eu vivia na escola anterior era completamente diferente da realidade que eu vivi no IFG. Eu fui acostumado a morar sempre a cinco minutos da escola, e no IFG não. Às vezes, eu tinha que ir de ônibus, outras vezes, meu pai me levava. O IFG me ajudou a crescer muito e perceber que eu precisava ajudar as pessoas ao redor de mim, e isso foi me melhorando. (ENTREVISTADO N°5)

A escola abrangia minha vida pessoal porque me fez ficar mais inteligente, com a mente mais aberta para as coisas, principalmente com as aulas de Bioética. (ENTREVISTADO N°8)

A gente enxerga muito mais coisas que está acontecendo lá fora no mundo e prepara muito para o vestibular, para prova, porque se você for ver, as matérias que eles passam é sempre o que cai em prova, e faz a sua interpretação ficar muito melhor, porque às vezes a resposta da questão está na própria pergunta. (ENTREVISTADA N°6)

Eu utilizo muitas coisas do curso porque, mesmo nas disciplinas específicas, tinha muitas coisas que eu não sabia de computador que depois eu passei a levar para minha vida... Formatar, por exemplo, eu não sabia. (ENTREVISTADA N° 14)

O planejamento de vida também é citado como atitude que a escola ajuda a desenvolver:

Quando eu entrei lá, eu era uma pessoa, tipo... [pausa]. Eu não pensava muito no meu futuro... [pausa]. Eu pensava em brincar o tanto que eu pudesse, aproveitar mais e mais. Porém, quando eu entrei lá eu vi que a coisa era mais séria. Eu tinha que me esforçar, só que tipo... [pausa]. Eu comecei a pensar em arrumar um emprego e tudo... Para eu poder tocar a minha vida. Aí, eu arrumei um emprego e estou me esforçando. (ENTREVISTADO N° 9)

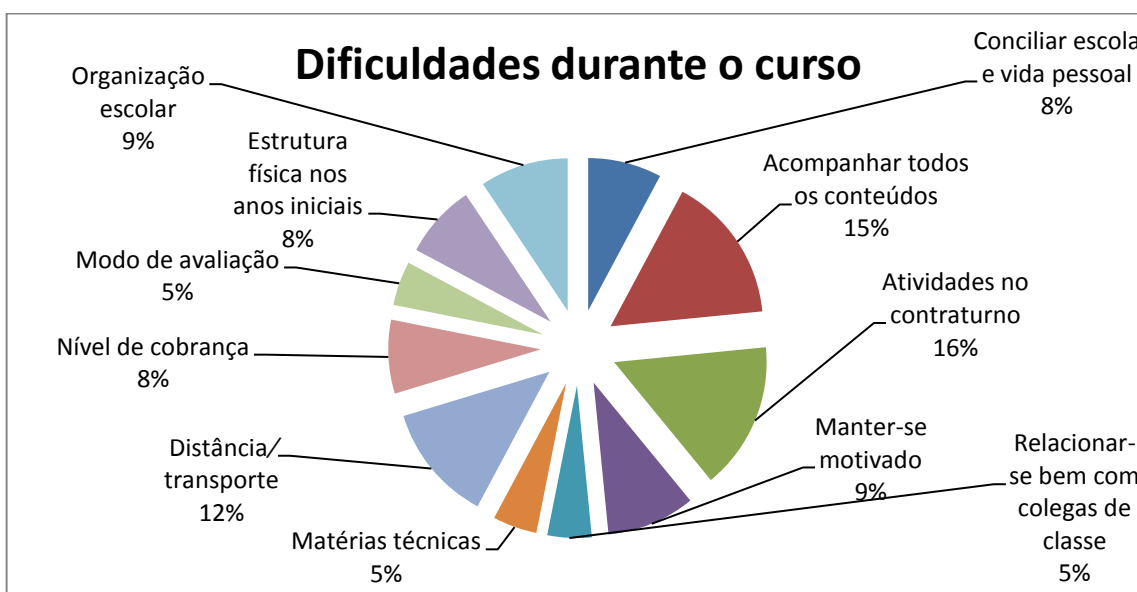
Na escola técnica, tudo é diferente, por exemplo: Quando você está fazendo o ensino médio normal, você fica pensando no que você vai fazer quando terminar. No que você vai trabalhar sem ter experiência em nada? No IFG não! Quando você entra, quando você começa o curso técnico, você já sabe o que aquele curso é, em qual área você vai poder atuar e você já começa fazer planos...

“Vai que uma empresa grande me contrata, aí eu começo a trabalhar na empresa, aí eu faço arquitetura, aí eu abro uma sociedade numa empresa... E por aí vai”. (ENTREVISTADA Nº10)

Finaliza-se este tópico de análise, pontuando que, dentro de uma visão crítica da educação, a escola de fato tem o poder de influenciar comportamentos, ações e até mesmo direcionar pensamentos através do repasse de valores culturais, morais e sociais. No entanto, para muitos, essa influência é irrelevante, pois 10% dos entrevistados diz não perceber nenhuma relação entre sua vida pessoal e escolar.

Assim como no tópico anterior, no quesito “influência da vida escolar na vida pessoal”, não houve contrastes entre os posicionamentos do G3 (grupo que permaneceu) e G4 (grupo que desistiu).

Figura 16 – PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO GRUPO DURANTE O CURSO.



Diferentemente do G3, que cita uma série de dificuldades relacionadas a questões estruturais e ao funcionamento interno da Instituição, o G4 traz, em ordem decrescente de importância, os seguintes fatores:

1. As frequentes atividades no contraturno;
2. Acompanhar com êxito todos os conteúdos;
3. A distância da Instituição (dificuldades com transporte);

4. A organização da escola (horários, currículos e práticas...);
5. A capacidade de manter-se motivado no contexto desta nova situação de aprendizagem;
6. A estrutura física nos anos iniciais de funcionamento;
7. O nível de cobrança nos cursos;
8. A conciliação entre a vida escolar e pessoal;
9. O bom relacionamento entre colegas de classe;
10. As matérias técnicas;
11. O modo de avaliação da aprendizagem.

Das dificuldades mais frequentes, duas (acompanhar todos os conteúdos, atividades no contraturno), que juntas representam 31% das dificuldades encontradas pelo grupo, remetem à extensão do currículo e seu grande volume de disciplinas, o que demanda uma dedicação e tempo incompatível com a realidade de alunos que possuem outras atividades ou funções fora da escola, em especial o trabalho.

O currículo extenso faz com que, embora a modalidade não seja de tempo integral, os alunos passem grande parte do seu dia na Instituição, devendo retornar com muita frequência no contraturno para fazerem atividades e avaliações que os docentes não conseguem desenvolver no período da aula. Isso inviabiliza o curso para alunos que necessitam trabalhar, cuidar da família ou exercer alguma atividade no contraturno e seleciona um determinado grupo que tenha disponibilidade de tempo integral para os estudos. Eis os relatos abaixo:

Como na época que eu entrei no IFG minha disposição era só estudar, não precisava trabalhar, não precisava fazer nada, então era ótimo. Eu gostava de ficar lá o dia inteiro, eu estudava bastante, dividia bem as minhas tarefas, era bem organizada e tudo. (...)

*O IFG era muito corrido! Foi muita coisa. Então, a gente acabava se dedicando total ao IFG. Acho que esta era a melhor parte, porque em outra escola você vive a escola e a sua vida. Cada coisa separado. Agora no IFG, não tinha tempo de viver a vida. Era só a escola. Então, eu gostava bastante disso. A gente, mesmo sem querer, é um pouco mais esforçada na escola IFG do que nas outras escolas.
(ENTREVISTADA N°1)*

(...) É como eu te falei. Se os professores não exigissem tanto... Por que... Assim... [pausa].

Eu creio que a exigência lá... Eu creio não, é muito grande! Se fosse um pouco menor, para que as pessoas tivessem condições de

acompanhar. Não é todo mundo que pode dedicar tanto tempo ao Instituto! (ENTREVISTADO N°7)

Algumas disciplinas eram bem puxadas. O estudo era bem puxado mesmo e você tinha que pegar pesado para aprender. Conseguir acompanhar o ritmo das disciplinas e obter desempenho acadêmico era o mais difícil. Era bem diferente, porque além de na outra escola não ter tantas matérias e não ser tão puxado, às vezes, tinha que ir à tarde para tirar dúvida e pelo menos para mim era difícil por causa do transporte. (ENTREVISTADA N°16)

Eu tinha que trabalhar porque tinha que ajudar aqui em casa e comprar as minhas coisas. Minha mãe não tem muita condição. Então, se eu ficasse só por conta dela não dava e o IFG... Ele???... Como se diz???... Ele precisa do aluno mais próximo da escola, ele exige certa dedicação de tempo para a escola e eu não tinha. Eu tinha que trabalhar! Era um pouco complicado para eu ter que ir à tarde para fazer atividades. Tinha vez que eu tinha que faltar ao serviço. Outras vezes, não dava para mim ir e, até com relação à minha casa, até para ir era uma dificuldade. (ENTREVISTADO N°15)

Minha dificuldade não era o curso, era aqui na loja, porque tinha muita aula à tarde. Eu tinha que fazer muitas coisas à tarde e não tinha como eu sair daqui porque meu pai também tinha muita coisa para resolver e ele contava comigo. Nas outras escolas não tinha isso. Saía 11h30min e pronto.

Lá agora é integral, se eu tivesse entrado no integral eu não teria saído porque meu pai iria compreender que eu tinha que estar lá à tarde, já está dentro da grade. Meu pai teria que entender. (ENTREVISTADA N°10)

A minha maior dificuldade em me manter na escola é que eu trabalhava. Eu sempre trabalhei! Meu pai, na época não tinha um serviço muito bom. Minha mãe e minha irmã também não trabalhavam e eu já trabalhava. E aqui para você ficar na Instituição, tipo... Não é integral, mas é a mesma coisa do integral, porque você passa até fim de semana aqui e o dia todo aqui na Instituição. E isso pesava bastante. Você gasta bastante dinheiro também, eu ganhava um auxílio, mas tive que comprar um computador para fazer os trabalhos que me ajudavam. Você tem que imprimir um monte de coisas, comprar apostilas e meio que puxava bastante. (ENTREVISTADA N°6)

Eu também achava muito pesado em relação às disciplinas, por ser muito, sabe? Muita coisa... Tá bom que nós temos que estudar Português, Matemática, mas eu achava que deveria ser em dias alternados. Tinha dia que tinha que estudar Matemática e depois já passava para Algoritmos, aí a gente ficava todos confusos. Tinha um trabalho de Matemática enorme e um trabalho de Algoritmo para entregar no mesmo dia. O professor não aliviava! Para mim foi difícil, foi difícil demais!

Eu acho que foi uma boa ter entrado o curso na modalidade integral para as pessoas estudarem nos dois turnos, porque o meu tédio era chegar ali, sair e às vezes, ter que retornar para aulas à tarde. Eu moro muito longe e tinha que ir de bicicleta. Eu acordava cedo às 06h30min e tinha que subir e isso já me desanimava. Aí quando o professor falava que tinha que repor aula às 13h... Às vezes, eu nem vinha em casa, ficava lá e já não tinha saco para aguentar o professor. (ENTREVISTADA N°14)

O grupo também aponta dificuldades em manter-se motivado durante o curso, talvez pela não identificação com a Instituição ou mesmo porque alguns alunos não escolheram estar ali:

Dificuldades não tive! Fui eu que não... [pausa]. Não teria... Se eu estivesse feito eu passava. Eu que larguei de mão. (ENTREVISTADO N°4)

Minhas notas já estavam ruins porque eu desisti. Eu faltava! Quando tinha trabalhos para apresentar eu já nem ia e quando alguém me colocava no grupo eu falava: “Não precisa nem me colocar porque eu não vou fazer!... Daí eu faltava”. (ENTREVISTADA N° 6)

O povo fala que no primeiro dia você já tem que sentir e no primeiro dia eu já fiquei mais quietinha ali. No segundo dia eu pensava... [pausa]. Hoje, eu vou tomar atitude e conversar com uma pessoa e nada. E fui jogando a atitude para amanhã, amanhã, amanhã e o tempo foi passando, meses após meses e eu fui me vendo sozinha e triste. Eu já estava me sentindo desmotivada para fazer as coisas, eu fazia, mas não fazia por mim ou às vezes eu nem fazia. Eu pensava... [pausa]. Ah! Eu não vou pedir para entrar naquele grupo porque eles já estão mais entrosados. (ENTREVISTADA N°14)

Um quarto fator de grande dificuldade, que se agrava com a necessidade de retorno à Instituição no contraturno, refere-se ao transporte dos alunos. Para situar o leitor, esclarece-se que a Instituição foi construída em uma área cedida pela Prefeitura Municipal da Cidade localizando-se, portanto, em um bairro periférico, distante das regiões centrais da cidade e com índice de violência significativamente alto. Ocorre que grande parte dos alunos de baixa renda não possui meio de transporte particular o que, somado à ineficiência do transporte público municipal e a questões financeiras, torna-se mais um fator que dificulta o acesso e permanência do aluno na escola:

O que me incomodava muito era a distância. Nossa! Eu odeio ter que andar de bicicleta no sol três horas da tarde. Quando tinha que ir para a escola à tarde eu ficava indignado! Eu chegava lá suado, cansado e ter que escutar professor ainda, ir embora... E longe da

minha casa. Para me deslocar daqui para lá é só subida. Nem!!!... Eu acho que a escola é perfeita, mas o local em que ela foi instalada é um horror. (ENTREVISTADO N°13)

Eu acho que foi uma boa o integral porque eles têm um auxílio para ajudar no transporte. Isso também pegava porque para minha mãe ficava muito pesado, era eu, minha irmã e meu irmão, transporte de três. Minha mãe, tendo que correr com dinheiro para pagar transporte; meu irmão tendo que trabalhar para ajudar. O transporte desanimava muito, não só a nós como também a minha mãe, porque era dinheiro demais. Se tivesse um ônibus para pegar com uma parada fixa para levar e trazer seria ótimo. Eu acho que seria bom! (ENTREVISTADA N°14)

A experiência foi boa. Se eu pudesse eu teria continuado, mas não era só a dificuldade na escola porque, se fosse, eu tentaria recuperar. Tinha o transporte também, porque era longe. Eu ia de ônibus e às vezes estava chovendo muito de manhã e eu perdia o ônibus ou não podia ir na hora. Eu acordava às 05h30min da manhã e ia para parada entre 06h20min e 06h30min, e às vezes o ônibus não passava nesse horário e eu chegava atrasada na primeira aula. Eu perdi muitas primeiras aulas e fiquei com muita falta, muita falta mesmo! No primeiro ano, eu ia de bicicleta. Só que era muito cansativo, era muito longe. Então, no segundo ano, eu decidi ir de ônibus, porque eu me cansava demais. (ENTREVISTADA N°16)

A distância era mais um complicador, tinha vez que eu ia de bicicleta; outras vezes, a pé. Ter que ir a pé cinco horas da manhã! Teve vezes que tive que sair de casa a pé cinco horas da manhã para conseguir chegar lá às sete. Duas horas de caminhada! (ENTREVISTADA N°15)

Relacionar-se bem com os colegas também tem sido fator de dificuldades devido a casos de não identificação com o grupo. Como já citado em textos anteriores, a diversidade de públicos traz consigo uma diversidade cultural, social e ideológica muito grande que, por vezes, gera dificuldades, não identificação ou mesmo conflitos com relação à aceitação e ao respeito entre colegas de aula:

Eu achei que foi muito bom. Os alunos nem tanto, né! Porque aqueles aluninhos do IFG são muito crianças, sabe? (...) Tinha muitos professores lá que eu prefiro nem citar, que faziam muitas coisas que não precisava, sabe?... Eles dificultavam muito, e tinha também a questão da escola em si que ainda estava em construção. Se estivesse tudo nos padrões... Se estivesse tudo como deveria estar, teria sido muito diferente. Quanto aos alunos não tem como, né?... Porque gente de um tipo e de outro, a gente encontra em qualquer lugar. Isso aí não tem como mudar nunca. (ENTREVISTADO N°8)

Eu tive dificuldades com amizades. Não foi em relação aos alunos. Os meninos da minha sala eram tudo gente boa. Fui eu mesma que não me identifiquei com as pessoas lá. Eu não encontrei aquela amiga que seria aquela pessoa que iria me ajudar! Eu não me identifiquei com a sala num todo! As pessoas eram muito boas, mas eu não me identifiquei! Minha personalidade não bateu com a deles. Eu acabei ficando mais sozinha, mais isolada. (ENTREVISTADA N°14)

As matérias técnicas também estão no quadro das dificuldades devido à linguagem e termos de difícil compreensão, o que frequentemente ocasiona baixo aproveitamento delas:

Minha principal dificuldade foi do aprendizado mesmo, né! Porque lá são mais matérias. As matérias são assim... [pausa]. Comparando com as escolas que eu já estudei, são mais difíceis. (ENTREVISTADA N°2)

As matérias técnicas. Eram matérias novas e muito complexas. Tinha muitas palavras complexas, muitas coisas diferentes, termos que eu desconhecia e não conseguia assimilar bem. (ENTREVISTADO N°9)

Na época, eu não sabia muito de informática. Então, no começo achei as matérias técnicas um pouco difícil. Mas depois com o tempo fui acostumando, pegando o jeito da informática. Aí foi ficando mais tranquilo. (ENTREVISTADO N°12)

No curso em geral eu gostei de algumas coisas, só não gostei da parte teórica de fazer aqueles cálculos, assim... As disciplinas específicas. (...) No primeiro mês, eu gostei muito do curso muito, muito, muito... Mas, uma hora eu me deparei com as aulas daqueles “trem” difíceis e eu acabei me desmotivando. (ENTREVISTADA N°14)

Outro fator trazido pelo G4, e já bastante discutido por grupos anteriores, trata-se da organização escolar em relação ao ensino médio, seu modo de avaliação e às práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe. O G4 acredita que faltou organização e que muitas coisas deixavam a desejar:

Eu pensei que já estaria tudo montado, que já teria os professores específicos de cada área dando aula e quando eu entrei não estava assim, ainda estava começando a se estruturar. A professora de desenho básico não era da área. Aí, só no meio do ano que chegou um arquiteto para dar aula de desenho básico. (...) Eu achei muito diferente porque na escola em que eu estudava tinha muitos projetos, integração entre as turmas, aí no primeiro ano que eu entrei lá não tinha nada disso. Eu já estava acostumado com

um sistema de notas que era dividido e todos os professores seguiam o mesmo sistema e lá não, cada professor dava pontuação do jeito que queria e eu era muito imaturo ainda para entender estas coisas.

(...) A liberdade também era muita... Como eu posso explicar?... [pausa]. É... [pausa]. Cada um fazia o que queria! Eu não era acostumado com aquilo, eu sempre fui acostumado com muitas regras. Eu acho que os alunos do ensino médio não estão habituados àquela realidade. A didática também era um problema muito grande, porque por dar aula no nível superior, alguns professores não conseguem se adaptar para falar a mesma linguagem dos adolescentes. Eu também achava estranho uma aula por semana de cada matéria. Eu ficava pensando que as matérias básicas poderiam sair perdendo porque, tipo... Química tinha a mesma quantidade de aula que Filosofia, Sociologia...

Eu acho que agora que já passou muito tempo e já está tudo mais organizado, com os professores de cada área... Eu acho que diminuiu a evasão. Porque a organização está melhor, os laboratórios já estão montados e o espaço está mais preparado para receber os alunos. (ENTREVISTADO N°5)

Às vezes, ficava muito corrido porque eu mesmo, quando estava quase saindo, comecei a trabalhar e já não dava para eu ir à tarde, e tinha professor que marcava aula ou prova à tarde. O problema era que as provas que tinham lá não eram como nas outras escolas que tinham uma semana só para prova. Era o dia que o professor marcasse e pronto. E assim ficava muito corrido, era trabalho... Prova... Às vezes, um dia não tinha, mas no outro já tinha. Era uma coisa muito corrida! Se tivesse um período só para as provas ficaria mais fácil para os alunos se organizarem. (ENTREVISTADO N°7)

O modo de avaliação, informações da escola que tipo... [pausa]. Era prova quando eles queriam. O modo de aula... Tinha datas que... Em uma escola convencional, particular você entra de férias num mês, lá sempre era na outra semana, alguma coisa assim... Tipo, voltava das férias em fevereiro e lá em janeiro. Sempre saía depois e voltava antes. (ENTREVISTADO N°4)

Quando eu entrei, a estrutura física da Instituição não estava finalizada ainda, e era um pouco meio bagunçado. Inclusive teve um período que nós praticamente não tivemos férias. (ENTREVISTADO N°12)

(...) Eu voltei da licença maternidade e tipo, o professor x, por exemplo, ele não se sentia na obrigação e realmente não tinha a obrigação de me ajudar. Mas, poxa! Todos os professores estavam passando atividades, sentavam comigo, me explicavam na hora do recreio, e ele não. Era só no horário da aula! Ele só faz aquilo, naquela hora e pronto! Eu tinha que fazer as mesmas provas que os meninos e tinha que fazer as mesmas coisas que os meninos sem saber de nada.

Eu até escrevi uma carta numa prova que eu tinha que fazer! Era uma redação. Eu não ia conseguir fazer!... E aí eu escrevi uma carta explicando a situação para ele. Mas, tipo... São professores assim que acabam fazendo a gente desiludir um pouco mais.

(...) Eu acho que a Instituição poderia... [pausa]. Porque na minha saída quem me chamou, sentou e conversou comigo foi a Técnica em assuntos educacionais, mas se todos os professores que dessem aula se sentassem com as psicólogas para conversarem, todo mundo, e explicarem a situação do aluno, e fizessem o que a Técnica em assuntos educacionais fez comigo, eu acho que motivaria mais os alunos a não saírem. (ENTREVISTADA N°1)

Muitas falas nos remetem a um choque de realidades. O processo de adaptação tanto ao curso técnico como à Instituição em si e suas particularidades tem sido difícil para alguns alunos. Observa-se que, como curso em tempo parcial, selecionavam-se alunos que tivessem disposição de tempo para estudar no turno matutino. No entanto, na prática, exigia-se uma dedicação em tempo quase integral, o que inviabilizava a conclusão ou o bom desempenho de alunos que não dispunham de horários livres no contraturno, ou seja, selecionava-se um perfil e demandava-se outro. Alguns relatos das entrevistas demonstram falhas no acompanhamento pedagógico e necessidade de se atentar para situações específicas que demandam intervenção da equipe junto aos alunos e até mesmo adequações nas metodologias e no modo de avaliação.

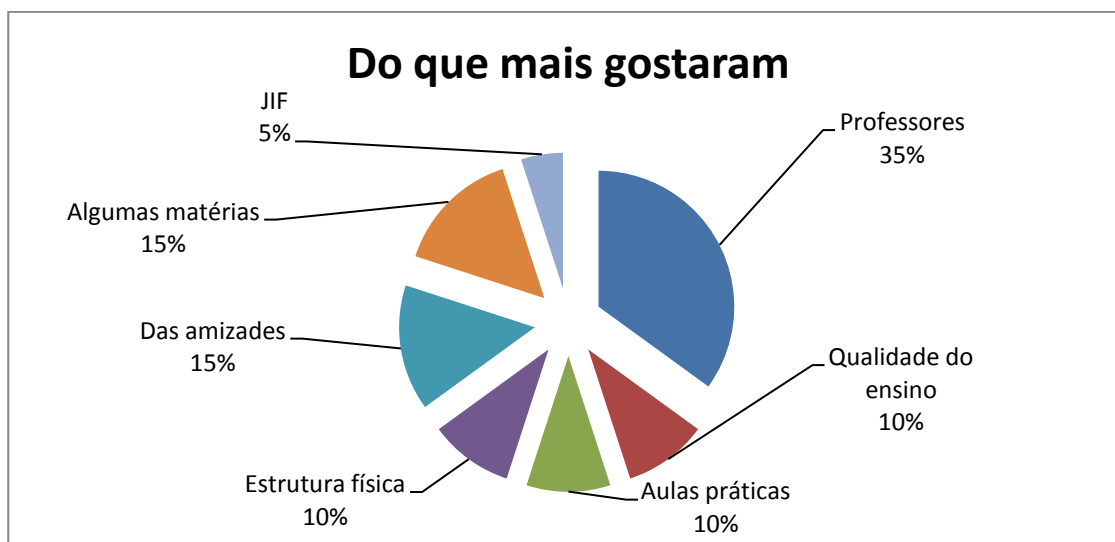
As falas também denunciam uma dificuldade dos alunos para lidarem com essa situação de aprendizagem tão diferente do convencional das demais escolas de ensino fundamental e médio. Muitos se sentem perdidos com a responsabilidade que lhes é dada e enfrentam muitas dificuldades para conseguir se organizar dentro dessa nova realidade escolar. Observa-se que pais, alunos e professores ainda clamam por um modelo de escola mais tradicional com horários rígidos, trancamento de portões, sirenes, uniformes, provas com dia e hora marcadas, etc.

Com relação ao perfil de alunos demandado, acredita-se que, em parte, o problema foi solucionado ao passarem-se os cursos de tempo parcial (quatro anos) para modalidade de tempo integral em três anos, visto que a partir de então os alunos candidatam-se cientes de que deverão dedicar-se integralmente ao curso. No entanto, muita coisa deve ser pensada e analisada, pois a mudança de modalidade e diminuição no tempo de formação trouxe uma sobrecarga ainda maior para o currículo.

A quantidade de matérias que, em quatro anos, já era intensa, foi compactada em três anos, aumentando substancialmente a carga de trabalhos e atividades durante o

ano. A viabilidade desse novo currículo ainda precisa ser estudada e analisada, considerando-se o desgaste do aluno e suas reais possibilidades de aprendizagem dentro do formato proposto.

Figura 17 – FATORES QUE MAIS AGRADARAM AOS ALUNOS NA INSTITUIÇÃO E NOS CURSOS.



Assim como no G3, o ponto mais elogiado pelo grupo G4 foi a atuação e qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores. É consenso em grande parte do grupo que os professores da Instituição desenvolvem um ótimo trabalho junto aos alunos, construindo laços que vão além das questões profissionais. Alunos relatam ter desenvolvido uma profunda admiração e afeição por alguns professores, que são inclusive apontados pelo G3 como um dos principais fatores de motivação para conclusão do curso. Eis os relatos abaixo:

Eu aprendi que professor e aluno podem ter uma relação de amigos. Nas outras escolas você falava com o professor... Professor isso, professor aquilo, e só. Lá, a gente saía com os professores para comer à noite, a gente ia para pizzaria, a gente ficava conversando, a gente marcava coisas. Entendeu? Então foi muito bom para mim e fora da escola não havia a figura do professor, tipo... [pausa]. O E, falava assim: "A gente não está na escola, meu nome é E!".
(ENTREVISTADA N°10)

A diferença é que no IFG eles querem que você realmente aprenda, e nas outras escolas o professor está lá para receber. Se você não aprendeu, o problema realmente não é deles. É o que eu vejo. Eu gosto muito da dedicação dos professores. Eles têm mais proximidade com os alunos, porque querem saber se você realmente está aprendendo, querem saber se você realmente se interessa pela matéria. Então, os professores foi o que mais me marcou. (ENTREVISTADA N°11)

Tinha muita dificuldade para mim, mas, graças a Deus, os professores foram ótimos e me ajudaram e eu passei direto no primeiro ano. Não fiquei em nenhuma matéria! (ENTREVISTADA N°1)

Eu gostava dos professores! Os professores... Eles eram assim... [pausa]. É... [pausa]. Como eu posso falar... [pausa]. Amigos, né! Eu gostei bastante deles. (ENTREVISTADA N°2)

O que mais gostei foram as aulas de Filosofia e História, porque eu sou apaixonada por essas matérias. Eu gosto muito, sabe? E eu gostava muito das aulas e de uma professora que tinha lá, D eu acho que era o nome dela, ela era muito boa, uma professora de artes, uma loira... Ela era muito boa, eu gostava muito das aulas dela, eu acho que era a única aula em que eu me liberava mais. Eu gostava de fazer as coisas, dançar... Eu me sentia mais à vontade. (ENTREVISTADA N°14)

A estrutura física era muito boa. As salas são ótimas e o Campus é ótimo. Os professores também são ótimos! (ENTREVISTADA N°16)

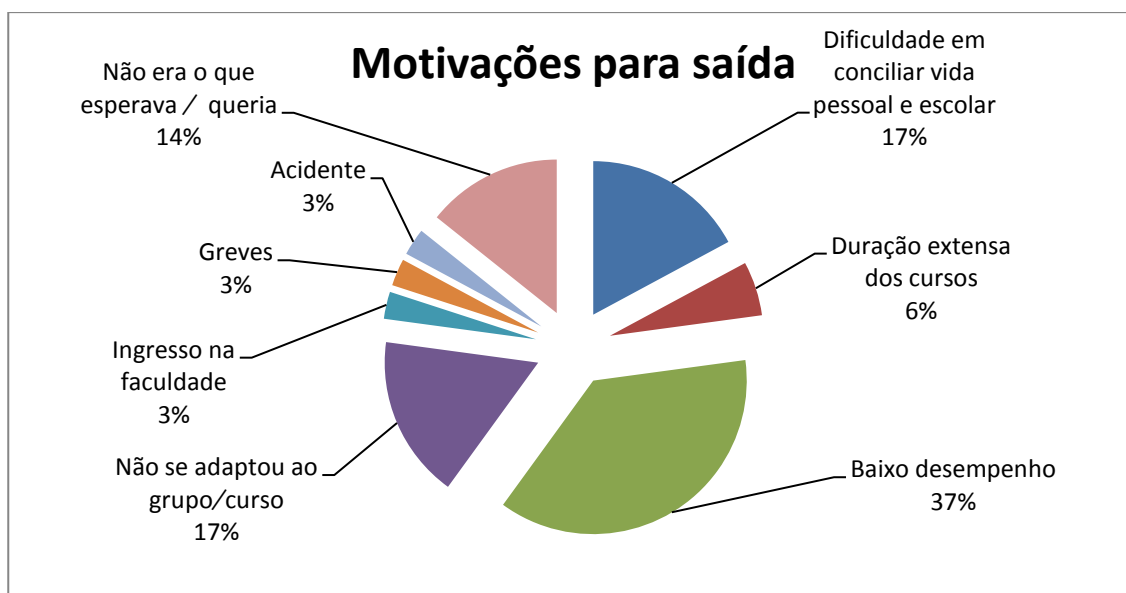
A qualidade do ensino, as aulas práticas, a estrutura física, as amizades, o JIF (Jogos Internos do IFG) também foram fatores importantes e positivos para este grupo de alunos.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor é o agente educacional mais próximo do aluno e é tido por muitos como um espelho, um exemplo a ser seguido, alvo de muitas admirações e respeito. Esses sentimentos reforçam mais uma vez a importância da relação professor-aluno e do entendimento sobre a psicologia da atuação do mestre, tema pontuado no capítulo II do presente trabalho.

4.17 Evasão escolar: A decisão de sair

A terceira e última categoria de análise refere-se à evasão escolar em si e suas causas. Serão apresentadas nesta seção, a exposição de motivos do G4 sobre as causas e a repercussão de suas saídas, bem como questionamentos sobre o que poderia ter ajudado na permanência e quais seriam as possibilidades de retorno.

Figura 18 - MOTIVAÇÕES APRESENTADAS PELO GRUPO PARA A DESISTÊNCIA DO CURSO.



Observa-se que as maiores motivações apresentadas pelo grupo como responsáveis pela saída precoce giram em torno do baixo desempenho, da não adaptação ao curso e da dificuldade em conciliar vida escolar e pessoal. Essas três motivações, que juntas justificam 71% das saídas, estão diretamente interligadas entre si, pois, como pôde ser observado em algumas falas, o baixo desempenho está em grande medida relacionado a dificuldades de adaptação ao curso no que se refere à carga horária, volume de atividades, falta de afinidade com as disciplinas técnicas, nível de cobrança do ensino técnico, dentre outros.

Essas mesmas questões direcionam a reflexão sobre a dificuldade que o grupo expõe em conciliar vida pessoal e familiar, pois é consenso entre grande parte do grupo que o volume de atividades e conseqüentemente a necessidade de estarem na Instituição com muita frequência no contraturno inviabilizavam a realização de outras atividades das quais não poderiam abrir mão, como o trabalho, o cuidado com a família ou com filhos pequenos, dentre outros.

Eis o relato a seguir:

(...)

Ex-aluna:

Olha! Eu já estava no segundo semestre e tinha que ir à tarde para fazer as atividades. Minhas notas já estavam difíceis para mim... Eu tinha que tirar 10 (dez) em cada matéria no segundo semestre para eu poder passar e eu sabia que não iria conseguir! Não adiantava nem tentar! Que eu iria estar... [pausa].

Eu passava a noite inteira sacudindo o Davi (filho pequeno) e de manhã cedinho tinha que ir para escola e tinha que trabalhar no outro dia até à noite. Eu chegava, soltava a mochila, trocava a blusa e já ficava aqui até à noite (comércio da família).

Entrevistadora:

Você diria que o problema maior foi o acúmulo de atividades que você tinha ou o que pesou mais foi a iminência de uma reprovação?

Ex-aluna:

Mais ou menos! Foi um pouco dos dois. Eu sentei e conversei com a Técnica em assuntos educacionais. A gente viu as minhas notas e ela ainda falou que era bem difícil para mim. Para eu conseguir, eu realmente teria que me esforçar em tempo integral para o colégio, e como eu não tinha tempo... Não dava certo trabalhar e estudar! Eu não ia conseguir trabalhar! E também a escola perdeu um pouco para mim porque eu não conseguia me concentrar direito, eu não tinha noite de sono! Não tinha nem um horário de sono para mim! Então, realmente nessas condições era muito puxado. (ENTREVISTADA N°1)

A desilusão ou descontentamento com o curso representa 14% das motivações para saída, nos remetendo novamente as dúvidas, incertezas e possibilidades de erro na escolha profissional por ocasião de ingresso no curso:

Até hoje eu acho que lá é uma rede muito ampla. Quem entra lá tem um bom aparato de coisas, mas para mim... Teve uma hora que eu não me senti feliz! Eu não gostei mais de lá... Eu não me senti, eu achei que lá não era para mim, eu não estava à vontade. Eu sabia que se eu continuasse, eu poderia fazer por conta dos outros, mas no final não ia ser por mim e eu iria seguir uma coisa totalmente diferente. Eu não estava feliz! Não estava à vontade com a escola.

(...) Eu não me identifiquei, no final de tudo eu não gostei do curso. Eu sabia que eu não estava feliz, aprovando ou reprovando, eu não iria continuar. Eu poderia terminar o curso todo para agradar a minha mãe, a minha família, mas eu no final de tudo iria para outro caminho.

Eu tenho vontade de fazer administração. Até que este curso está meio ligado e me ajudaria muito, mas eu sabia que no final eu iria seguir outra coisa, não iria me servir, não era o que eu queria.

(...) Eu não gostei! Eu não gostei! Hoje se você me perguntar se eu gostaria de prestar a prova novamente para lá eu até teria vontade de fazer outra prova, mas eu faria para outra coisa, eu seguiria meu coração e faria edificações, igual a minha irmã fez, eu faria a prova novamente para edificações. Informática não! (ENTREVISTADA N°14)

Eu fiquei lá um ano e meio e para falar a verdade não foi o que eu esperava! Porque... [pausa]. Eu sou meio enjoado com essas coisas. Eu não gosto de estudar! Eu sou uma pessoa muito determinada. Se eu realmente tivesse gostado do curso com certeza eu estaria lá até hoje porque dificuldade... Pode-se dizer que dificuldade eu não tenho em estudar o que eu tenho mesmo é... [pausa]. Eu não tenho vontade! É a motivação mesmo! (ENTREVISTADO N°13)

A duração extensa dos cursos também tem se configurado num fator de desmotivação, em especial para alunos que, quando ingressaram no IFG, já haviam concluído o primeiro ano do ensino médio em outra escola ou que obtiveram alguma reprovação. Para muitos alunos, eles já entram com um déficit de um ano devido à duração do ensino médio normal ser 3 anos e do técnico integrado ser 4 anos. Esse prazo é considerado por eles muito extenso para um curso de nível médio:

(...)

Ex-aluno:

Eu sempre gostei da área, mas tipo... [pausa]. Eu sempre tive isso na cabeça por causa do IFG, que o curso técnico a gente faz em um, dois anos... Aí, eu achava desnecessário. Eu voltei um ano para entrar lá, eu tinha feito o primeiro ano em outra escola pública, isso já ficava na minha cabeça e depois eu descobri que para fazer faculdade no IFG tinha que passar por outro processo seletivo. O curso técnico não tinha nenhuma influência quanto a isso. Então eu achei desnecessário, não tinha porque eu continuar lá.

Entrevistadora:

Mas você não gostava das matérias e da área do seu curso técnico?

Ex-aluno:

(...) Este ano, depois que eu terminar ensino médio, vou poder me focar mais nas coisas que eu quero. E se eu quiser fazer um curso de Biotecnologia mesmo eu vou poder fazer, eu vou poder me focar mais na faculdade...

Intervenção da mãe: *Eu pelejei para ele ficar, e ele não quis de jeito nenhum!*

Entrevistadora:

Eu estou intrigada por você falar que gostava do curso e mesmo assim não querer continuar.

Ex-aluno:

É como eu falei. É mais contra do que prós... Eu acho que se eu me focar nisso depois vai dar mais lucro do que se eu estivesse continuado lá. Não compensava ficar!

Intervenção da mãe: *Também, já havia reprovado em quatro matérias!*

Ex-aluno: *Me dá licença que a entrevista é minha.*

Mãe: *É que eu não aguento ficar calada!*

Entrevistadora: *A reprovação pesou muito na sua decisão final? Você acha que se tivesse sido aprovado você teria continuado?*

Ex-aluno:

É claro! Eu teria continuado né, mas eu já estava querendo sair de lá desde o começo do segundo ano. Eu fiquei falando isso o ano inteiro. Aí, quando eu reprovei, pronto...

Entrevistadora: *Você não estava insatisfeito com a Instituição?*

Ex-aluno: *É! Não...! Com a Instituição em si não, mas tudo que tinha ao redor, sabe... Tudo que estava relacionado. Eu não queria ficar lá! (ENTREVISTADO N°8)*

Eu já tinha ficado retido um ano. No ano seguinte, eu passei normal e tava indo bem, mas não estava com notas boas. Eu estava mediano. Aí eu fiquei com medo de ficar retido de novo e eu queria terminar meu ensino médio rápido. Aí, eu falei: Eu tenho que terminar meu ensino médio logo! Eu saí e pensei em fazer um supletivo de uma prova só, lá em Minas Gerais. Tinha em Minas Gerais e no Goiás. Só que o Goiás não ia aplicar mais. Daí eu esperei, mas não veio. Aí, eu entrei no EJA para terminar logo. (ENTREVISTADO N°9)

A pressa para conclusão do ensino médio pode estar diretamente relacionada aos anseios que os jovens possuem em conquistar autonomia financeira por intermédio da inserção no mercado de trabalho ou pela profissionalização em nível superior. A corrida e busca por um futuro promissor inicia-se muito cedo e volta-se para a escola como principal instrumento para sua concretização.

As outras três motivações representam casos específicos e juntas justificam 9% das saídas. Um ponto citado pelos dois grupos de alunos pesquisados (G3 e G4) refere-se à ocorrência de greves institucionais. Percebe-se que a ocorrência de greves é vista como algo preocupante e desmotivador para pais e alunos que, nessa fase da escolaridade, estão ansiosos por concluir o ensino médio e iniciarem a formação em nível superior. Observa-se que alguns alunos sentem-se prejudicados e acreditam que estão perdendo tempo em um mercado altamente competitivo em que o conhecimento, acúmulo de informações e a certificação escolar podem abrir muitas portas, e isso os impulsiona a procurar outra Instituição em que tenham garantia de que seus estudos não serão interrompidos.

Como citado em textos anteriores, o desconhecimento das finalidades e do formato dos cursos técnicos integrados ao ensino médio fez com que ingressassem nas primeiras turmas alunos que já possuíam ou estavam concluindo o ensino médio, de modo que alguns optaram pelo curso técnico, outros concluíram o ensino médio e decidiram prestar vestibular e outros tentaram estudar nas duas escolas concomitantemente. A consequência dessa situação específica ocorrida na seleção dos alunos das primeiras turmas foi uma perda de alunos por motivo de ingresso na

faculdade, por desinteresse em refazer o ensino médio, ou mesmo por não conseguir conciliar a demanda das duas escolas.

Eis o relato a seguir:

(...)

Ex-aluno:

Eu digo que a experiência foi boa, porque aqui é uma Instituição boa, que dá um ensino de qualidade. O curso técnico é de qualidade e dá uma boa iniciação para faculdade, porque o ensino nas outras escolas não é o bastante para faculdade e aqui no IFG já dá uma base para você ingressar na faculdade.

(...) Na verdade eu estudava aqui e em outra escola. Aí eu terminei o ensino médio na outra escola e prestei vestibular para UEG lá de Posse e consegui passar para o curso de BSI (Sistema de Informação). Eu larguei o curso aqui e fui para lá. Eu iniciei o curso lá, mas não consegui me adaptar a morar em outra cidade e acabei voltando para Formosa e ingressei numa faculdade privada.

(...) Na época em que eu estudava em duas escolas, eu me matriculei em uma no período noturno e estudava aqui durante o dia. Eu conseguia conciliar um pouco, por que nas outras escolas não é muito puxado, só aqui que era puxado. Então, lá a gente... Tipo... Lá é mais fácil do que aqui, só aqui que puxava um pouco.

(...) Na época que começou a sair muita gente, na minha sala mesmo teve uns três colegas meus juntamente comigo que saíram pelo mesmo motivo. Passaram no vestibular e saíram, mas tiveram outros que não conseguiam estudar aqui porque o ensino é meio puxado. Não conseguiam. Aí, iam para outra escola que é mais fácil, um monte que eu conheço, saíram por causa disso. Não conseguiam estudar aqui direito, sei lá... (ENTREVISTADO N°12)

(...)

Ex-aluno:

Eu nunca tive histórico de reprovação e sempre gostei do ambiente escolar. Quando eu cursava o IFG, eu cursava o ensino médio em outra escola também.

Entrevistadora:

Você fazia dois cursos paralelos, de modo que quando abandonou o curso técnico deu continuidade em outra escola e terminou?

Ex-aluno:

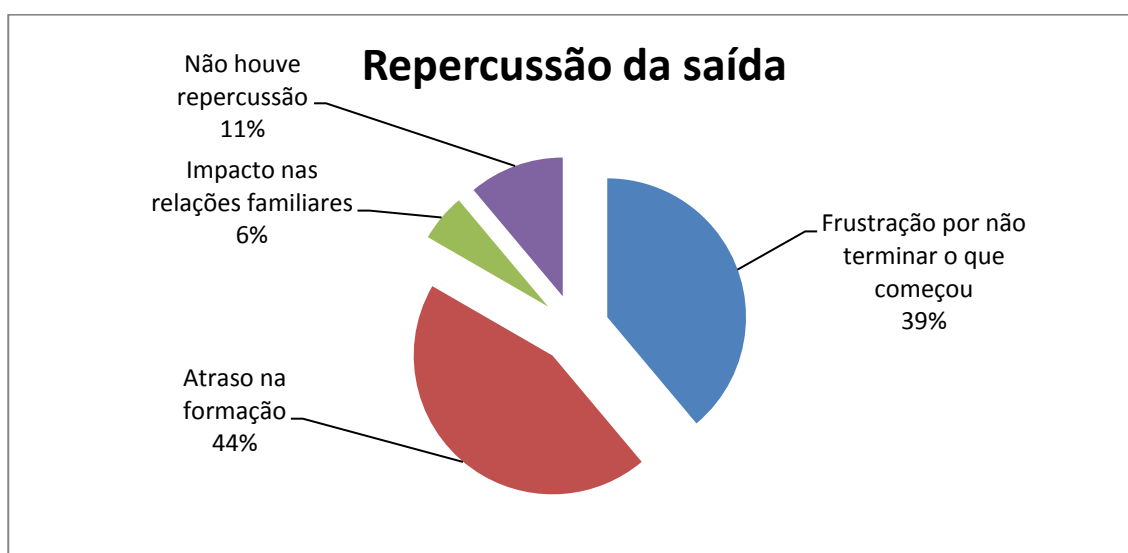
Isso! Eu também estava inscrito em um curso pré-vestibular, porque eu estava terminando o ensino médio, já visando um ingresso no ensino superior. Era muito complicado! Assim... [pausa]. Às vezes, tinha que estar lá à tarde para fazer trabalho escolar, e eu não podia porque ou eu estava no curso pré-vestibular ou estava no outro colégio. Aí, ficava bastante pesado para mim.

Entrevistadora: *E hoje você está cursando uma faculdade ou algum outro curso?*

Ex-aluno: *Não! Eu comecei uma faculdade à distância, mas não era o que eu queria, não era o que eu esperava, aí eu deixei de lado esta faculdade. (ENTREVISTADO N°7)*

Por fim, registra-se a existência de fatores pessoais como acidentes, problemas de saúde ou questões familiares que podem impossibilitar a frequência do aluno às aulas.

Figura 19 – REPERCUSÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA VIDA DOS EX-ALUNOS.



Quando questionados sobre a repercussão da saída antes da conclusão dos cursos, a grande maioria do grupo lamenta não ter concluído (39%) ou ter atrasado seu tempo de formação (44%). A saída antes da conclusão é vista quase sempre como uma perda total de tempo independentemente das amizades construídas, das vivências ou mesmo dos conhecimentos adquiridos durante o tempo de curso. Nota-se que pais e alunos dão extrema importância ao que se convencionou chamar de faixa etária ideal para início e término dos estudos.

Tudo já está previamente definido. A criança deve ingressar na educação infantil na faixa etária de 0 a 05 anos, cursar o ensino fundamental dos 06 aos 14 anos, o ensino médio dos 15 aos 17 e, ao atingir a maioridade de 18 anos, deverá ter ingressado ou estar ingressando no ensino superior. As pessoas já internalizaram de tal maneira essas convenções que o mais importante deixou de ser a formação e passou a ser o tempo de formação. O foco não é mais a qualidade, mas a quantidade. Se não houve aprovação, todo processo é desconsiderado e visto como uma perda de tempo. Eis os relatos a seguir:

(...)

Entrevistadora: *Essa saída teve repercussão na sua vida?*

Ex-aluna: *Um pouco, porque eu acabei atrasando um ano. Eu tive que voltar ao primeiro ano novamente (...).*

Entrevistadora: *Você acredita que foi um ano realmente perdido?*

Ex-aluna: *Não! Eu não perdi, porque tem muita coisa que eu aproveitei, coisas que eu não sabia. Matemática mesmo, eu aprendi muita coisa em Matemática que eu não sabia... [pausa].*

Foi um ano perdido sim! Porque no final quando você for ver, está perdido lá para todo mundo ver. Está perdido! Ninguém vai falar:

Ah! Você aproveitou algo. Está perdido!

(ENTREVISTADA N°14)

(...)

Entrevistadora: *Você vai retornar à escola, não é mesmo?*

Ex-aluna: *Amanhã eu inicio no segundo ano. Era para eu ter formado o ano retrasado, em 2012, se eu não estivesse ido para o IFG. São quatro anos, né! Isso foi o que mais me pesou, porque quando eu terminar o terceiro ano vai ser quatro anos perdidos.*

(ENTREVISTADA N°10)

(...)

Entrevistadora: *Você acha que essa saída repercutiu na sua vida, ou impactou de alguma forma?*

Ex-aluno: *Na minha não! Não muito! Só perdi dois anos, joguei fora da minha vida, porque já era para eu estar em uma faculdade se não estivesse estudado no IFG. (ENTREVISTADO N°4)*

Embora tenham optado pela saída do curso, 39% dos entrevistados dizem ter arrependimento ou frustração por não terem conseguido concluir o que começaram:

Eu me arrependo até hoje por ter saído, mas não tinha como. Era muito sofrimento ter que ir e voltar no sol ou na chuva, às vezes a pé. O bairro onde moro era muito perigoso e ainda é! Tem muitos malandros e minha mãe tinha muito medo quando eu saía cinco horas da manhã a pé.

Eu não queria ter saído, porque era um orgulho para minha mãe me ver lá dentro, mas não tinha transporte direito. No primeiro ano eu reprovei porque fiquei quase um semestre sem frequentar devido ao estado de saúde do meu avô.

Meu avô mora em uma fazenda e estava muito doente. Como meu pai e meu tio trabalhavam, eu tinha que ir sempre lá para cuidar dele. Nesse tempo em que ele esteve doente, eu fiquei mais foi com ele.

(ENTREVISTADO N°15)

Eu tinha uma expectativa para o meu futuro.

Oba! O ano que vem eu já estaria fazendo o 4º ano... Eu me formaria num curso técnico, com um diploma que ia me ajudar muito no mercado de trabalho e na minha entrada na faculdade!

Qualquer emprego hoje em dia precisa do curso de informática e ainda era um curso técnico! E aí acabou, não posso nem falar: Eu fiz um ano de ATP! (atividades de programação)... [pausa]. E aí, cadê o diploma? Consegui completar? Então?... (ENREVISTADA N°1)

Eu me sinto como alguém que não completou algo. Entendeu? Eu sinto bastante saudades, porque ali é um lugar excelente, a pessoa ali tem uma expectativa de vida melhor, tem a oportunidade de se tornar um cidadão melhor, porque todos os professores pegam bastante no pé, mas o que eles querem é formar pessoas que deem conta de responder às questões educativas, pessoais, sociais, essas coisas... (ENTREVISTADO N°7)

Em casos específicos, a decisão da saída produz fortes impactos nas relações familiares, uma vez que muitos pais depositam uma grande expectativa na capacidade e no desempenho acadêmico do filho e conseqüentemente não conseguem compreender ou mesmo aceitar um resultado negativo ou diferente do esperado.

Eis o relato:

(...)

Entrevistadora:

Essa saída repercutiu de alguma forma na sua vida?

Ex-aluno:

Repercutiu (...). Minha relação com a minha mãe mudou, com o meu pai mudou... Eles tinham uma expectativa em relação a mim porque eu que dei a ideia de entrar lá (...).

(...) Depois que eu reprovei não queria mais estudar, se eu tivesse saído da escola no meio do ano e ido para outra escola eu acho que seria diferente, mas eu saí e minha mãe... Nossa! Me crucificou por causa disso! Me crucificou!... Quase não deixava eu sair mais, meu pai já era muito fechado comigo e acabou de fechar de vez. Era só oi, bom dia, boa noite... Atrapalhou bastante! Ainda mais pelo fato de eu ser meio ignorante, meio rústico. Eu não ligava, eu falava: Tá mãe você está brava comigo, que fique. Entendeu? Eu acabava deixando, e isso piorou a situação mais ainda. (ENTREVISTADO N°13)

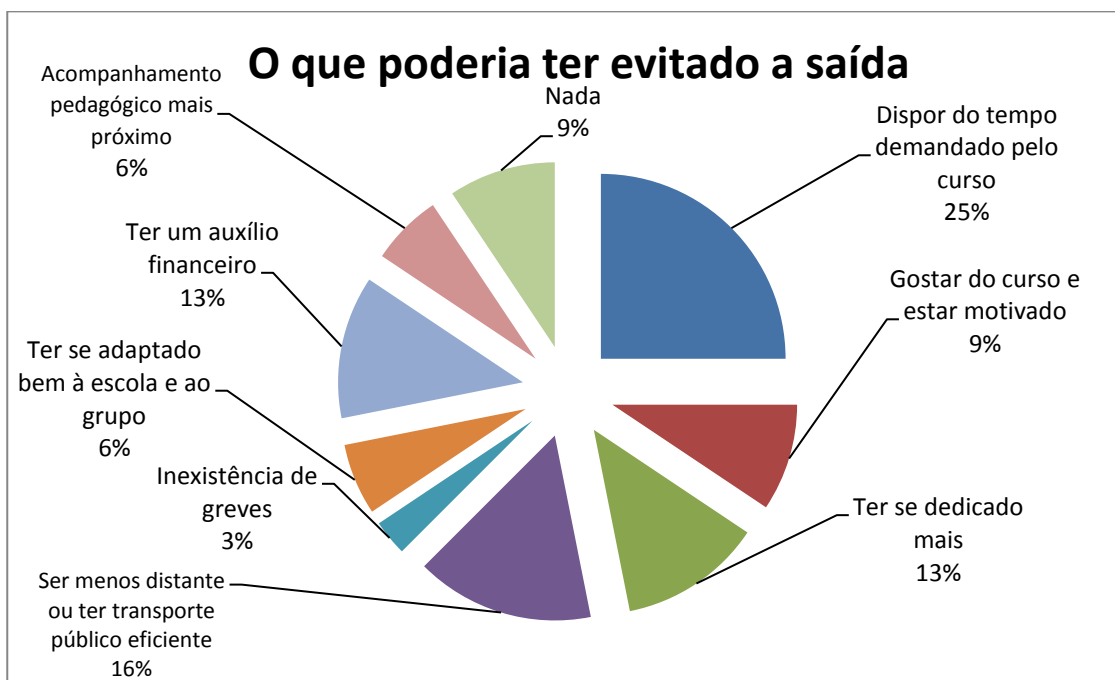
Para Weinberg (1999), não ter bons resultados na escola pode significar para o adolescente uma forma de separação da família.

Negar aquilo que os pais valorizam é um modo de se colocar como indivíduo. Desprezar os estudos, achar bobagem cursar uma faculdade, optar por outro estilo de vida é uma forma de se contrapor, de se estabelecer como sujeito que pensa diferente, principalmente no seio de famílias intelectualizadas. (WEINBERG, 1999, p. 61).

Para a autora, o fracasso também pode significar uma defesa, a expressão de uma forte estrutura narcísica que impede o interesse por tudo que não seja a si próprio, ou seja, pode representar um limite à sua capacidade de tolerância. Por fim, Weinberg (1999) defende que a questão também pode estar ligada a um sentimento de onipotência do adolescente que, por não conseguir tolerar a angústia do desconhecido, por não saber lidar com o erro e com a falta, opta pelo não aprender.

Em resumo, neste grupo foram constatados impactos pessoais relacionados à frustração das próprias expectativas do sujeito, impactos familiares relacionados às expectativas dos pais e, por fim, constatou-se a inexistência de impactos para uma minoria que consegue encarar o atraso na formação, a ocorrência de reprovação ou mesmo o fato de não terem gostado do curso como parte do processo de formação e crescimento pessoal.

Figura 20 – FATORES QUE PODERIAM TER EVITADO A SAÍDA DE ALGUNS EX-ALUNOS.



Com base nos apontamentos do G4, algumas saídas poderiam ter sido evitadas se os alunos dispusessem do tempo demandado pela Instituição, principalmente no que se refere às frequentes atividades no contraturno, se as condições de acesso ao prédio fossem facilitadas por intermédio de uma melhor localização, transporte público mais eficiente ou mesmo se dispusessem de auxílio financeiro para custear despesas com educação, o que diminuiria a necessidade de exercer atividades laborais no contraturno e daria uma possibilidade de maior dedicação aos estudos. Esses três apontamentos juntos representam 54% dos problemas citados pelo G4 como impedimentos para frequência às aulas:

O curso me mudou totalmente, porque eu era uma pessoa que não sabia nem o que era... [pausa]. Nossa! Eu não sabia nada dessa área. Eu amei a área! (...) Eu gostava de tudo, eu tinha prazer em ir para a escola, sabe... Eu gostava muito... Eu saí de lá só porque não estava tendo como eu ir mesmo para escola, estava meio complicado, mas eu gostava muito do IFG. Nossa! Eu gostava demais, eu me dava bem com todo mundo... Tinha aqueles professores casca grossa, mas isso é normal. (...) Se meu pai tivesse contratado outra pessoa para ficar aqui à tarde e eu estivesse só por conta da escola eu não teria saído de jeito nenhum. Eu teria concluído! (ENTREVISTADA N° 10)

A adaptação ao curso, a motivação, o acompanhamento pedagógico, a inexistência de greves e mesmo o esforço pessoal do aluno também são citados como fatores para permanência. Como já apontado em outras pesquisas, aqui também aparece a culpabilização pelo próprio fracasso. 13% do grupo acreditam que poderiam ter superado suas dificuldades e continuado no curso se tivessem se dedicado ou mesmo valorizado mais a Instituição. Eis o relato abaixo:

(...)

Entrevistadora:

Quais foram suas principais dificuldades no curso?

Ex-aluna:

Eu acho que a única dificuldade que eu tive foi a minha falta de empenho. Eu mesma dificultei o meu desenvolvimento. Eu quero retornar, porque eu gosto muito do IFG. Acho o IFG muito bom.

Entrevistadora:

Porque exatamente você saiu?

Ex-aluna:

Porque eu não me esforcei o suficiente, então eu reprovei. Tive duas reprovações consecutivas e perdi a vaga. Foi frustrante, mas depois eu percebi que foi por minha causa mesmo. Porque eu não me

esforcei, eu tive a minha chance, eu entrei, eu estava lá dentro mais deixei passar. Eu brinquei!

Entrevistadora:

Você acredita que teria alguma coisa que poderia ter evitado a sua saída?

Ex-aluna:

Se eu tivesse levado a sério, talvez eu estaria no curso.

Entrevistadora:

Você tem algo mais a dizer sobre sua experiência?

Ex-aluna:

Dos alunos que eu tive contato e saíram, eu realmente vi que foram histórias parecidas com a minha. Não queriam estar no IFG, foram para lá influenciados por outras pessoas, e então uma vez lá dentro não deram valor. Isso é um dos fatores.

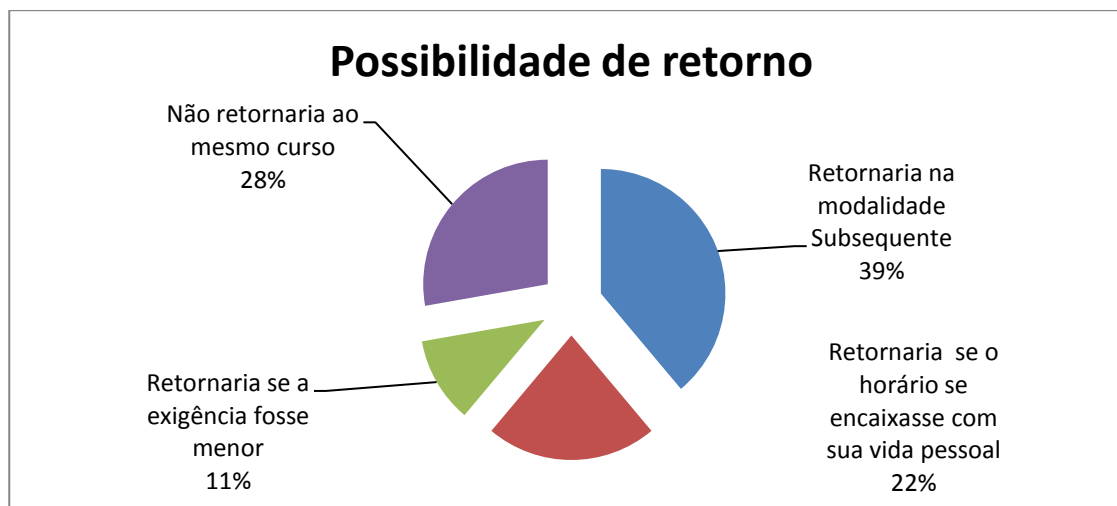
(ENTREVISTADA Nº11)

Para Bossa (2000), ninguém “vai mal” na escola por vontade própria. A criança e o adolescente muitas vezes preferem fazer as pessoas acreditarem que não alcançaram desempenho por falta de interesse, pois aceitar que não entendem a matéria significa incapacidade e quando nos sentimos incapazes, ferimos nosso amor próprio, nosso narcisismo. Como falado em textos anteriores, a autora acredita que ninguém sofre porque deseja, e a dificuldade na escola sempre traz algum sofrimento.

Apenas 9% do grupo pesquisado afirma que não tinham interesse no curso técnico, de modo que nada poderia ter evitado suas saídas, pois independentemente de qualquer fator teriam procurado outras opções de estudo ou mesmo de vida.

Por fim, finaliza-se esta seção apresentando na figura 21 as colocações desse grupo sobre as condições que poderiam possibilitar um retorno.

Figura 21 – FATORES QUE POSSIBILITARIAM O RETORNO DE ALGUNS EX-ALUNOS AO CURSO.



Quanto às condições e possibilidades de retorno, 39% do grupo pontuam que só retornariam na modalidade subsequente, ou seja, não possuem interesse no ensino médio, mas desejam um curso técnico. O curso subsequente é uma modalidade ofertada no período noturno e, por trabalhar apenas com a formação técnica, seu tempo de duração, carga horária de aula e extensão do currículo são significativamente menores que os critérios dos cursos técnicos integrados. Conseqüentemente, o volume de atividades e a demanda de tempo são reduzidos pela metade, o que elimina uma série de dificuldades encontradas pelos alunos durante o tempo de curso como, por exemplo, a dificuldade de frequentar atividades no contraturno, dificuldades em conciliar a vida escolar e pessoal, dificuldade em acompanhar um número muito grande de disciplinas, dificuldades em conciliar escola e trabalho.

Outros 28% afirmam que não retornariam ao mesmo curso, pois não gostaram do campo de atuação ou não possuem interesse na formação técnica, e os 33% restantes voltariam ao curso técnico integrado desde que houvesse conciliação de horários entre as demandas escolares e as demandas da vida pessoal, ou seja, se conseguissem acompanhar as demandas institucionais a contento, sem ter que abrir mão de demais atividades extraescolares. Pode-se dizer que, em parte, isso também é o desejado pelo grupo que mencionou a possibilidade de retorno na modalidade subsequente.

Enfim, observa-se que, apesar de todas as dificuldades, a grande maioria dos ex-alunos participantes desta pesquisa expressam desejo ou interesse na certificação escolar em nível técnico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Instituição pesquisada observa-se que, em grande medida, os profissionais da educação clamam muito por mais orientação e melhor direcionamento para seus trabalhos. Muitos se sentem perdidos diante das demandas de um contexto escolar heterogêneo e diversificado, pois foram formados dentro de um sistema que não os preparou para lidar com a individualidade dos sujeitos, mas ao contrário, orienta-os a trabalhar na linha da homogeneização, padronização e uniformização de ações para com os alunos.

A possibilidade de despadronização do ato pedagógico a partir de uma visão diversificada da escola ainda se encontra muito distante das práticas cotidianas e do ideal escolar, pois é uma questão que demanda mudança no foco de toda uma estrutura de trabalho sistematizada pela escola contemporânea. Uma mudança que deve iniciar na base, no “chão da escola” e se expandir para demais instâncias do sistema educacional.

Nos grupos pesquisados observam-se pontos de divergências e convergências entre equipe pedagógica e professores e entre alunos persistentes e alunos desistentes. Com relação ao G1 e G2 (equipe pedagógica/docentes), percebe-se que ambos relacionam a evasão escolar a questões ligadas tanto a aspectos pessoais dos alunos e suas famílias, quanto a aspectos pedagógicos relacionados à estruturação do ensino e da modalidade de curso, porém, embora concordem em muitos pontos, a visão, o direcionamento e mesmo o entendimento que possuem dos fatos diferenciam-se substancialmente.

Enquanto no G1 há um recorte de análise mais sociológico, que contextualiza as dificuldades do aluno dentro desta nova situação de ensino-aprendizagem, encontrando no ato pedagógico e no contexto sociocultural as justificativas para muitas das dificuldades encontradas, no G2 há uma análise mais voltada para as práticas e necessidades institucionais, correlacionando-as com a capacidade ou não do aluno de adaptar-se ao que é demandado e sugerindo que as dificuldades do aluno são, em grande medida, justificadas pelo seu não desejo, não esforço, não conhecimento do curso, falta de pré-requisito, dentre outros.

Os atenuantes ideológicos e sociais ligados à produção do fracasso escolar quase passaram despercebidos nas análises do G2. A pesquisa traz denúncias, porém não traz questionamentos como, por exemplo, porque este aluno não consegue

acompanhar os conteúdos, porque este aluno não está motivado dentro desta situação de aprendizagem, em que medida o trabalho realizado está adequado às especificidades do público que atende, etc.

Observa-se que professores, pais e mesmo alunos ainda se encontram muito presos e clamam por um modelo de escola mais tradicional regulador, com ações definidas e normatizadas, pois acreditam seriamente que a aprendizagem segue etapas pré-estabelecidas que funcionam para todos da mesma forma e, se algo foge ao estabelecido, algo deve estar errado ou com o aluno ou com os professores, dificilmente com o sistema.

Ambos os grupos (G1 e G2) deixam claro que existem inúmeras falhas na estruturação do ensino, no currículo e nas práticas institucionais. No entanto, enquanto o G1 denuncia a necessidade de adaptação da escola ao perfil de seus alunos, o G2 clama por um aluno que tenha melhores condições de se adaptar ao perfil da escola.

Quanto aos grupos G3 e G4 (alunos persistentes, aqueles que permaneceram, e alunos desistentes), percebe-se que não houve grandes diferenças nas percepções dos dois grupos. As expectativas dos alunos em geral estão muito próximas e, nesse caso, muito direcionadas para projeções futuras de inserção social por intermédio dos anos de escolarização e da certificação escolar. As dificuldades e os pontos elencados como positivos também são bem similares. Ao mesmo tempo em que elogiam a escola e reafirmam a crença na qualidade dela, denunciam um descontentamento com a relação teoria/prática e clamam por um ensino mais dinâmico, significativo e menos teórico, cansativo.

As vivências no geral foram positivas para ambos os grupos, a credibilidade no trabalho docente bastante enfatizada e a crença na qualidade do ensino e nas possibilidades de ascensão social reafirmadas. Tanto os persistentes como os desistentes se preocupam com o valor contemporâneo da certificação escolar e carregam consigo o medo de reflexos sociais negativos advindos da falta de certificação. O que mais diferencia estes dois grupos são as condições sociais para permanência, o que acarreta inúmeros entraves à adaptação do aluno, visto que, além de muitos não disporem do tempo e dos recursos financeiros demandados, estão em uma escola distante das suas realidades.

Trabalho e estudo não devem ser excludentes. Percebe-se que, muitas vezes, a escola tem um processo perverso, adotando currículos inacessíveis e/ou desinteressantes para seus alunos. A exclusão na escola não está associada à inaptidão do aluno para

aprendizagem, mas ao modelo de conhecimento e cultura adotado, que é basicamente de classe média, branca e urbana, de modo que, para alguns segmentos populacionais, a escola é como um país estrangeiro, em que devem assimilar códigos, linguagens, conceitos e atitudes muito distantes da sua realidade. Nessa perspectiva, a exclusão escolar é, sem sombra de dúvida, uma consequência da exclusão social.

A necessidade de se repensar o currículo é um ponto de unanimidade entre os grupos pesquisados. Muitas coisas precisam ser repensadas na estrutura escolar, porém acredita-se que a mais urgente trata-se de mudar o foco do coletivo homogêneo para o individual diversificado. As dificuldades são geradas pelo próprio sistema quando tenta encaixar pessoas diferentes dentro de um processo pensado para formar iguais. O grande erro é organizar o ambiente social de aprendizagem para que todos partam do mesmo ponto e cheguem ao mesmo destino em tempos padronizados e de modo determinado. As metodologias precisam ser repensadas considerando-se o sujeito plural, real, cultural e social que ocupa os bancos escolares.

A escola precisa estar mais próxima da realidade sociocultural de seus alunos. Ao ingressarem na escola pesquisada, todos passaram por um processo seletivo que atestaram seus méritos, passaram por um filtro e foram considerados aptos. No entanto, a seleção maior e definitiva é feita no cotidiano escolar, durante o processo de formação. Porém, nessa história, não há mocinhos nem bandidos. Todos somos vítimas de um sistema que direciona toda uma sociedade. A engrenagem está montada para funcionar exatamente da forma como tem funcionado. Observa-se que alguns alunos desejam persistir, mas simplesmente não encontraram condições de se adaptarem ao seu formato proposto. O aluno precisa encontrar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Finalizam-se as considerações trazendo dados de uma reportagem do jornalista João Marcos Rainho, publicada em setembro de 2001 na revista Educação em que ele nos diz que somos líderes mundiais no ranking da desigualdade. O Brasil tem desde universidades de ponta até escolas sem energia elétrica ou mesmo telhado, realidade esta que expulsa muitas pessoas do sistema por um cotidiano de dificuldades econômicas e sociais. De acordo com Rainho (2001), embora o país tenha feito progressos no campo educacional, ainda assim nossos índices de evasão e repetência no ensino básico e superior são piores que nos países mais pobres da América Latina.

Os dados da reportagem nos dizem que 1% dos brasileiros (1,6 milhões de pessoas) concentra em suas mãos a fortuna equivalente ao rendimento dos 50% mais

pobres, ou seja, 83 milhões de pessoas, de modo que, embora não sejamos o país mais pobre do mundo, somos junto com a África do Sul o mais desigual. Mesmo diante desse panorama, Rainho reafirma a crença presente no ideário social de superação das desigualdades por intermédio da escolarização dizendo que: “no andar de baixo da sociedade, qualquer pai, por mais pobre que seja, sabe que a escola é esperança de futuro melhor para seus filhos”.

Esperança, sim! De fato, a sociedade tem muitas esperanças de ascensão social por intermédio da escola. Realidade, nem sempre! Pois, como pontuado no cap. 2 deste trabalho, a sociedade tem um grande número de escolarizados desempregados.

Como pontuado pelos grupos participantes da pesquisa, algumas medidas importantes precisam ser tomadas para um melhor direcionamento e qualidade no trabalho desenvolvido na Instituição. Desse modo, apresentam-se as seguintes sugestões a serem tomadas pela instituição pesquisada:

- Construção de um espaço permanente de diálogo entre equipe gestora e professores, por intermédio da criação de uma agenda anual de reuniões pedagógicas, com a finalidade de melhor compreender e sistematizar o trabalho desenvolvido, considerando-se a realidade da escola e principalmente o perfil de alunos atendidos.

- O currículo precisa ser repensado de modo a contemplar a interdisciplinaridade, fazendo as articulações e pontes necessárias entre o ensino médio e a questão profissional.

- As metodologias de ensino e o processo de avaliação precisam considerar o aluno real, plural e singular que temos, ofertando oportunidades iguais de desenvolvimento a diferentes perfis de alunos recebidos.

- A quantidade de atividades e avaliações precisa ser analisada em função da viabilidade, para o aluno, do que está sendo proposto. O desgaste do aluno não pode ser desconsiderado.

- O trabalho em equipe precisa ser articulado, acompanhado e avaliado constantemente, de modo a manter um contato o mais estreito possível com vida e com a realidade do aluno que temos.

6. REFERÊNCIAS

Assessoria de Comunicação. **Rede Federal completa cinco anos de concepção inovadora.** Disponível em: >

<http://www.ifg.edu.br/index.php/component/content/article/1-news/88904-rede-federal><. Acessado em: 28 dez. 2013.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.12 n.2, jun./jul., 1999. Disponível em > http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext >. Acesso em: 03 jun. 2013.

BOSSA, Nádya A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são e como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 19º edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2002.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm<. Acessado em: 12 dez. 2013.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BZUNECK, José Aloyseo e BORUCHOVITCH, Evely (org.), **A motivação do aluno.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. pp. 58-77.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A escola em sua dimensão reprodutiva: Possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento.** Rio de Janeiro: E-papers, 2011, pp. 31-55.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 13-37.

CARVALHO, Frank Viana. O significado da palavra aluno. **Blog Filosofando.** Postado por Frank Viana Carvalho às 19:35 do dia 17 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/11/o-significado-da-palavra-aluno.html>>. Acessado em: 20 nov. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas.** 2º Ed. São Paulo: Summus, 1997. pp. 11-24.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**. vol.22, n.77, Campinas, dez, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf> >. Acessado em: 03 jun. 2013.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth. **Evasão do curso de química da UnB**: interpretação do aluno evadido. 1997. 138 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Brasília.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, Universidade de Brasília, Vol. 24, n 1, pp. 262-280, nov./dez., 2001.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. vol.14, n.53, Rio de Janeiro out./dez., 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400004>. Acessado em: 03 jun. 2013.

DEMO, Pedro. **Éticas multiculturais**: sobre a convivência humana possível. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisas**. vol.41, n.144, São Paulo, set./dez. 2011. Disponível em >http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007>. Acesso em: 03 jun. 2013.

Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível em: ><http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/estatuto%20final.pdf><. Acessado em: 12 dez. 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática docente, Publicação original 1996, digitalizada em 2002. Disponível em >http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2013.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos avançados** vol.7, n.18, São Paulo, maio/ago. 1993. Disponível em > http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004>. Acesso em: 03 jun. 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003. pp. 83 - 105.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 4º Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1977.

LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 2º Ed. São Paulo: Summus, 1997. pp. 25-44.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In: Tunes, Elizabeth (org.), **O Fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília-DF: Uniceub, 2013. pp. 17-28.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu; OLIVEIRA, M.C.S.L. (orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 125-155.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu. Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, Universidade de Brasília, vol. 9, n. 1, pp. 63-75, nov. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da Rede Federal, Científica e Tecnológica**. Disponível em: >
http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2<. Acessado em: 28 dez. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede federal tem 21 alunos para cada professor**. Disponível em: >
http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2<. Acessado em: 28 dez. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. pp. 38-66.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.18, n.39, abr 2008. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>>. Acessado em: 03 jun. 2013.

NERI, Marcelo (coord.). **Motivos da evasão escolar**. Projeto patrocinado pelo movimento Todos Pela Educação, pela Fundação Educar Dpaschoal, pelo Instituto Unibanco e pela Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: >
http://www.portalinstitutounibanco.org.br/images/conhecimento/motivos_para_evasao_escolar.pdf<. Acessado em: 28 dez. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: O lugar da abordagem histórico cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 2º Ed. São Paulo: Summus, 1997. pp. 45-61.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. As fontes do erro. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 2º Ed. São Paulo: Summus, 1997. pp. 63-72.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; XIMENES, Penélope. A deficiência como mercadoria. In: Tunes, Elizabeth (org.), **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. pp. 97-117.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; XIMENES, Penélope. Contribuições da psicologia para educação. In: Tunes, Elizabeth (org.), **O Fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília-DF: Uniceub, 2013. pp. 17-28.

RAINHO, João Marcos. **Exclusão social expulsa da escola milhões de crianças** – a pesar dos mais altos índices de matrículas da história da educação brasileira. Revista Educação. Ano 28, n° 245. Editora Segmento: Setembro de 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Disponível em: > <http://www.ifg.edu.br/index.php/regimento><. Acessado em: 12 dez. 2013.

Resolução n° 22 de 26 de dezembro de 2011. Disponível em: > <http://www.formosa.ifg.edu.br/images/regulamento%20%20integrado.pdf><. Acessado em: 12 dez. 2013.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, vol.5, n.12, São Paulo, maio/ago. 1991. Disponível em > http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 jun. 2013.

RISTUM, Marilena. À psicologia vai à escola: Será que ela aprende? In: TUNES, Elizabeth (org.), **O Fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília-DF: Uniceub, 2013. pp. 41-53.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Filosofia e as gentes: um estudo sobre as origens das diferenças. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 57-71.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 27ª edição. Campinas - São Paulo: Autores associados, 1993.

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Elzamir Gonzaga. A construção da autonomia no trabalho do professor. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. pp. 59-70.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso; et al. Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Revista da avaliação da educação superior**. Sorocaba, vol.17, n.2, Jul 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200006&script=sci_arttext >. Acessado em: 03 jun. 2013

SOARES, Tufi Machado; et al. **Revista Educar para crescer: especial ensino médio. Porque você perde seus alunos?** Entenda o que os jovens pensam sobre a escola. 2009. Disponível em: > <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/images/conhecimento/3.pdf><. Acessado em: 28 dez. 2013.

TUNES, Elizabeth. É necessário a Crítica radical à escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. pp. 9-13.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO Jr, Roberto dos Santos. Dois sentidos do aprender. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs). **A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009. pp.11- 29.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O Silêncio ou a profanação do outro. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. pp. 9-13.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BARTHOLO Jr., Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n.126, pp.689-698, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra, 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEINBERG, Cybelle. Adolescência e problemas de aprendizagem. In: RUBINSTEIN, Edith (org.), **Psicopedagogia: Uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. pp. 53-63.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

APÊNDICE I

(Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos ex-alunos)

PESQUISA: “Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”.

Mestranda: Marilene Antonia dos Santos Muniz
Prof.^a Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Tunes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos evadidos)

Prezado (a),

Você esta sendo convidado a participar da pesquisa “Evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.” Sua participação consiste em **participar de uma entrevista, na qual relatará as experiências vivenciadas na Instituição durante o tempo em que frequentou o curso técnico integrado ao ensino médio.** A identificação dos participantes e as informações obtidas (na entrevista) serão manuseadas apenas pela pesquisadora com garantia de manutenção do sigilo total. Informo ainda que a entrevista será gravada em áudio para que se garanta a confiabilidade dos dados. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Sou pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Formosa, e estou neste momento desenvolvendo uma pesquisa como aluna mestranda do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), sobre fracasso e evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária, sendo que, durante a pesquisa, o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou dano. Sua participação poderá ajudar-nos na construção de um maior conhecimento sobre as dificuldades que nossos alunos enfrentam durante o curso e sobre os motivos que podem levá-los a desistirem antes da conclusão. O estudo possui “baixo risco” de incômodos inerentes ao procedimento de responder aos questionamentos. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o (a) participante não precisa realizá-lo.

O material com as informações obtidas (áudio da entrevista) ficará guardado sob minha responsabilidade com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Para maiores informações sobre o estudo e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato pelo telefone (61)3631-4903, ou (61)9904-3003, ou pelo endereço eletrônico lenefsa@yahoo.com.br que estarei disponível para possíveis esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Consentimento

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

APÊNDICE II

(Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos alunos matriculados)

PESQUISA: “Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”.

Mestranda: Marilene Antonia dos Santos Muniz
Prof.^a Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Tunes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos matriculados)

Prezado (a),

Você esta sendo convidado a participar da pesquisa “Evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.” Sua participação consiste em **responder a um questionário, no qual relatará as experiências que está vivenciando enquanto aluno de um curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio.** A identificação dos participantes e as informações obtidas (no questionário) serão manuseadas apenas pela pesquisadora com garantia de manutenção do sigilo total. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Sou pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Formosa, e estou neste momento desenvolvendo uma pesquisa como aluna mestranda do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), sobre fracasso e evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária, sendo que, durante a pesquisa, o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou dano. Sua participação poderá ajudar-nos na construção de um maior conhecimento sobre as dificuldades que nossos alunos enfrentam durante o curso e sobre os motivos que podem levá-los a desistirem antes da conclusão. O estudo possui “baixo risco” de incômodos inerentes ao procedimento de responder aos questionamentos. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o (a) participante não precisa realizá-lo.

O material com as informações obtidas (questionários) ficará guardado sob minha responsabilidade com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Para maiores informações sobre o estudo e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato pelo telefone (61)3631-4903, ou (61)9904-3003, ou pelo endereço eletrônico lenefsa@yahoo.com.br que estarei disponível para possíveis esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Consentimento

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

APÊNDICE III

(Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado à equipe pedagógica e aos professores)

PESQUISA: “Por que perdemos nossos alunos? Um estudo da evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”.

Mestranda: Marilene Antonia dos Santos Muniz
Prof.^a Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Tunes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes e equipe pedagógica)
--

Prezado (a),

Você esta sendo convidado a participar da pesquisa “Evasão escolar na educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.” Sua participação consiste em **responder a um questionário, no qual relatará as concepções que possui acerca da evasão escolar nos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa.** A identificação dos participantes e as informações obtidas (no questionário) serão manuseadas apenas pela pesquisadora com garantia de manutenção do sigilo total. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Sou pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Formosa, e estou neste momento desenvolvendo uma pesquisa como aluna mestranda do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), sobre fracasso e evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária, sendo que, durante a pesquisa, o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou dano. Sua participação poderá ajudar-nos na construção de um maior conhecimento sobre as dificuldades que nossos alunos enfrentam durante o curso e sobre os motivos que podem levá-los a desistirem antes da conclusão. O estudo possui “baixo risco” de incômodos inerentes ao procedimento de responder aos questionamentos. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento o (a) participante não precisa realizá-lo.

O material com as informações obtidas (questionários) ficará guardado sob minha responsabilidade com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Para maiores informações sobre o estudo e seus resultados o (a) senhor (a) poderá fazer contato pelo telefone (61)3631-4903, ou (61)9904-3003, ou pelo endereço eletrônico lenefsa@yahoo.com.br que estarei disponível para possíveis esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Consentimento

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.