

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

CAROLINE LOURENÇO DE ALMEIDA RIBEIRO

**OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E OS (DES)ARRANJOS
NOS FLUXOS ESCOLARES**

São Leopoldo

2020

CAROLINE LOURENÇO DE ALMEIDA RIBEIRO

**OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E OS (DES)ARRANJOS
NOS FLUXOS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dra. Rosângela Fritsch

São Leopoldo
2020

R484p

Ribeiro, Caroline Lourenço de Almeida.

Os processos de ensino e de aprendizagem e os (des)arranjos nos fluxos escolares / Caroline Lourenço de Almeida Ribeiro. – 2020.

170 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, 2020.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Fritsch.”

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Ensino médio. 4. Ensino profissional. 5. Fluxos escolares. I. Título.

CDU 37

CAROLINE LOURENÇO DE ALMEIDA RIBEIRO

**OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E OS (DES)ARRANJOS
NOS FLUXOS ESCOLARES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dra. Rosângela Fritsch

Aprovado em: ____/____/2020

BANCA EXAMINADORA

Pro^a Dr^a. Rosângela Fritsch (Orientadora)

Prof^o Dr^o. Ricardo Ferreira Vitelli (Avaliador – UNISINOS)

Prof^a Dr^a. Adriana Justin Kampff (Avaliadora – PUC RS)

SÃO LEOPOLDO

2020

Dedico esta dissertação aos meus filhos Lucas e Laura e ao meu esposo Nilton, por minhas ausências para que a materialização desta fosse possível. Dedico ainda as minhas irmãs e pais, ouvidos pacientes, palavras acalentadoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre iluminou a janela aberta quando a porta se fechou, nunca me desamparando ou permitindo que eu ficasse sem alternativas para avançar e continuar a caminhada interior, nas relações familiares, profissional ou na vida acadêmica.

Ao meu esposo, filhos, irmãs e pais, por sempre estimular e vibrar com cada avanço e desafios superados, mesmo com minhas ausências e horas dedicadas aos estudos privando o convívio familiar.

À Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, na figura do diretor geral que muito colaborou nas fases de levantamento de dados e nas minhas ausências para os momentos de imersão do curso.

À Rede Jesuíta de Educação pela oportunidade, apoio e estímulo, sem essa iniciativa dificilmente poderia estar obtendo este título que eu muito almejava.

À Eduardo, amigo e irmão que nunca tive. Parceiro de caminhada e apoio nas horas difíceis e de aperto, Deus o conserve com esse coração imenso e bondoso, além de toda contribuição acadêmica, o seu companheirismo e escuta afetuosa refrigeraram os momentos difíceis.

À prof^a mestranda Susana Bianca de Andrade, à prof^a M.^a Gabriela Cardoso de Faria e à prof^a. M.^a Sandra Maria de Assis por todo auxílio e contribuição na etapa da qualificação a primeira e na defesa, as demais.

À minha orientadora prof^a. Dra. Rosângela Fritsch, quem me desafiou ao empoderamento e superação dos desafios, companheira de caminhada que apoiou os momentos que necessitei de pausa para a família e estimulou os de produção intensivas de momentos criativos.

Aos professores do MPGE, por todo conhecimento e trocas de experiências ao longo de minha formação no curso.

Aos queridos colegas da turma 2018/01 do Mestrado Profissional da RJE que, juntos sorrimos, choramos e dividimos experiências que nos tornaram amigos para vida toda. Gratidão em conhecê-los e por permitirem partilharmos em alguma medida parte de nossas vidas, alegrias e angústias.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar
diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é
indispensável para continuar a olhar e a refletir”
(Michel Foucault).

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) vinculada à linha de atuação Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais. A investigação se propôs a analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa (ETE FMC). Delineia-se como objetivos específicos: descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil; caracterizar a ETE FMC, seus docentes e estabelecer um perfil dos estudantes por meio de um retrato de 2019; mapear os fluxos escolares dos estudantes do ensino concomitante e identificar os fatores associados à transferência e à repetência nos processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa tem relevância social na medida que poderá contribuir com a instituição, promovendo melhorias nos processos educativos de estudantes beneficiários de bolsa de estudos. Ela também possui relevância acadêmica por investigar fatores intervenientes aos fluxos escolares dos estudantes no ensino médio concomitante ao técnico, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Metodologicamente, tem uma abordagem qualitativa, classificada como exploratória. No delineamento, adota o estudo de caso. Entre outros resultados obtidos na pesquisa, enfatizo o acentuado insucesso escolar nos segmentos: estudantes de todas as séries beneficiários de bolsa CEBAS e estudantes do 1º ano do ensino médio concomitante, bolsistas ou não. Outro fenômeno identificado foi a existência de fatores intervenientes que refletem nos fluxos escolares, como: os processos de ensino e de aprendizagem, fragilidades socioeconômicas, culturais e familiares. A partir do estudo concluo que os processos de ensino e de aprendizagem podem refletir positivamente e negativamente nos fluxos escolares, sem, é claro, desconsiderar outros fatores que também influenciam. Neste estudo, os processos de ensino e de aprendizagem mostra ainda a existência de práticas em uma lógica de funcionamento instrucionista, a partir das falas dos entrevistados ao mencionarem as dinâmicas da sala de aula e processos avaliativos. Revelam ainda, uma relação professor/aluno na perspectiva do paradigma da comunicação. No âmbito educacional, coexistem diferentes paradigmas da educação, ainda que a busca deve ser a superação do paradigma da

instrução e prática a partir dos paradigmas da aprendizagem e/ou da comunicação. Para esse fim, a capacitação e adequação didática e metodológica se fazem necessárias. Como contribuição, este estudo apresenta uma investigação incomum ao elucidar os reflexos dos processos de ensino e de aprendizagem nos fluxos escolares. Como limites, não investigou todos os atores, o que possibilitaria um melhor detalhamento, um aprofundamento dos elementos, tanto positivos quanto negativos, que refletem nos fluxos escolares.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Fluxos escolares. Ensino médio.

ABSTRACT

This paper presents the research developed during the Professional Master Degree in Education Management of UNISINOS University and aims at the Policies, Systems and Organization for School Education. The investigation study analyzed the way teaching and learning processes reflect within the Professional High School and Regular High School courses at ETE FMC (School of Electronics Francisco Moreira da Costa). Its specific objectives are: to portray the professional education at secondary level in Brazil; detail the School of Electronics, its teachers and the profile of ETE FMC regular student in 2019; to map the flow of students in and out of School and to identify factors related to transferences and fails in students learning process. The research reveals its social relevance once it can assist the school in enhancing the learning processes of students bearing scholarship. The study is also relevant as it investigates the causes, factors of flow of students in both professional and regular high school courses at ETE FMC. Methodologically the research features an approach on quality, explorative classified. As for the presentation the study focuses on local cases. Among the results reached by the study, it is worth to note the high failure numbers in the following segments: students of all grades offered CEBAS scholarship and among first grade students entitled scholarship or not. Other factors came clear when investigating the flow of students in and out of school: the teaching/learning processes and social, economic, cultural and familiar difficulties faced by students. That said, the research concluded the learning/teaching process may reflect positive or negatively in the flow of students, as well as the other factors noted. The study also shows a learning process focused mainly in the teaching; this comes clear in the reports of students interviewed on how teachers give their lessons and also how they evaluate students. It also reveals a teacher/student relation based on the communication paradigm. Within the school several other different education paradigms show up; for those the qualification, didactic and methodologic adequacy is deemed necessary. As a contribution the research presents the relation learning/teaching process and the flow of students in and out of school. As a limitation, the study was not able to investigate in deep all the players in this intrinsic process which would lead to a better comprehension of details, be them positive or negative.

Key-words: Learning. Teaching. Flow of students in and out of school. Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual do delineamento da pesquisa	41
Figura 2 – Resultados e Metas – IDEB do ensino médio	96
Figura 3 – Taxa de rendimento e transição dos alunos.....	98
Figura 4 – Taxa de rendimento: escolas privadas urbanas 2018.....	99
Figura 5 – Taxa de rendimento detalhada por série do ensino médio em 2018.....	99
Figura 6 – Taxa de transição: escolas privadas urbanas 2018	100
Figura 7 – Taxa de transição 2018 por ano escolar	100
Figura 8 - Nuvem ensino e aprendizagem	126
Figura 9 – Nuvem qualidade na educação.....	130
Figura 10 - Nuvem sucesso e insucesso.....	136
Figura 11 – Mapa dos fatores intervenientes nos fluxos escolares dos estudantes	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino médio no Brasil – 2014 a 2018 (Total, propedêutico e profissional)	67
Gráfico 2 – Número de matrículas da educação profissional de 2014 a 2018	68
Gráfico 3 – Relação Homens e Mulheres dos docentes	74
Gráfico 4 – Relação Idade X Gênero dos docentes	75
Gráfico 5 – Formação dos docentes	76
Gráfico 6 - Docentes especializados em docência ou metodologia de ensino.....	77
Gráfico 7 - Relação tempo de serviço X idade	78
Gráfico 8 - Cursos que os docentes lecionam na instituição.....	79
Gráfico 9 - Docentes que atuam em outras instituições de ensino.....	79
Gráfico 10 – Vínculos empregatícios dos docentes	80
Gráfico 11 – Relação de matrículas por curso	84
Gráfico 12 – Estudantes dos cursos diurnos com distorção idade X série.....	86
Gráfico 13 – Comparativo de estudantes beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS com distorção idade x série.....	86
Gráfico 14 – Distorção Idade X Série do ensino médio concomitante.....	87
Gráfico 15 – Distorção idade X série de estudantes beneficiários de bolsa CEBAS.....	88
Gráfico 16 – Distribuição de matrículas por situação financeira contratada.....	88
Gráfico 17 - Relação de contratos financeiros por gênero – ensino médio concomitante	89
Gráfico 18 – Relação de estudantes bolsistas por série	90
Gráfico 19 – Relação de contratos financeiros por gênero – ensino médio regular ..	91
Gráfico 20 – Relação de contratos financeiros por gênero – Técnico Subsequente ..	92
Gráfico 21 – Comparativo de contrato financeiro por curso	93
Gráfico 22 - Relação de contratos financeiros por gênero	93
Gráfico 23 – Fluxo escolar de 2017 por população	102
Gráfico 24 - Fluxo escolar de 2018 por população.....	104
Gráfico 25 – Fluxo escolar de 2019 por população	106
Gráfico 26 – Fluxo dos estudantes do 1º ano de 2017 a 2019.....	110
Gráfico 27 - Fluxo dos estudantes do 2º ano de 2017 a 2019.....	112
Gráfico 28 - Fluxo dos estudantes do 3º ano de 2017 a 2019.....	114

Gráfico 29 – Média dos fluxos escolares do 1º ao 3º ano do ensino médio concomitante entre 2017 a 2019.....	115
Gráfico 30 – Citações por categorias	116
Gráfico 31 – Citações por grupo em cada categorias	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa conceitual de aspectos a serem investigados	40
Quadro 2 - Fluxo dos estudantes 2017 - bolsistas e não bolsistas por série	103
Quadro 3 - Fluxo dos estudantes 2018 - bolsistas e não bolsistas por série	105
Quadro 4 - Fluxo dos estudantes 2019 - bolsistas e não bolsistas por série	107
Quadro 5 - Fluxo dos estudantes de 2017 a 2019 - bolsistas e não bolsistas	109
Quadro 6 – Fluxo dos estudantes do 1º ano de 2017 a 2019	110
Quadro 7 - Fluxo dos estudantes do 2º ano de 2017 a 2019	111
Quadro 8 - Fluxo dos estudantes do 3º ano de 2017 a 2019	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos descritores no BDTD.....	31
Tabela 2 - Frequência dos descritores no portal de periódicos da CAPES.....	33
Tabela 3 – Seleção e eliminação dos materiais coletados.....	34
Tabela 4 – Pós-Graduação dos docentes	76
Tabela 5 – Relação de estudantes por série	84
Tabela 6 – Distribuição dos estudantes por série X sexo.....	85
Tabela 7 – Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro do ensino médio concomitante.....	89
Tabela 8 - Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro médio regular	91
Tabela 9 - Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro Técnico Subsequente.....	92
Tabela 10– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2017	101
Tabela 11– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2018	104
Tabela 12– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2019	106
Tabela 13 - Distribuição de estudantes de 2017 a 2019	108

LISTA DE SIGLAS

ASCOM	Assessoria de Comunicação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificação das Entidades Benéficas de Assistência Social
CEDEN	Centro de Desenvolvimento e Negócios
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPAL	Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETE FMC	Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa
FLACSI	Federação Latino Americana da Companhia de Jesus
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEN	Movimento da Educação Nova
MPGE	Mestrado Profissional em Gestão Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto Educativo Comum
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TAETEC	Teatro de Arte da Escola Técnica
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio do Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Relevância pessoal e social da pesquisa	19
1.2 Relevância acadêmica	22
1.3 Problematização	26
1.4 Objetivos	27
1.4.1 Objetivo Geral	27
1.4.2 Objetivos Específicos	27
2 O PERCURSO METODOLÓGICO – CAMINHOS DA PESQUISA	30
3 TEORIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
3.1 Os processos de ensino e de aprendizagem	42
3.1.1 Paradigmas educacionais	42
3.1.2 A qualidade na educação básica como direito a acesso, à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes	51
3.1.3 Sucesso e insucesso escolar	57
3.2 Panorama da educação profissional de nível médio no Brasil	60
4 EXPLORANDO A ESCOLA TÉCNICA DE ELETRÔNICA FRANCISCO MOREIRA DA COSTA	70
4.1 A história da Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa – ETE FMC	70
4.2 O perfil do corpo docente da ETE FMC	74
4.3 Perfil e características dos estudantes da ETE FMC	81
5. FLUXOS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO CONCOMITANTE DA ETE FMC	95
5.1 Indicadores Educacionais no contexto da educação básica brasileira: em foco o ensino médio	95
5.2 Fluxo escolar dos estudantes do ensino médio concomitante da ETE FMC	101
5.2.1 Fluxos escolares - Ano 2017	101
5.2.2 Fluxos escolares - Ano 2018	103
5.2.3 Fluxos escolares - Ano 2019	105
5.2.4 Análise comparativa dos fluxos escolares - 2017 a 2019.....	107

5.3 Os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes reprovados e transferidos no 1º ano do ensino médio concomitante da ETE FMC em 2018	116
5.3.1 Categoria ensino e aprendizagem.....	118
5.3.2 Categoria qualidade na educação.....	127
5.3.3 Categoria sucesso e insucesso.....	131
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA – BSTD IBICT.....	151
APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA – PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	155
APÊNDICE C - OBRAS SELECIONADAS.....	159
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA.....	164
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS.....	165
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTES.....	167
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	169
APÊNDICE H – FICHA DE COLETA DADOS DOS ESTUDANTES.....	170

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) vinculada a linha de atuação Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais. A investigação se propôs a analisar os processos de ensino e de aprendizagem e seus possíveis efeitos nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa (ETE FMC).

Esta introdução está organizada em três seções: relevância pessoal e social da pesquisa, em que é apresentado o contexto da ETE FMC; minha trajetória profissional, que levou a inquietação concretizada nesta pesquisa; e ainda a relevância social da pesquisa para a comunidade a que pertence e a Rede e mantenedora ao qual faz parte. Na seção relevância acadêmica, é apresentada a revisão de literatura e suas contribuições para o meio acadêmico. Na seção problematização, é apresentada a delimitação do tema e por último, mas não menos importante, a seção de objetivos, nessa são apresentados o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

1.1 Relevância pessoal e social da pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição privada de nível médio da educação básica, que pertence à Rede Jesuíta de Educação (RJE) e está situada no município de Santa Rita do Sapucaí, no estado de Minas Gerais (MG). A escola em questão oferta ensino médio regular, ensino médio concomitante com os cursos técnicos e ensino técnico subsequente. A instituição, considerando os fluxos escolares, vem apresentando significativa taxa de desistência e retenção¹ principalmente na 1ª série do ensino médio concomitante aos cursos técnicos o que evidencia uma preocupação com o insucesso escolar.

Por ser uma instituição que realiza filantropia² com verbas oriundas de outras três unidades da RJE da mesma mantenedora, tem grande relevância social no

¹ Os dados serão apresentados no capítulo 6.

² A Lei da Filantropia na Educação, Lei 12.101/09 propõe em seu texto “que as instituições de ensino devem conceder, anualmente, uma bolsa de estudos integral na proporção de cada 9 estudantes pagantes de matrícula, sendo que elas também podem oferecer bolsas parciais de estudos, conforme

trabalho que realiza: aproximadamente 60% de suas vagas, por exemplo, apresentam gratuidade por meio de Certificação das Entidades Benéficas de Assistência Social (CEBAS), bolsa CEBAS. Com isso, tem a finalidade de proporcionar educação de qualidade à comunidade local, cidades circunvizinhas entre outras cidades e estados e o compromisso com o sucesso escolar.

Vale salientar, ainda, que ofertar educação de qualidade nos preceitos jesuíticos e da Pedagogia Inaciana é o pilar de um colégio da Companhia de Jesus. Com isso, o ensino da ETE FMC também é de grande significação para Companhia de Jesus, por meio da RJE, como obra apostólica cujo carisma se encontra na educação.

Desde 2011 atuo profissionalmente na ETE FMC. Até 2016 atuei como professora da disciplina de Filosofia no 1º ano do ensino médio regular e concomitante. De 2014 a 2016, concomitantemente à docência, passei a atuar na orientação educacional. Em 2016, deixei de realizar a última função para gerir o departamento de Serviço de Orientação Educacional (SOE) e também coordenar os professores como coordenadora do ensino médio, regular e concomitante. Em 2017 deixei de lecionar a disciplina de Filosofia para assumir, juntamente com o coordenador do ensino técnico (concomitante e subsequente), a gestão pedagógica da escola. Desde minha atuação como orientadora, pude perceber que, o 1º ano do ensino médio concomitante apresentava um alto fluxo de solicitações de transferências, também havia um número significativo de reprovações em relação às demais séries na instituição.

Em 2018, a ETE FMC iniciou o ano letivo com 671 estudantes, sendo 165 estudantes no 1º ano médio concomitante, 120 estudantes no 2º ano médio concomitante, 123 estudantes no 3º ano médio técnico, 36 estudantes no 1º ano do ensino médio regular, 39 estudantes no 2º ano do ensino médio regular, 29 estudantes no 3º ano do ensino médio regular, 100 estudantes no 1º ano do técnico subsequente, 59 estudantes no 2º ano do técnico subsequente. Ao finalizar o ano, entre os estudantes reprovados, transferidos e cancelados, ou seja, estudantes que não estariam na série subsequente em 2019 na instituição, identificaram-se, no médio concomitante, 40 estudantes do 1º ano; 18 estudantes do 2º ano; 15 estudantes do 3º ano e. No médio regular, por sua vez, identificaram-se 12

previsto no inciso III, parágrafo 1º.” A distribuição se dá por análise do perfil socioeconômico classificando da menor para a maior renda per capita familiar.

estudantes do 1º ano; nove estudantes do 2º ano. Por fim, no técnico subsequente, identificaram-se 35 no 1º ano e 10 no 2º ano. Entre as três modalidades ofertadas pela escola: ensino médio concomitante ao técnico, ensino médio regular e ensino subsequente; os índices de repetência, transferência e cancelamentos são sempre acentuados nas primeiras séries com 24% no 1º médio concomitantes, 33% no médio regular e 35% técnico subsequente. Esses dados foram exportados do ERP TOTVS, no módulo educacional utilizado pela instituição.

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (INEP, n/t)

Segundo o Censo escolar, em 2018, 7,7 milhões de matrículas foram registradas no ensino médio. Percebeu-se uma queda nos últimos anos que é justificada pela redução da entrada no ensino fundamental (queda de 8,3% de 2014 a 2018 no 9º ano), bem como a melhoria do fluxo escolar no ensino médio (3,0 pontos percentuais de 2013 a 2017 na taxa de aprovação do ensino médio). Nesse período, houve a redução de 7,1% de matrículas no ensino médio. Em um movimento inverso, a educação profissional teve um crescimento de 24,9% entre 2017 e 2018, passando de 468.212, em 2014, para 584.564 matrículas em 2018 (INEP, 2019).

Observando os dados e fatos supracitados, comecei a questionar se e de que forma os processos de ensino e de aprendizagem poderiam refletir nos fluxos escolares da ETE FMC.

A ETE FMC tem a organização da vida escolar mais próxima do ensino superior do que da educação básica. Isso se deve à organização curricular em módulos anuais; a dinâmica das aulas em salas/laboratórios temáticos para onde os estudantes devem se dirigir de acordo com a dinâmica curricular diária; horários das aulas distribuídos em dois períodos para os estudantes do diurno; estrutura física que propicia diversidade nas práticas pedagógicas e perfil do corpo docente e administrativo com a formação acadêmica e experiência profissional. Preocupada em sempre atualizar seu parque tecnológico e qualificação de seus profissionais, a

ETE FMC traz essa característica de inovação presente nos colégios da Companhia de Jesus. Essas informações serão melhor exploradas no capítulo de diagnóstico institucional.

A escola é mantida por uma das associações Jesuíta, logo, é pertencente da RJE, que poderá, a partir dos resultados deste estudo, propor melhorias, intervenções e fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem com os qual toda a comunidade educativa se beneficiará apresentando seus resultados à rede. Dessa forma, percebe-se a relevância da pesquisa para a instituição que, em resposta aos investimentos recebidos das unidades que nela fazem filantropia, qualifica seus processos de acompanhamento por meio dos indicadores dos fluxos escolares explorados. Com isso, poderá promover avanços e melhorias nos serviços prestados aos estudantes na perspectiva esperada por todos que com ela interagem: comunidade escolar, mantenedora e a própria rede.

Ao atuar na coordenação, tive a possibilidade de melhor compreender a realidade institucional, que evidenciou algumas hipóteses em relação aos questionamentos anteriormente levantados. Uma delas é que a combinação dos fatores supracitados poderia influenciar os fluxos escolares da escola.

Para mim, a pesquisa proporcionou crescimento profissional, já que foi possível contribuir com a melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e evidenciar os reflexos que esses suscitam nos fluxos escolares da ETE FMC. Além disso, a pesquisa contribuiu também para meu crescimento enquanto pesquisadora ao desenvolver um trabalho que se mostra, a partir da revisão de literatura, relacionado a um tema pouco explorado; o que, inclusive, contribui com a área acadêmica pela pouca incidência de pesquisadores e pesquisas que se aproximam do tema.

1.2 Relevância acadêmica

A relevância acadêmica se evidencia a partir da revisão de literatura de pesquisas desenvolvidas na temática. As produções acadêmicas que subsidiam a pesquisa são apresentadas com o objetivo de mapear os conhecimentos produzidos e suas contribuições para esta, principalmente darão sustentação às análises.

A partir da revisão de literatura, identifiquei que poucas obras têm proximidade com o tema proposto para este trabalho de pesquisa. A socialização do conhecimento, após a finalização da pesquisa, será significativa diante de escassez de pesquisas em aproximação com o tema e objetivos propostos, e poderá, então, contribuir com o espaço empírico e o meio acadêmico.

A dissertação “Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves”, de Cristiano Nívio de Moraes (2017), investigou e analisou os fatores que influenciam os fluxos escolares da instituição que oferta exclusivamente o ensino médio, a qual é a única que oferta esse nível de ensino na respectiva cidade do interior de Minas Geras. Metodologicamente, configurou-se como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Os principais autores utilizados foram: Acácia Zeneida Kuenzer (1989); Cipriano Carlos Luckesi (2011); Claudio de Moura Castro (2008); Heloísa Luck (1998; 2009); José Carlos Libâneo (2016); Juarez Tarcísio Dayrell (1996; 2009); Marli André (1996); Miguel González Arroyo (1992); Nora Rut Krawczyk (2009); Ruben Klein (2016); Sérgio Haddad (1998). Esse trabalho foi selecionado por trazer uma proposta de pesquisa dos fluxos escolares, mesmo tendo como problema de pesquisa investigar a contribuição da gestão escolar e campo empírico o ensino médio regular. Essa dissertação contribuiu com esse projeto de pesquisa com a forma de elaborar e expor os dados da instituição investigada, indicando, assim, formas de estruturação de um diagnóstico institucional. Contribuiu, ainda, com conceitos e autores que tratam a evasão e repetência como Haddad (1998), educação de qualidade em Libâneo (2016), Arroyo (1992) com a cultura escolar, além de contribuir a partir da maneira como sustentou as análises dos fluxos escolares.

A dissertação “Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da ETE FMC Jorge Street do Centro Paula Souza”, de Meire Satiko Fukusawa Yokota (2015), buscou diagnosticar as causas da evasão e como se dão esses processos nas instituições de ensino, conhecendo a visão dos gestores sobre a problemática com proposições de um plano de intervenção com objetivo de melhoria da gestão da informação, a fim de minimizar o abandono, a evasão e melhorar a qualidade dos cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de pesquisa documental e entrevistas. Os principais autores da pesquisa foram: Rosemary Dore

e Ana Zuleima Lüscher (2011); Mônica Ribeiro da Silva e Lucas Barbosa Pelissari (2013) e Nora Rut Krawczyk (2009). Tal dissertação contribuiu com o projeto de pesquisa por meio dos autores Dore e Luscher (2011a) com a discussão sobre os fatores para o estudo da evasão, sendo esses: nível de escolaridade; tipos de evasão; razões que motivaram a evasão; perspectiva adotada para a observação do problema, que podem estar no indivíduo, na escola ou no sistema de ensino.

A tese, “Determinantes do abandono e atraso escolar de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil”, de Rosângela Maria Pontili (2015), busca analisar os determinantes do abandono e atraso escolar entre os adolescentes com idade para cursar o ensino médio na região Sul do Brasil. A pesquisa aplicou como metodologia um modelo logit hierárquico aos dados do Censo Demográfico 2010, em conjunto com outras informações sociais e econômicas que foram obtidas para a média dos municípios, sendo a análise econométrica, antecedida por uma Análise Estatística de Dados Espaciais (AEDE) e também por uma estatística descritiva para a evasão e o atraso escolar. Os principais autores da dissertação são: Schultz (1973); Mincer (1974); Becker (1993); Becker e Tomes (1979); Holmes (1999); Handa (1996); Case e Deaton (1999); Binder (1999); Summers e Wolfe (1977); Card e Krueger (1992); Angrist e Lavy (2001); Vasconcellos (2003); Pontili e Kassou (2008); Albernaz, Ferreira e Franco (2002). Essa tese contribuiu para o projeto de pesquisa com a discussão da Educação e Políticas públicas para a juventude.

A dissertação, “A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo”, de Cristiane Araújo Meira (2015), busca apresentar quantitativamente a evasão dos estudantes do curso técnico em ferrovias. A pesquisa apresenta cunho bibliográfico, documental e de campo, cujos procedimentos para coleta de dados consistiram na análise documental dos históricos escolares dos discentes e em entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos estudantes evadidos, os quais permitiram a análise quantitativa e qualitativa das informações. Os principais autores utilizados na pesquisa são: Arroyo (2000; 2003); Abramovay e Castro (2003); Ceratti (2008); Paiva (1998); Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher (2011); Schargel e Smink (2002); Lopes e Menezes (2002); Freitas (2009); Silva, Pelissari e Stembach (2013). A dissertação contribuiu trazendo o contexto histórico da educação profissional no Brasil.

A dissertação “Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo”, de Maria do Carmo Gomes Ferraz (2015), teve por objetivo compreender o fenômeno da evasão escolar e da reprovação dos estudantes, a partir de suas relações com a categoria de gênero, e das percepções dos sujeitos envolvidos no processo no contexto das políticas de ações afirmativas implantadas no Instituto.

A pesquisa teve caráter de método misto, na medida em que utilizou uma abordagem que possibilita uma aproximação aos fenômenos sob as diferentes perspectivas. Os principais autores utilizados foram: Soares (2007); Soares e Alves (2013); Bonito (2008); Dourado (2007); Brooke (2008); Torrecilla (2008); Franco (2007); Bobbio (1992); Saviani (1988, 2003, 2008, 2011); Frigotto (2011); Gomes (2011); Bourdieu (2010). A dissertação contribuiu com o projeto de pesquisa pela discussão sobre a eficácia e equidade escolar como indicadores de educação de qualidade, apresentação de um breve histórico da educação profissional no Brasil e análise do desempenho acadêmico dos estudantes do curso técnico em Alimentos.

O artigo da base de periódicos da CAPES “Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do Proeja”, de Faria e Moura (2015), buscou analisar as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do referido programa no âmbito da trajetória de estudos, por intermédio da pesquisa bibliográfica, da análise documental, da entrevista semiestruturada, do grupo focal e da análise das falas de alguns sujeitos. Os principais autores investigados foram: Moura e Silva (2007); Arroyo (1992; 2007); Charlot (2002); Soares (1986); Paiva (2006); Souza e Bicalho (2003); Freire (1987). Esse artigo contribuiu com o projeto de pesquisa a partir da análise da prática pedagógica realizada nos docentes da instituição pesquisada.

Das pesquisas selecionadas, Morais (2017) é o único autor que faz uma relação dos fluxos escolares com o processo avaliativo, além de outros fatores que, em sua maioria, são objetos de relação das demais pesquisas selecionadas. De maneira geral, os materiais selecionados fazem relação dos fluxos escolares, ou apenas da evasão ou abandono, com questões socioculturais, mas não estabelecem diálogo entre os fluxos com o ensino, aprendizagem, avaliação e metodologias como esta pesquisa se propõe a realizar.

A partir dos materiais selecionados, passei a realizar a leitura na íntegra dos títulos levantados e a fazer a revisão bibliográfica dos autores que mais se destacam nestes materiais a fim de compor o referencial teórico para o respectivo projeto de qualificação e, conseqüentemente, da pesquisa.

Foram utilizados como referencial teórico e suporte teórico metodológico para a investigação os autores: Arroyo (1992, 2004); Charlot (2001); Dourado (2007); Ferraz (2015); Freire (1992; 2002; 2009); Gadotti (2010, 2013); Leite; Fernandes (2014); Padilha (2007); Perrenoud (1999); RJE (2016); Schwartzman (2016); Spozatti (2000); Trindade, Cosme (2010).

1.3 Problematização

A revisão de literatura, a experiência profissional e a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), por meio de um convênio com a RJE, remeteram-me a uma inquietação que já me acompanhava desde o início de minha atuação como orientadora educacional na instituição. Essa inquietude se referia aos fluxos escolares e aos processos de ensino e aprendizagem da ETE FMC, o que se tornou o tema do presente trabalho de pesquisa. Ao cursar o MPGE, vislumbrei a possibilidade de transformar a inquietação em problematização de pesquisa, que possibilite contribuir com o meio acadêmico e responder à instituição **de que forma os processos de ensino e de aprendizagem podem estar refletindo nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC?**

Tenho como hipótese que os processos de ensino e de aprendizagem podem promover efeitos positivos ou negativos combinados com outras variáveis nos fluxos escolares dos estudantes, uma vez que esses processos envolvem empatia, acompanhamento, questões didáticos/metodológicas, embasamento e competência técnica dos docentes. Os fluxos escolares ainda estão sujeitos a influxo de questões socioeconômicas dos estudantes, aprendizagens pregressas com lacunas, fatores externos, entre outros.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil;
- b) caracterizar a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, seus docentes e estabelecer um perfil dos estudantes por meio de um retrato de 2019;
- c) mapear os fluxos escolares dos estudantes do ensino concomitante e identificar os fatores associados à transferência à repetência nos processos de ensino e aprendizagem.

O Projeto Educativo Comum (PEC) lançado em 2016, documento norteados dos colégios da Companhia de Jesus na RJE, que pauta a atuação das obras, aponta em seu item 32, que o “[...] principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o estudante, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento [...]” (RJE, 2016, p. 44).

Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem e os possíveis efeitos nos fluxos escolares, considerando a problemática que os envolve, têm grande relevância social e também para a instituição e para a RJE, que manifesta em seus documentos norteadores o foco na aprendizagem integral.

A pesquisa se justifica por poder proporcionar à ETE FMC uma análise das possíveis maneiras que os processos de ensino e de aprendizagem suscitam nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao ensino técnico e na construção de um possível diagnóstico do ensino médio concomitante ao ensino

técnico no período de 2017 a 2019, assim, a instituição se instrumentalizar-se á para possíveis intervenções posteriores que entenda necessárias.

Ao cumprir os objetivos da pesquisa, a análise e diagnóstico da instituição possibilita estabelecer estratégias e ações para melhoria nos fluxos escolares e principalmente buscar garantir uma educação de qualidade e eficaz, ao que se propõe a escola, enquanto parte da Companhia de Jesus, com a formação integral³.

Analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos os fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico é importante para que a gestão da escola possa compreender, de maneira mais detalhada, os fluxos escolares da unidade, pois, ao considerar a diferença destes nas três séries e os três cursos, percebe-se, como já mencionado, a 1ª série do ensino médio concomitante apresenta índices mais acentuados em relação aos demais, porém se desconhecem detalhes dos reflexos que contribuem ou evitam que sejam mais incidentes para tal questão. Com isso, almeja-se reduzir as retenções e aumentar a manutenção das matrículas, fator que impacta a sustentabilidade de todas as instituições de ensino.

Para a ETE FMC, tal investigação possivelmente resultará uma melhora em sua receita por meio da manutenção de matrículas e proporcionará uma resposta à comunidade educativa não apenas com o diagnóstico, mas principalmente com as intervenções que poderão ser adotadas para melhor qualificar os processos educativos institucionais a partir da finalização da pesquisa. Portanto, os fluxos escolares e os processos de ensino e de aprendizagem se fazem objetos de estudo da respectiva pesquisa.

Essa dissertação é composta por esta introdução que apresenta a temática, sua relevância pessoal, social e acadêmica; pelo percurso metodológico e a revisão de literatura a partir dos descritores: “fluxos escolares”, “evasão e repetência” e evasão; todos conjugados com ensino médio e ensino técnico. No capítulo dois, desenvolvo os caminhos da pesquisa a partir do percurso metodológico. O capítulo três é composto pelo referencial teórico que se subdivide em quatro seções. A primeira delas é sobre os paradigmas educacionais apresentando a educação na perspectiva da instrução, da aprendizagem e da comunicação fato que extrapola a aprendizagem, colocando na comunicação o fator que se desenvolve a

³ Nos colégios da Companhia de Jesus entende-se formação integral a formação da pessoa humana nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. (grifo meu)

aprendizagem; na segunda seção, a qualidade na educação básica como direito a acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes; na terceira seção, apresentado o sucesso e insucesso escolar; apresento ainda neste primeiro capítulo, na seção quatro, um panorama da educação profissional no Brasil. No quarto capítulo, é explorado o espaço empírico, a ETE FMC, nele apresento o histórico da instituição, a caracterização do corpo docente e realizo uma análise situacional dos estudantes de 2019. O quinto capítulo apresenta os dados e análises da pesquisa tem em sua primeira seção os indicadores educacionais na perspectiva educacional brasileira. Na segunda seção apresento a análise dos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao técnico na ETE FMC entre os anos 2017 a 2019. A terceira seção é dedicada a análise dos resultados das entrevistas semiestruturada realizada nos estudantes do 1º ano do ensino médio reprovados e transferidos no ano de 2018. Nas considerações finais, faço uma discussão sobre os resultados dos fluxos escolares e os achados nas entrevistas além de apresentar algumas preposições para uma possível continuação na pesquisa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO – CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação faz-se com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infra-estruturas e de grupos. É esse patrimônio que nos permite chegar onde nunca chegaríamos sozinhos. [...]

Antônio Nóvoa, (2015, p.16)

Conforme aponta Nóvoa (2015), a investigação requer, entre outras coisas, rigor metodológico. Dessa forma, descrevo a abordagem e os procedimentos metodológicos que foram empregados no trabalho de pesquisa por meio dos instrumentos e da forma que pretendo analisar os dados que serão produzidos.

Para a viabilização da investigação do problema de pesquisa, a fim de que os objetivos possam ser atingidos, a metodologia se faz ferramenta, de tal forma que se dá como meio e não um fim em si mesma a partir das estratégias que são por ela desenvolvidas, o que garante o rigor científico.

Esta pesquisa, quanto a sua abordagem, caracteriza-se como qualitativa e buscou analisar de que forma os processos de ensino e aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.

Segundo Strauss (2008),

Com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo ou de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa [...] (STRAUSS, 2008, p. 25).

A pesquisa se classifica como exploratória, com base em seus objetivos. “A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses [...]” (GIL, 2002 p. 41).

A primeira etapa da pesquisa foi a realização da revisão de literatura. A revisão de literatura, realizada a partir de bancos de dados virtuais brasileiros, tais

como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, colaborou para melhor delineamento da investigação e ampliação de meu conhecimento acerca dos referenciais teóricos utilizados e dos processos metodológicos escolhidos pelos autores em suas pesquisas.

Boccatto (2006) apud Pizzani et al (2012) refere-se à revisão de literatura como pesquisa bibliográfica explicitando seus objetivos e importância:

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006 apud PIZZANI et al, 2012, p. 54).

No tocante aos procedimentos metodológicos, optei por realizar buscas utilizando descritores alinhados com o tema da minha pesquisa: os processos de ensino e de aprendizagem e seus possíveis efeitos nos fluxos escolares dos estudantes o ensino médio concomitante na ETE FMC. Os descritores utilizados foram: “fluxos escolares”, “evasão e repetência” e evasão; todos conjugados com ensino médio e ensino técnico. Estabeleceu-se ainda, para as buscas no Portal de Periódicos da CAPES, o booleano AND, além de um corte temporal na análise entre os anos 2015 e 2018.

Na base BDTD obtive oito títulos com os descritores “ensino médio” e “Fluxos escolares”; nos descritores “ensino médio” e evasão 70 títulos e 14 títulos nos descritores “ensino médio” e evasão, totalizando, assim, 92 títulos encontrados. Nos descritores “ensino técnico” e “fluxos escolares”; “ensino médio” e “evasão e repetência”; e; “ensino técnico” e “evasão e repetência”, nenhum título foi encontrado. A tabela 1, a seguir apresenta os resultados

Tabela 1 – Frequência dos descritores no BDTD

Descritores	TÍTULOS ENCONTRADOS
“ensino médio” e “fluxos escolares”	8
“ensino médio” e evasão	70
“ensino técnico” e evasão	14
TOTAL	92

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na base BDTD, entre os títulos encontrados, foram possíveis serem discriminados por dissertações ou teses, além de elencar as instituições pertenciam. As instituições em que mais foram encontrados títulos foram nos descritores:

- “ensino médio” e “fluxos escolares” - seis dissertações e duas teses;
- “ensino médio” e evasão - 54 são dissertações e 16 teses;
- “ensino técnico” e evasão - 14 dissertações

Das instituições dos títulos encontrados nos descritores acima foram: FGV, ITA, PUC-RIO, PUC-SP, UEL, UFAM, UFBA, UFC, UFES, UFF, UFG, UFJF, UFMT, UFPB, UFPE, UFRGS, UFRN, UFS, UFSCAR, UFU, UFV, UnB; UNESC.UNESP, UNIFAL, UNIGRANRIO, UNINOVE, UNIOESTE, UNISINOS, USP, UTFPR e UTFPR. Com maior concentração dos títulos na UFJF, atribuo a maior concentração devido à oferta de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, já a maior concentração de instituições por descritores, os descritores “ensino médio” e evasão foram os com maior número, demonstrando relevância na presente pesquisa, uma vez que investiga o ensino médio concomitante.

Das análises dos títulos e resumos dos títulos da BDTD foi realizada seleção e eliminação dos materiais a partir do distanciamento desses com os objetivos da pesquisa. Foram selecionados cinco títulos, quatro dissertações e uma tese que podem ser observados por descritores:

- “ensino médio” e “fluxos escolares” - uma dissertação
- “ensino médio” e evasão - três dissertações e uma tese, totalizando

Com a eliminação dos materiais, também exposto por descritores, cheguei aos seguintes resultados:

- “ensino médio” e “fluxos escolares” - cinco dissertações e duas teses
- “ensino médio” e evasão - 51 dissertações e 14 teses
- “ensino técnico” e evasão - 14 dissertações

Das obras eliminadas por não aproximação com o tema, foram excluídos os títulos que têm foco ou análise de contextos, programas ou áreas como: sexualidade em Foucault, componente curricular, prospecção, abandono à luz da teoria de Pierre de Bourdier, parcerias, política pública, multimetodologias, larga escala, comunidades indígenas, constituição de grêmio estudantil, currículo, educação pública, ensino em tempo integral, formação de professores, gênero musical, gestão

participativa, gestão, habilidades sócio emocionais, inclusão escolar, influência das redes sociais, livro didático, menor infratores, metodologia, satisfação dos estudantes, tributação, avaliação em larga escala, migração estudantil, questões sociais, outros níveis de ensino.

No portal de Periódicos da CAPES, utilizando o booleano AND com os respectivos descritores: “ensino médio” AND evasão; “ensino técnico” AND evasão; “ensino médio” AND “fluxos escolares”; “ensino técnico” AND “fluxos escolares”; “ensino Médio” AND “evasão e repetência”; “ensino técnico” AND “evasão e repetência”, aplicando o mesmo filtro temporal estabelecido, 2015 a 2018, foram localizados: um título em “ensino médio” AND “fluxos escolares”; dois com “ensino técnico” AND “fluxos escolares”, nenhum título com “ensino médio” AND “evasão e repetência”, dois em “ensino técnico” AND “evasão e repetência”; um com “ensino técnico” AND “evasão e repetência”; 88 títulos em “ensino médio” AND evasão e por fim, 16 títulos com os descritores “ensino técnico” AND evasão, totalizando assim, 108 títulos encontrados.

Tabela 2 - Frequência dos descritores no portal de periódicos da CAPES

Descritores	TÍTULOS ENCONTRADOS
“ensino médio” AND “fluxos escolares”	1
“ensino técnico” AND “fluxos escolares”	2
“ensino técnico” AND “evasão e repetência”	1
“ensino médio” AND evasão	88
“ensino técnico” AND evasão	16
TOTAL	108

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Utilizando dos mesmos critérios de análise dos materiais do BDTD, foi realizada a seleção e eliminação dos artigos da base. Na base CAPES foi selecionado um artigo dos descritores “ensino médio” AND “evasão dos 108 artigos analisados.

As eliminações foram realizadas excluindo os títulos que não se aproximavam da pesquisa por terem foco ou análise de contextos, programas e áreas como: avaliação em larga escala, componente curricular, consumo, políticas públicas, histórica e de metodologias, questões psicossocial, uso de aparelhos eletrônicos em

sala, outros níveis de ensino, ferramentas de levantamentos de dados, financiamentos na educação, juventude, direito a educação, estudantes trabalhadores, financiamento, questões sociopolíticas, reingresso, satisfação do cliente, evasão de jovens mulheres, gestão escolar, inclusão escolar, manutenção de carreira, menor infrator, metodologia de ensino, oferta de curso, proteção a crianças e adolescentes, questões de gênero de docentes, questões sociopolíticas.

Após a finalização da análise dos resumos dos materiais levantados nas duas bases, a seleção e eliminação dos materiais, foram totalizados 24 títulos selecionados e 71 eliminados entre dissertações e teses da base BDTD. Na base de periódicos da CAPES, 13 artigos foram selecionados e 95 eliminados, totalizando 37 títulos selecionados e 166 eliminados de um total de 203 títulos levantados nas duas bases. Os resultados gerais da base BDTD e de periódicos da CAPES podem ser observados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Seleção e eliminação dos materiais coletados

Bases utilizadas	Títulos levantados	
	Selecionados	Eliminados
IBICT	4	88
CAPES	1	107
Total por base	5	195
Total de materiais levantados	200	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os títulos selecionados foram, posteriormente, analisados na íntegra. Para tal, foram selecionados na base BDTD, cinco títulos: uma tese, quatro dissertações e um artigo no Portal de periódicos da CAPES. Os títulos selecionados podem ser observados mais detalhadamente na exposição dos títulos, problemas, objetivos, resultados e principais referências dispostos no apêndice G. Os quadros com todos os levantamentos realizados na base IBICT e base de periódicos da CAPES podem ser observados nos apêndices A e B respectivamente.

O delineamento da pesquisa, segundo Gil (2002), refere-se ao planejamento na sua dimensão mais ampla, e prevê a análise e interpretação da coleta de dados. Dessa forma, na pesquisa, foi adotado como delineamento o estudo de caso, considerando que

[...] quando falamos em estudo de caso, não estamos nos referindo a uma escolha metodológica mas, fundamentalmente, à escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência (STAKE, 1994 apud GODOY, 2006, p. 119).

Já que a pesquisa teve como campo empírico a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa – ETE FMC, o estudo de caso se tornou a estratégia de pesquisa mais adequado para o quê e onde se propõe desenvolver a pesquisa.

Segundo Yin (2001) apud Gil (2002), hoje o estudo de caso

[...] é encarado como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos [...] (YIN, 2001 apud GIL, 2002, p. 55).

A população da pesquisa, estabelecida a partir do corte no universo de estudantes da instituição são os estudantes do ensino médio concomitante de 2017 a 2019 para análise dos dados institucionais e fluxos escolares; além dos estudantes reprovados e transferidos no 1º ano do ensino médio concomitante ao técnico no ano letivo de 2018, por meio de entrevista semiestruturada. Os parâmetros foram estabelecidos tendo em vista a inviabilização da pesquisa considerando tempo de cursos e a características específicas dos outros cursos ofertados pela instituição como: organização curricular, matriz avaliativa e públicos específicos.

A delimitação da população é vital para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que essa representa o que se pretende investigar:

população é o [...] conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo. Já a amostra é um subconjunto da população, seguindo algum critério de representatividade (MARTINS e THEÓPHILO, 2009 apud MEIRA, 2015, p. 23).

Para melhor apresentação e caracterização do campo empírico da pesquisa, escola de nível técnico, faz-se necessário descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil, uma vez que a ETE FMC oferta este nível de ensino.

Foi levantado o perfil dos docentes e dos estudantes a partir de um retrato de 2019, a fim de caracterizar a escola, compreender os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem para possibilitar uma melhor assertividade no que almeja a

educação, para tal, o retrato dos docentes e estudantes estabelecendo um perfil desses atores, melhor subsidia a análise dos fluxos escolares. Para cumprimento desse objetivo foi utilizado análise documental (CELLARD, 2012) do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, análise de dados fornecidos pela instituição contido em banco de dados internos por meio de relatórios com informações dos estudantes preenchidos no ato da matrícula e dos docentes preenchidos pelos recursos humanos na contratação.

Para completar os dados dos docentes, foi necessário realizar contatos individuais com cada um deles por meio de aplicativo de mensagens, buscando validar e atualizar informações da formação acadêmica, se haviam realizado algum curso de complementação pedagógica, se bacharéis e se são ex-alunos da ETE FMC, uma vez que na última atualização desses dados não havia registro no departamento responsável. A análise desse grupo foi importante para melhor compreender os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que há docentes com menos de um ano de casa e outros com mais de 30 anos.

A análise documental

trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012, p. 295).

Mapear os fluxos escolares dos estudantes do ensino concomitante e identificar os fatores associados à transferência e à repetência nos processos de ensino e aprendizagem é o último objetivo específico da pesquisa. Para cumpri-lo, foi realizada análise compreensiva de dados institucionais como: como número de alunos por série, aprovação, reprovação e transferência dos estudantes correlacionadas a situação socioeconômica, considerando a concessão de bolsa CEBA e ainda estratificado por sexo dos estudantes de 2017 a 2019. Utilizando planilhas de Excel, os dados foram agrupados, computados e analisados com o uso de gráficos.

Dados da instituição e análise descritiva foram feitas de maneira compreensiva, de modo a se manter a natureza qualitativa da pesquisa em objetivos que se fizeram necessários. Foram usados ainda, como fonte de consulta, dados do Censo Escolar e IDEB.

Segundo Gil (2002),

O processo de análise de dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente (GIL, 2002, p. 125).

Os fluxos escolares dos estudantes da ETE FMC entre 2017 a 2019 foram extraídos do banco de dados institucional e analisados pelos parâmetros das taxas de transição e de fluxo escolar da educação básica do INEP. Foram considerados os status de aprovação, retenção e transferência externa. Na instituição, pode-se ainda extrair status de cancelamento e transferência interna. Os estudantes com status de transferência interna serão descartados por ainda se manterem matriculados na instituição, os status de cancelamento também não serão considerados por serem realizados antes do ano letivo ser iniciado, ou teriam passado a status de transferidos. As regras e compreensão dos status de matrícula foram realizadas junto à secretaria da instituição e verificado em documentos que regem as regras do sistema interno nas unidades da mantenedora.

Os status de matrícula da ETE FMC podem ser compreendidos da seguinte forma:

- **Aprovado:** estudante aprovado para a série/módulo subsequente independentemente de terem necessitado de realização de avaliação de recuperação final ou aprovação pelo conselho de classe⁴;
- **Retenção:** aluno que não segue para a série ou módulo subsequente por insuficiência de notas ou frequência⁵
- **Transferência externa:** estudantes que solicitam transferência da ETE FMC para outra instituição de ensino médio ou técnico não efetivando matrícula no ano subsequente na ETE MFC;
- **Cancelamento:** equivale às matrículas canceladas antes do início do período letivo;

⁴ Órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar composto por professores, orientador escolar, coordenação e diretor pedagógico da instituição.

⁵ A ETE FMC tem seu regime trimestral valendo 100 pontos cada. Para aprovação direto o estudante deve obter média 60 pontos, não obtendo, poderá realizar recuperação final se tiver média mínima igual ou superior a 30 pontos. A recuperação final tem valor de 100 pontos sendo necessário média 50 pontos para aprovação.

- Transferência interna: estudantes que transferem do curso médio concomitante para o curso médio regular com cancelamento ou trancamento da matrícula do curso técnico ou transferem do curso técnico diurno para o técnico noturno e com isso o médio que era concomitante para outra instituição.

Na ETE FMC, não é possível verificar a taxa de evasão definitiva de alunos por não haver instrumento para verificar se o estudante efetivou matrícula em outra instituição depois de ter solicitado a transferência ou cancelamento de matrícula na ETE. Conseguem-se verificar apenas a evasão institucional, ou seja, na própria instituição.

Ao considerar como hipótese dessa pesquisa que outros fatores além dos acadêmicos podem influenciar nos fluxos escolares dos estudantes da ETE FMC, confrontar os fluxos com os resultados de entrevistas semiestruturada se fez necessária. A entrevista semiestruturada com estudantes do 1º ano do ensino médio concomitante reprovados e transferidos em 2018 foi realizada a fim de investigar fatores associados aos processos de ensino e aprendizagem aos fluxos escolares no intuito de melhor qualificar a pesquisa, uma vez que estes estudantes apresentam maior índice de insucesso escolar em relação aos demais anos, o que pode ser verificado nas análises dos fluxos escolares no capítulo 5, seção 5.2.

Sobre a entrevista semiestruturada, Flick (2004) aponta que a vantagem em utilizá-la

[...] é que o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia. [...] Se o curso de um caso único e do contexto de experiências for o objetivo central da pesquisa, narrativas sobre o desenvolvimento de experiências devem ser consideradas como a alternativa preferível (FLICK, 2004, p. 107).

Foram entrevistados estudantes que reprovaram e transferiram do 1º ano do ensino médio concomitante na ETE FMC em 2018, uma vez que estes estudantes apresentam maior índice de insucesso escolar em relação aos demais anos, o que pode ser verificado nas análises dos fluxos escolares na seção anterior. Desta forma buscou-se analisar os processos de ensino e de forma esses podem estar refletindo nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC, a partir dos estudantes da série que tem o maior índice de insucesso,

o 1º ano como já apresentado na seção anterior, deste modo, oito entrevistas com estudantes, quatro com cada grupo (reprovados e transferidos) foram realizadas.

Para nomeação dos entrevistados foram utilizados nomes de pedras preciosas brasileiras. Sendo os estudantes os sujeitos inestimáveis do âmbito educacional, nada mais apropriado do que associá-los a essas preciosidades, descartando códigos desprovidos de significados ou frios. No grupo dos reprovados ficou estabelecido para os entrevistados a referência: Ágata, Alexandrita, Ametista e Diamante. No grupo dos Transferidos os entrevistados serão tratados por: Esmeralda, Topázio, Turmalina e Citrino.

Para análise das entrevistas, foi utilizado a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e o softwer Atlas.ti, que auxiliou no manuseio dos materiais levantados e análise dos materiais selecionados, além de permitir a criação de categorias para as análises.

Para Bardin (2016, p. 37), análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” que possibilita extrair conteúdos por trás da mensagem analisada. O processo iniciou-se com a pré-análise por meio da leitura flutuante, e preparação do material. Posteriormente foi estabelecida a categorização a partir do recorte do referencial teórico com a unidade de registro por tema: ensino e aprendizagem; qualidade na educação; sucesso e insucesso escolar; por meio do processo estruturalista do inventário e classificação obtendo em categorias por pertinência. A análise lexical foi realizada em todas as citações selecionadas e por categorias. Após a obtenção dos resultados obtidos, esses foram interpretados e analisados à luz do referencial teórico e diálogo com os resultados dos fluxos escolares, cumprindo o objetivo específico correspondente.

O foca da investigação foi estabelecido após a qualificação e cumprido adequadamente pelos objetivos apresentados, referencial teórico escolhido, metodologia definida, realização da coleta de dados e sua análise. A realidade pesquisada afeta não apenas a instituição investiga, porém o que se encontra de pesquisa envolve apenas os fluxos, não havendo uma investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem enquanto reflexos nesses. Deste modo, a pesquisa possibilita uma intervenção no meio investigado com maiores possibilidades de assertividade, uma vez que poderá tratar algumas das causas e não apenas ter conhecimento estatísticos.

Algumas das etapas propostas anteriormente aconteceram concomitantemente a outras.

Após a análise de todos os dados levantados, buscou-se responder o problema de pesquisa e atingir seus objetivos e, a partir daí, devolver à instituição um diagnóstico para que possa ser utilizado em um plano de intervenção para melhoria dos fluxos escolares. A apresentação dos dados se deu após conclusão das etapas metodológicas anteriores. O resultado da pesquisa possibilita continuidade com a investigação de outros atores no processo de ensino e de aprendizagem, como os professores.

Foram tomados cuidados éticos. O processo de consentimento dos estudantes foi realizado após apresentação dos objetivos da pesquisa e antes do início da entrevista por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos estudantes regularmente matriculados na instituição e pelos estudantes e responsáveis quando ex-alunos menores, por meio físico.

O tempo gasto com os estudantes e/ou responsáveis para explicitação dos objetivos da pesquisa e realização da entrevista foi de aproximadamente cinco minutos.

No quadro 1, podem ser observados os aspectos investigados e desenvolvidos para auxiliar no cumprimento das fases da pesquisa e melhor elucidar suas etapas e procedimentos adotados.

Quadro 1 – Mapa conceitual de aspectos a serem investigados

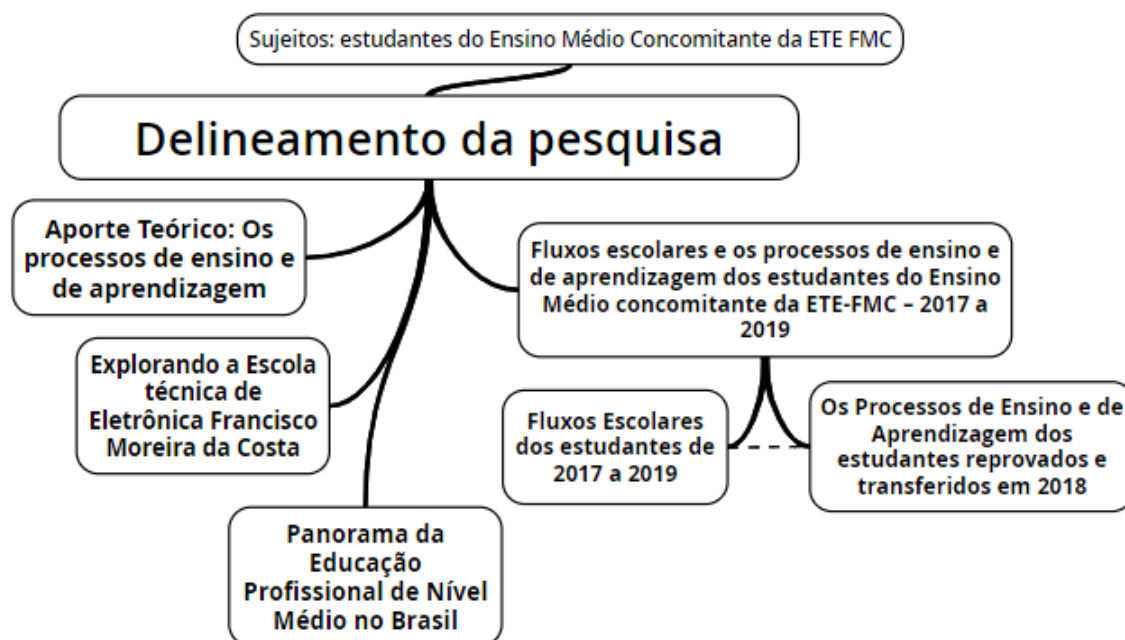
Tema: Os processos de ensino e de aprendizagem e possíveis efeitos nos fluxos escolares	
Problema de Pesquisa: De que forma os processos de ensino e de aprendizagem podem refletir nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC?	
Objetivo geral: Analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem podem refletir nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.	
Objetivos Específicos	Procedimentos
a) descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil;	Análise documental;
b) caracterizar a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa e descrever o perfil	Análise documental; bases de dados institucionais

dos docentes e estudantes;	
c) mapear os fluxos escolares dos estudantes do ensino concomitante e identificar os fatores associados à transferência e à repetência nos processos de ensino e aprendizagem.	Análise dos dados institucionais; entrevista semiestruturada com estudantes do 1º ano do ensino médio concomitante transferidos e reprovados em 2018.
Método: Qualitativo	
Estratégias de Coleta de Dados: entrevistas semiestruturadas, documentos, banco de dados	
Estratégias de Análise de Dados: análise de conteúdo, análise documental e análise descritiva	
Sujeitos da pesquisa: estudantes de 2017 a 2019 da ETE FMC	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O mapa conceitual da figura 2 apresenta a estrutura que auxiliou a organização a amarração das etapas, sujeitos e aporte teórico que sustentaram a pesquisa.

Figura 1 – Mapa conceitual do delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

3 TEORIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta os aspectos teóricos sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir dos paradigmas educacionais, além de contextualizar a educação profissional no Brasil.

3.1 Os processos de ensino e de aprendizagem

Essa seção, explora os processos de ensino e de aprendizagem por meio dos paradigmas educacionais, trazendo luz à educação bancária ou da instrução, ao desenvolvimento da aprendizagem e da comunicação como fator primordial para que a aprendizagem se dê verdadeiramente, o que pode ser conferido no paradigma da comunicação. Ainda na perspectiva dos processos educacionais, será abordada a qualidade na educação, o sucesso e insucesso escolar e, por último, a revisão de literatura tocante ao tema da pesquisa.

3.1.1 Paradigmas educacionais

A escola não pode ser dissociada de questões históricas e de tempos e espaços específicos, ou ainda, ser tratada apenas pelas questões de natureza educativa, uma vez que essa organização está envolvida e inserida em contextos políticos, sociais e culturais. Desta forma, é importante reconhecer que o processo educativo não se dá por acaso nem ao acaso.

Segundo Barroso (1995), a Escola emergiu com o surgimento de fatores variados e razões específicas, ao mesmo tempo não mutuamente excludentes, que podem ser enquadradas em categorias ligadas aos fatos e acontecimentos que variam em localidades/países: (i) razões de natureza militar – Prúcia e França; (ii) razões ligadas à construção e solidificação da unidade nacional – Estados Unidos; (iii) razões de caráter religioso – países com adesão à Reforma; (iv) expulsão dos jesuítas – Rússia, Portugal, França, Espanha e Áustria; (v) razões ligadas a necessidades e exigências inerentes as revoluções industriais – países do Norte e Centro da Europa; (vi) razões de natureza política-administrativa propícias – Portugal tutelada pelo Marquês Pombal e depois com a Revolução liberal e Espanha

com a “normatização” seguida à revolução liberal; (vii) razões vinculadas a transformações profundas de natureza cultural, tendo a universalização da linguagem escrita uma das expressões mais significativas.

Mesmo tendo o Estado o papel de construção de sistemas educativos e na adoção de medidas para o contexto de formação imprescindível a Escola, (TRINDADE; COSME, 2010) os fatores da emergência dessa organização não podem ser compreendidos com acontecimentos aleatórios ou descontaminados de intensões políticas, sociais e culturais.

Silva (1994) considera a escola como a instituição que melhor representa o projeto da modernidade. O modelo de educação, que surge a partir do século XVIII no ocidente, rompe com um modelo de socialização até então vigente, uma vez que a socialização de gerações mais jovens passa a acontecer, com isso a legitimação de existência desse grupo e como tarefa educativa.

O acesso ao conhecimento seria, assim um dos fatores mais decisivos da reforma que o Projecto da Modernidade anunciava, quer no momento em que poderia assegurar a possibilidade de ser transitar do regime da servidão feudal para o regime de liberdade que a burguesia reinante anunciava e prometia, quer, igualdade, quando conferia centralidade ao papel que a razão humana poderia assumir no âmbito desse processo de transição. (TRINDADE; COSME, 2010, p.19)

A escola a partir de sua emergência e sempre envolta de contextos e momentos históricos, políticos e culturais que desempenhou funções importantes sejam na perspectiva de consolidação de uma crença ou modelo existente em um dado período ou mesmo uma função de reforço, impulsionadora de movimentos em tempos de transição.

Para melhor elucidar o papel que a escola teve num reforço de um modelo político ou na libertação e reconhecimento ou reafirmação da autonomia e individualidade do sujeito, é possível melhor compreender verificando os paradigmas educacionais. Houssaye (1996) apud Trindade; Cosme (2010) designa por triângulo pedagógico os três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação. É possível ainda compreendermos os paradigmas educacionais na perspectiva de Paulo Freire (2002; 2009) por meio do que esse intitula como educação bancária e pedagogia libertadora: problematizadora e conscientizadora.

O paradigma da instrução, paradigma que dialoga com o que Freire (2005) chama de educação bancária, compreende a instrução como formação, a premissa

é: educar é ensinar, não compreendo assim a perspectiva do estudante, mas do que transmite o saber, ou seja, apenas o ensinar.

A escola, um espaço de instrução, é ambiente permeado de poder, um poder tratado por Foucault (2009b) de poder disciplinar. A figura do professor, aquele que detém o conhecimento e disciplina os alunos é responsável por dar lições (de conhecimento); é aquele que informa (que passa conteúdos sob a forma de regras, fatos ou acontecimentos) e quem adverte (que recobre o duplo sentido de prevenir e de fazer valer sua posição); o aluno, aquele que não é reconhecido pela sua humanidade, menos ainda pela subjetividade tem a domesticação do corpo juntamente com instrução dos saberes, temos aqui o que Foucault (2009b) chama de “corpos dóceis”; o professor atuando na posição de detentor do poder é a personificação da escola na perspectiva instrucional.

O professor e o saber ocupam um espaço privilegiado, ao aluno resta ocupar o de meros receptáculos. Deste modo a escola funciona “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2009b, p. 142)”.

A escola também é conhecida como espaço de recompensa, uma vez que no paradigma instrucional, a escola não é para todos, ela é para a elite, por conseguinte ela também se torna um espaço de recompensa ao validar a posição social e/ou mesmo econômica dos que nela tem a oportunidade de estarem. Neste paradigma, o aluno é tratado conforme a origem da palavra, sem luz, o aluno é o sujeito que vai para a instituição para sair da escuridão da ignorância, da incompetência e por meio da sua transformação pela instrução passa a ocupar seu lugar de direito na sociedade (MEIRIEU, 1993 apud TRINDADE; COSME, 2010).

A educação no paradigma instrucional se desenvolve segundo Trindade; Cosme (2010) em função: do magistrocentrismo; da difusão da informação que adquire maior importância que a comunicação dos atores; do mecanismo da regulação da aprendizagem sob os comportamentos individuais; da aceitação da verticalização de um poder autocrático do tempo e espaço escolar. O reconhecimento da aprendizagem é feito a partir da reprodução do conhecimento e instruções das aos alunos, nenhum comportamento autoral ou inferência individual a partir do que foi apresentado é permitido, apenas a reprodução é valorizada (idem). Um professor para atingir seus objetivos pedagógicos, basta

ensinar bem que o aluno aprende. Essa crença na onipotência do professor como agente educativo que se caracteriza o paradigma instrucional.

Uma vez que a função era treinar, domar os alunos, a subjetividade era negada. Freire (1992) trata essa negação como corpo negado, referindo-se àquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito. Ao negar o corpo, enquanto corpo que é consciente, é o que ele chama de “interdição do corpo”. Freire (1992) apud Brighente e Mesquita (2016, p.157) “observa que a sociedade brasileira vivenciou a experiência do que ele chamou de “violência da interdição do corpo”, dentro de uma realidade social que já surgiu rejeitando o seu próprio corpo”. O conceito “violência da interdição do corpo”, enquanto a negação do corpo do educando, foi utilizada pela 1ª vez como educação bancária numa atualização conceitual substituindo a jarra de Plutarco, filósofo grego, pelo banco. Esse é o sentido de educação bancária para Freire (1992).

Na obra *Écrits sur la méthode de Johann Heinrich Pestalozzi* (Vol. III, 2009, p. 160), não considerava o(a) educando(a) como “um vaso vazio que se deve encher”, mas como “uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento” (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016, p. 158).

A concepção de educação bancária freiriana se dá pela negação do diálogo, colocando a luz sobre o educador e colocando o educado na condição de passividade, numa escuta dócil. O educador disciplina e o educando é disciplinado.

Uma abordagem que iniciou a transição, mudança do período tradicional do paradigma educacional foi a abordagem comportamentalista. Ela é inicialmente uma abordagem da psicologia que influenciou a área escolar.

A perspectiva tradicional, compreendia a exclusão escolar e a reprovação como seleção natural e forma de valorização dos que conseguiam prosseguir, já na abordagem comportamentalista, a exclusão e a reprovação era entendida como problema e não solução.

Na perspectiva comportamentalista, tem-se uma concepção tecnicista de currículo promovendo de forma deliberada um condicionamento por meio dos professores no papel de agentes que desenvolvem na promoção de uma adaptação do currículo aos contextos escolares ao qual estão situados. Por mais que se distinga da abordagem tradicional, a comportamentalista compreende o ato de educar como ato de formatação (TRINDADE; COSME, 2010). Compreende-se a

pedagogia tradicional como normativa e a abordagem comportamentalista como prescritiva. Mesmo buscando os comportamentalistas amestrar na técnica os estudantes, a abordagem aceita a diversidade dos alunos e a considera para propor os percursos escolares diferenciados, mesmo sem permitir o uma participação autônoma do estudante, o percurso é prescritivo.

Pode afirmar-se, então, que a abordagem comportamentalista visa conferir maior eficácia às acções educativas que se desenvolvem sob a égide do paradigma pedagógico da instrução, sem pôr em causa os fundamentos que o suportam. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 39)

A abordagem comportamentalista numa perspectiva de ruptura no paradigma da instrução se dá pela prescritividade de natureza meritocrata, promovendo o alargamento da escolaridade com a obrigatoriedade escolar; na perspectiva da instrução a exclusão escolar não é compreendido como algo negativo, onde esse fato é compreendido como instrumento de gestão política social (TRINDADE; COSME, 2010). Na pedagogia tradicional, a elite é favorecida com a escolarização para poucos e produtora de insucesso escolar, mas com a meritocracia e a igualdade de oportunidades a reprovação é compreendida como decisões inadequadas.

Opositor ao paradigma da instrução, o paradigma da aprendizagem recusa e denuncia: (i) regime de memorização imposto aos alunos; (ii) conduta e bloco metodológico homogêneo em vigor; (iii) programas de estudos padronizados e coordenados de modo burocrático; (iv) as limitações que a instrução tem adotado como meio de formação (TRINDADE; COSME, 2010).

Como repúdio das características da instrução o paradigma da aprendizagem se firma pela centralidade do aluno no processo educativo; da compreensão das necessidades dos alunos como fatores fundamentais na construção dos programas escolares; utilização de instrumentos de mediação pedagógica que valoriza e potencializa a aprendizagem dos alunos recusando as acções instrutivas dos professores (idem). Esse paradigma pedagógico foi se materializando por intermédio das acções e reflexões dos pedagogos do Movimento da Educação Nova (MEN)⁶ e da contribuição da corrente psicológica cognitivista. Segundo Correia (1998) o MEN

⁶ Nome adotado por Fernandes (2003) para designar e se referir à Ligue Internationale pour L'éducation Nouvelle e aos pedagogos vinculados ao movimento que contribuiu na inovação pedagógica.

foi o “primeiro movimento forte de construção da cientificidade em educação” (CORREIA, 1998, p. 53) com a utilização da psicologia como instrumento legitimadora. Esse movimento afirmou a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, contestando a ordem configurada pelo paradigma da instrução (TRINDADE; COSME, 2010).

Podendo ser compreendido na perspectiva do paradigma da aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia do estudante, tratado por aprender a aprender por César Coll (1994), onde este aprende a construir o conhecimento por si mesmo. O aprendizado é mais significativo do que aquele que ocorre pela transmissão do conteúdo.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1997, p. 136).

O paradigma da instrução valida a aprendizagem quando os alunos são capazes de reproduzir informações, exercícios e gestos, contrário a ele, no paradigma da aprendizagem o ato de aprender está ligado ao desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais.

É na obra de Piaget que podemos encontrar referências para esse paradigma, contribuindo na reflexão ou na clarificação dos processos do desenvolvimento cognitivo do sujeito (TRINDADE; COSME, 2010). Desta forma, a interação sujeito-objeto é impulsionador da construção do conhecimento, uma vez que na perspectiva piagetiana objeto e sujeito são indissociáveis quando o sujeito se apropria do objeto ao atribuir-lhe significado, de igual modo, o contato apenas com o objeto não basta para tal apropriação, variando essa conforme sua capacidade de ativação investigativa dos esquemas cognitivos do sujeito (SANCHIS; MAHFOUD, 2007).

Então, pode se dizer que o conhecimento não parte do sujeito, nem do objeto, mas sim da interação entre eles e cada fase ou estágio do desenvolvimento cognitivo, essa interação se dá em uma profundidade interacional reflexiva, não sendo nem empiristas, pela experiência ou mesmo inatista, por meio da maturação (TRINDADE; COSME, 2010)

Segundo Sanchis e Mahfoud (2007), Piaget propõe uma concepção construtivista do conhecimento que valoriza o protagonismo do sujeito ao interpretar a informação do ambiente que está inserido e mediante a atividade cognitiva na construção do conhecimento no confronto do meio que o circunda.

A abordagem piagetiana contribuiu para o modo como hoje o paradigma pedagógico da aprendizagem se estrutura e firma no cognitivismo, para além da contribuição no campo da psicologia. Com sua centralidade no sujeito, suas potencialidades, necessidades e interesses promove o processo de aprendizagem na consequência do desenvolvimento das competências cognitivas, relacionais e sociais dos alunos.

Fatores culturais, enquanto legados devem ser considerados como fatores que interferem no desenvolvimento das competências. Entretanto, uma limitação da pedagogia da instrução é não compreender que a produção do conhecimento é resultado de uma cópia da realidade, ou seja, das interações entre sujeito e objeto realizada em seu cotidiano (TRINDADE; COSME, 2010).

A abordagem cognitivista realizou contribuições no campo da psicologia ao resgatar a aprendizagem como processo de ensino. Todavia, confrontando essa abordagem com as contribuições do comportamentalismo, Trindade; Cosme (2010) aponta que podemos “compreender que não há aprendizagem, mas aprendizagens, atos distintos, nem sempre mutuamente exclusivos, que nos colocam perante desafios e exigências intelectuais diferentes” (TRINDADE; COSME, 2010, p.52).

Para Ausebel (2003), as várias modalidades de aprendizagens podem ser entendidas como adequadas, uma vez que a intervenção educativa obedeça sua finalidade de influenciar as estruturas cognitivas dos sujeitos maximizando as aprendizagens significativas. As abordagens das aprendizagens podem ser a partir do confronto entre a aprendizagem por recepção e pela descoberta ou ainda entre a aprendizagem por memorização e significativas.

Ao considerar a ação docente nos paradigmas já apresentados, no instrucional acontecem por ações de modelagem e exposições didáticas; no paradigma da aprendizagem ao criar condições para os alunos buscarem soluções que terão que enfrentar e pela disponibilização de recursos para os alunos usarem de forma autônoma para realizar atividades.

Na perspectiva instrucionista, os alunos eram compreendidos como tábua rasa e o conhecimento, se é que pode ser tratado dessa forma nesse paradigma,

era tido como produto que se adquire, no paradigma da aprendizagem, os alunos são percebidos como sujeitos que já veem para a escola com algum saber, são detentores de teorias mais ou menos coerentes acerca do mundo, ao qual vai tomando mais conformidade e com a investigação ao modo que os estudantes passam a partilhar com seus pares.

A divulgação da informação, principal tarefa do professor no paradigma instrucional, passa a ser instrumento pedagógico na construção de competências cognitivas e metacognitivas dos estudantes, pertencendo ao professor a função de mediador entre estudantes e informação a divulgar, que por vezes se confundi por processo de aprendizagem (TRINDADE; COSME, 2010). As aprendizagens dos alunos devem ser “[...] compreendidas à luz das atividades de carácter cognitivo que estes dinamizam e das potencialidades que manifestem [...]” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57), ao modo

[...]que tal atividade só poderá acontecer através da utilização de um dado conjunto de instrumentos culturais aos quais se acede em função da apropriação de um património que está longe de poder ser considerada uma tarefa simples e linear (TRINDADE; COSME, 2010, p. 57).

Na pedagogia da instrução é atribuída a valorização do predomínio da divulgação da informação, na pedagogia da aprendizagem, as competências dos estudantes e do processamento informativo por eles que é abonado.

O paradigma pedagógico que fecha o triângulo pedagógico de Houssaye (1996) apud Trindade; Cosme (2010), é o paradigma da comunicação “[...] se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interacções que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos [...] (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58)” compreendido a partir da apropriação do património cultural. Ele é considerado o responsável pelo surgimento de uma outra compreensão do que se entende por ser e tornar-se pessoa, ou seja, a construção se dá como resultado de um processo de comunicação. É o paradigma da comunicação que, de fato, se opõe ao da instrução.

Mesmo que de maneira distintas, os paradigmas da aprendizagem e da comunicação têm como protagonistas no processo educativo os alunos. Se diferenciando pelo enquadramento conceitual uma vez que no paradigma da aprendizagem a aprendizagem se dá no desenvolvimento cognitivo, enquanto no da

comunicação o aprender pode acontecer na construção dos saberes (TRINDADE; COSME, 2010).

Bruner (2000), protagonista na corrente cognitivista na década de 60, designa por psicologia cultural um movimento teórico onde a cultura é valorizada como fator que impacta significativamente as aprendizagens dos alunos, logo, seu desenvolvimento cognitivo. A atividade cognitiva não pode ser separada da maneira como os sujeitos criam, recriam e transformam os significados em suas comunidades culturais. A compreensão da realidade externa só é possível pela própria mente a captando para a construir.

Na perspectiva da aprendizagem, Charlot (2001) atribui a aprendizagem pela relação sujeito-objeto ou pela relação sujeito-sujeito, uma vez que nessa última por meio da partilha de vida em meio a comunidade pertencente, desta forma, não temos aprendizagem, mas aprendizagens. Diferentemente de Ausubel (2003), que tem sua abordagem nas dinâmicas intrapsíquicas atribuídas ao processo de aprendizagem, Charlot (2001) evidencia a dimensão epistemológica e a dimensão intercultural como dimensões estruturantes do ato de aprender. Pode se dizer que “[...] Ausubel se interessa pelos processos, Charlot investe na reflexão sobre as situações” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 65).

A qualidade das interações de natureza epistemológicas e relacional revela que na escola, por meio da qualidade da comunicação entre os atores e destes com a cultura, que se dão os diversos tipos de aprendizagens. A comunicação tida como *sine qua non* à construção das aprendizagens não é impactada por simetria alguma durante o processo comunicativo, que por vezes são mais habituais que exceções.

Neste paradigma, que tem na comunicação o veículo da aprendizagem, apesar da semelhança do paradigma da aprendizagem ao valorizar a singularidade dos estudantes, no paradigma da comunicação compreende que essa valorização não é o bastante para que um aluno se beneficie de instrumentos, procedimentos, informações e atitudes que promovem o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos que frequentam a escola.

Desta forma, a reflexão e luz colocada por Charlot (2001) na pluralidade das formas e das modalidades de aprendizagem, além da contribuição de outros autores como Perrenoud (1999) et. al, que valorizam o papel dos docentes do modo como estabelecerem o processo interativo, potencializando as relações entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito, se sustenta o paradigma da comunicação.

Para Freire (2009), é por intermédio do diálogo que o ser humano se torna ser criticamente comunicativos, e reflete sobre a realidade que faz e refaz. Por meio da comunicação, podemos transformar a realidade na medida que estabelecemos essa uns com os outros. “[...] somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE, 2009, p. 123)”. A partir do diálogo, é possível saber o que se sabe e ainda o que não sabemos (idem).

O conhecer é um fenômeno social ainda que com aspectos individuais. “O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos[...] (idem),” possibilitando a atuação crítica na transformação da realidade. Ele crê que a educação deve promover o desenvolvimento global pautada nos valores sociais e despertar os estudantes para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade.

A educação autêntica é aquela que leva a justiça e a paz, já que a escola deve se guiar por um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2002, p. 10). Afirma ainda que o respeito à autonomia e a dignidade de cada indivíduo é um categórico ético e não algo que seja facultativo ou mesmo desejo de quem assim se decidir a agir de tal forma, deste modo, o docente tem o dever de respeitar a curiosidade, gostos estéticos, linguagem, ou seja, o modo de ser do estudante.

3.1.2 A qualidade na educação básica como direito a acesso, à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes

O termo qualidade na educação suscita conceitos, concepções e representações que sofrem alterações ao longo do tempo conforme novas demandas, exigências e transformações sociais suscitam. Na década de 1990, a discussão sobre o tema tomou novos contornos, ele foi apresentado com uma conotação comercial ao considerar qualidade como menor custo e maior quantidade na expansão da escolarização, a “Qualidade Total”, técnica administrativa criada na década de 1970, visando mais produtividade é um exemplo da aplicação nessa perspectiva.

Ainda hoje, encontra-se compreensão de produtividade ligado à qualidade na educação, referente a resultados escolares elevados em avaliações de larga escala

nacionais e internacionais, em especial o ensino fundamental e médio (LEITE; FERNANDES, 2014).

O slogan “Por uma educação de qualidade” foi uma outra aplicação do termo, ele era voltado à formação de professores por compreender que qualidade na educação só seria possível por meio da docência, dessa forma, entre docentes e nos cursos de formação de professores se tornou imperativo categórico o discurso.

O tema é discutido desde o século IX porém com mudanças ao longo do tempo nos cenários: educacional, mundial, social e econômico; influenciou na sociedade contemporânea uma busca na melhoria da qualidade da educação reconhecendo a complexidade, polissemia e por vezes, subjetivo do fenômeno educacional por envolver contextos, atores e situações diversificadas.

Países, órgãos governamentais, organismos multilaterais⁷ e sistemas educacionais têm pensando a qualidade em sua extensão, com os fatores que afetam os estudantes, sejam internos e externos à escola como influenciadores da aprendizagem. As discussões acadêmicas e de políticas públicas, em especial sobre a educação básica, por essa ser obrigatória, têm destacado o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes na escola.

Para tal discussão, existem alguns caminhos, entre eles analisar a organização do trabalho escolar, a gestão, as condições de trabalho, formação docente, currículo e mesmo resultados em avaliações externas são possibilidades. Outro fator importante a ressaltar é a dinamicidade e complexidade que se dá a educação, uma vez que, além dos aspectos citados, ela acontece no espaço da vida social, sendo também elemento característico que faz parte desse ecossistema. Nele, coabitam as dinâmicas econômicas, social, cultural e política de uma sociedade, ou seja, um fenômeno abrangente, de múltiplas dimensões e complexo que refletem no fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos e incluindo a autoestima dos alunos entre outros.

Elementos objetivos e subjetivos estão presentes no interior da vida escolar, esses são decisivos para uma escola eficaz, já que algumas maneiras de mensurar a qualidade na educação são: os processos de ensino aprendizagem, os currículos e as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem.

⁷ Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo da ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OMS, entre outros.

Dourado (2007) aponta que

[...] construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens (DOURADO et al, 2007, p.10).

Indicadores educacionais contribuem para verificação e tomada de decisões institucionais e de políticas públicas para uma educação de qualidade ao possibilitar o monitoramento de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes em todo o território nacional.

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola (INEP, 2019).

Para uma educação de qualidade, os atores envolvidos no processo são fundamentais. Alunos, pais e trabalhadores da educação, quando participantes ativos são fundamentais para uma educação eficaz ou de qualidade. Pode se compreender o conceito como normativo e multifatorial, “porque em su definición intervienen, al menos, dimensiones correspondientes a la filosofia, la pedagogia, la cultura, la sociedade y la economia” (UNESCO, 2003, p. 44). Esse órgão compreende também que a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia são critérios peculiares à avaliação da qualidade.

Alguns pontos importantes levantados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2003) devem ser observados, como a cultura e aspectos socioeconômico na perspectiva pedagógica. Esses são fundamentais na efetivação e cumprimento do currículo eficaz. Do ponto de vista da cultural, “[...] os documentos indicam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações às quais se dirigem” (DOURADO et al, 2003, p.12). Quanto à questão social, a Unesco sinaliza que a educação só pode ser de qualidade ao contribuir para a equidade. Já ao que tange o aspecto econômico, a eficiência no uso dos recursos destinados à educação é indispensável para qualidade.

Segundo Dourado et al (2007), a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definem a qualidade na educação pelo paradigma: insumo-processo-resultados.

Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos (DOURADO et al, 2007, p.12).

Para o Banco Mundial (1999) se alcança uma Educação de Qualidade ao colocar o estudante no centro do processo educativo de modo a ser protagonista em sua aprendizagem, dessa forma, os docentes assumem papel de tutores e não de ditadores.

Com a complexidade do contexto educacional envolvendo várias dimensões e aspectos dos sujeitos reflexos são percebidos como problemas com fracasso escolar, desvalorização social dos grupos menos favorecidos e autoestima dos estudantes. Fatores como o capital econômico e questões socioculturais das famílias refletem no desempenho e no sucesso escolar dos estudantes, isso devido às referências dos pais nos filhos quanto ao nível de ensino, ao acesso à cultura e bens como a internet. Esses aspectos são investigados e tratados pelos organismos multilaterais, órgãos públicos como o Inep e autores como Bourdieu (1975, 1998) e Pacheco (2004).

No ponto de vista extra-escolar, movimentos de políticas públicas, programas e projetos que busquem equalizar desigualdades e desequilíbrios ligados a fome, violência, drogas, desestruturação familiar, saúde, lazer, acesso à cultura, entre outros desequilíbrios que afetam as classes menos favorecidas e impactam o desempenho escolar dos estudantes são necessários, além desses pontos, compreender a qualidade como bem social e direito de todos para igualdade de acesso e permanência na escola são fundamentais.

Quanto ao ambiente intra-escolar, o projeto pedagógico da escola com os fins da educação evidenciados de forma clara e refletidos nos processos de ensino/aprendizagem, avaliação processual e aprendizagem significativa são indispensáveis para uma educação de qualidade.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) aborda a qualidade na educação com acento social por meio do lema “Em defesa da

educação pública com qualidade social”, qualidade social da educação. Eles compreendem que deve ser valorizado o conhecimento simbólico, sensível e técnico, assim os aspectos sociais, culturais e ambientais da educação devem ser considerados concomitantemente (GADOTTI, 2013).

A compreensão da qualidade na educação de Gadotti (2003) é a partir da democratização, ou seja, “[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILLI, 1995 apud GADOTTI, 2003, p.3). Já Conselho Nacional de Educação (CONAE) apresenta de forma ampla, considerando as questões históricas com a transição da escola para poucos e para todos e com isso a mudança na qualidade que envolvem as relações intrapessoais como professor-aluno e econômica, custo-aluno-qualidade, compreendido assim como educação integral, que envolve questões sociais, econômicas e culturais, essas intra e extraescolares.

A educação integral como educação de qualidade não é um viés novo, podendo ser verificado em Aristóteles, Marx e no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932. Discussões na esfera pública com projetos de educação em tempo integral são recorrentes e não tão recentes (GADOTTI, 2013).

Não é incomum vermos uma compreensão ou apresentação deturpada da educação integral, compreendendo-a como educação em tempo integral, em que o princípio da última é extensão de tempo na permanência na escola. Essa tem seus méritos e objetivos próprios como redução do tempo da criança e adolescência na ociosidade ou mesmo nas ruas susceptíveis a drogas e violência. Porém quando se fala de educação integral, compreende-se uma dimensão mais holística do sujeito aprendente, uma compreensão desse estudante em suas dimensões humanas, histórica, social, econômica, cultural e mesmo racial (GADOTTI, 2013).

Compreendendo o estudante como um ser complexo, dinâmico e de necessidades individuais, pensar em educação de qualidade não pode ser restrito em educação de tempo integral, outros aspectos e necessidades se emergem, como acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes, preocupações que se aparecem recorrentes em autores e órgãos que discutem a educação de qualidade. Estudos recentes acentuam a necessidade de educação sociocultural (PADILHA & SILVA, 2004) e socioambiental (PADILHA, 2007).

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de

forma sustentável, temos, então de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva ecopolítico-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema (PADILHA, 2007, 22).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 introduziu, entre outros avanços, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por meio dele foram estabelecidos parâmetros e metas objetivas associando qualidade à quantidade de forma estratégica. Medir é um fator importante na avaliação educacional e os dados quantitativos auxiliam no estabelecimento de metas políticas.

Como sustenta Demo (2010 p.21) “é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar”. Demo (1996), criticava a polarização quanto aos aspectos quantitativo e qualitativo ao tratar a educação, pois não se trata de negar um ou outro, mas de modular a convergência de ambos.

O tema qualidade na educação foi discutido na Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe (CPAL) em 2019. Nela foi apontada que é fundamental que a consciência do direito à educação de qualidade como direito humano exigível vá crescendo em todos, para isso, é necessário o compromisso de muitos setores, dos governos e de movimentos de alcance mundial.

Na perspectiva jesuítica, a qualidade na educação está vinculada à formação integral o PEC da RJE (2016).

Para a Companhia de Jesus, “o foco central do Sistema baseia-se nas aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral, que é própria da tradição educativa da Igreja e, por suposto, da Companhia de Jesus” (RJE, 2016, p. 31). A partir dessa perspectiva, se deriva o conceito de aprendizagem integral utilizada no cotidiano das obras educativas da Companhia de Jesus.

Os colégios da Companhia de Jesus, a partir de sua proposta pedagógica centra na formação da pessoa humana e para toda a vida, do mesmo modo, compreende como qualidade na educação meios para atingir esses objetivos. Para

tal são desenvolvendo por meio da formação integral, onde os estudantes são levados “a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos” (RJE, 2016, p. 37) nas três dimensões da aprendizagem: cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa.

3.1.3 Sucesso e insucesso escolar

Fracasso e sucesso escolar não são temas novos. Já houve períodos em que essa temática foi foco de discussões e outros nem tanto, porém, nunca se fez tão pertinente a discussão, considerando as desigualdades educacionais, uma vez que os descompassos sociais e econômicos são tão latentes e esses possíveis de serem percebidos no chão das escolas.

Quando tratado com docentes, o termo fracasso escolar gera desconforto, preferindo em vez disso tratarem o sucesso, desta forma exercitamos mais um mecanismo de desigualdade ao estabelecer como normativo os estudantes que conseguiram atingir os objetivos e padrões estabelecidos. Os que não se enquadram se tornam secundários, inadequados, inaptos.

Alguns autores apontam que a exclusão social gera exclusão educacional e vice-versa. Nessa mesma perspectiva, considerar que não atingir a meta estabelecida é um fracasso, mesmo estando esse estudante em processo de construção do conhecimento, é uma forma de exclusão. Assim, é necessário considerar que entre o ponto de partida e o ponto de chegada existe um caminho, um desenvolvimento.

Spozatti (2000) relaciona a exclusão social ao fracasso escolar tendo em vista a precariedade. Ela apresenta a antinomia fracasso/sucesso em que considerar apenas o fracasso e o sucesso escolar seja algo incompleto ou mesmo inapropriado, uma vez que estaríamos tratando dos polos e a educação, a aprendizagem não se dá na partida, pausas ou chegadas, ela se caracteriza pelo processo, pelas trilhas que cada estudante segue. Considerando ainda as diferenças humanas, a aprendizagem poderá se dar por trilhas diferentes.

Se o contraponto de fracasso fosse o sucesso, não haveria aí um exagero?
Entre fracasso e sucesso há um padrão desejável? [...] Proponho pensar a

antinomia fracasso/sucesso escolar tendo por horizonte o não-fracasso, o que não significa, necessariamente, o sucesso, mas sim um indicador de inclusão social (SPOZATTI, 2000, p. 22).

Ela sistematiza o fracasso/exclusão e o não-fracasso/inclusão em quatro tópicos: [...] “o padrão de não-fracasso escolar; o acesso à escola e seus condicionantes; escola e cidadania; e a condição de ser criança e jovem incluído” (SPOZATTI, 2000, p.24).

O fracasso por muito tempo foi considerado fruto da capacidade, carência, imaturidade, lentidão e retardo identificados nos estudantes de camadas sociais mais empobrecidas, segundo Padilha (2001. p.9).

Na década de 90, Arroyo apontava três hipóteses para o fracasso-sucesso escolar. Na primeira existiria “uma cultura do fracasso onde se alimenta dele e o reproduz” (ARROYO, 1992, p. 46). Nela a cultura legitima por meio de rótulos e preconceitos de ordem racial, gênero e classe ao reprovar como parte do processo ensinar-aprender-avaliar. A segunda hipótese relacionada com a cultura de exclusão, estaria essa “materializada na organização e na estrutura do sistema escolar” (ARROYO, 1992, p.47). Já na terceira hipótese ele aponta que “o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem” (ARROYO, 1992, p. 51). Pode se concluir na perspectiva dele

[...] que o sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino. Além de uma provocação, é uma hipótese séria a ser testada. A Psicopedagogia nos diz que qualquer mente normal seria capaz de apreender tudo que se ensina na escola básica. Mas também é verdade que na hora de definir uma norma de progressão em cada disciplina e série, a escola teve de apelar para a diversidade das mentes, dos dons, das aptidões, das culturas, e definir níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais apenas uma percentagem de alunos terminava se adaptando. O resto será considerado como fracassado (ARROYO, 1992, p. 50).

Com uma compreensão semelhante à de Arroyo (1992), Perrenoud (1999) também relaciona as questões culturais com as desigualdades de sucesso escolar.

Ao serem tratados uns e outros como iguais em direitos e deveres, ao ser praticada a indiferença para com as diferenças (Bourdieu, 1996), por exemplo, limitando-se a um ensino frontal, permite-se, evidentemente, que os alunos favorecidos aprendam mais rápido e mais do que os outros. Essa maneira de fazer transforma as desigualdades iniciais perante a cultura em desigualdades de sucesso na escola e, mais tarde, as desigualdades de capital já acumuladas em novas desigualdades de aprendizado, nas quais

as distâncias tendem a agravar-se. Isso participa da fabricação do fracasso escolar e das hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Uma vez que o ambiente escolar representa o espaço social caracterizado pela diversidade social e cultural, por vezes, reprodutora de padrões e condutas presentes nas relações extramuros escolares. Logo, as relações intra-escolares refletem as relações sociais mais amplas, entre elas as estruturas de desigualdade social. Com a reprodução dos modelos sociais em que a disparidade se faz presente, quando não constante, os processos educacionais, desta forma, transitam distante da realidade e necessidades concretas dos estudantes, principalmente dos que estão as margens, resultando assim na repetência, evasão, fracasso.

Utilizando os grupos dominantes ou mais favorecidos como normatizadores, por serem esses tidos como padrão desejado, os conteúdos e metodologias não partem dos grupos com dificuldade ou que de alguma forma caminham em velocidade diferente da maioria, seja uma maioria quantitativa ou mesmo uma maioria pertencente aos grupos de referência. Haja vista as escolas públicas em regiões periféricas com parâmetros e indicadores norteadores não condizentes com o público ao qual atendem. O mesmo se dá com os parâmetros metodológicos e avaliativos.

A escola começa a excluir já na primeira série, pois o aluno não consegue interagir com o objeto do conhecimento e pouco é feito para solucionar o problema, entendendo que a culpa do fracasso é centrado exclusivamente no aluno. Se essa trajetória não muda, não consegue aprender, reprova e no ano seguinte começa tudo na mesma dinâmica, mais uma vez não consegue aprender, logo, repete o ano. Situações como essas vão se repetindo ou se arrastando ao longo da vida escolar dos estudantes, com lacunas e/ou retenções sem avanços nas aprendizagens

O sistema educacional comumente atribui a responsabilidade do fracasso ao próprio estudante e/ou à família na qual a não aprendizagem se é bem-sucedida devido a questões de ordem econômica (pobreza), etnia, raça, falta de dedicação, indisciplina, carências as mais variadas (alimentar, afetivas, regras) e/ou deficiência. Arroyo (1992) e Perrenoud (1999) já apontaram para as questões culturais como fatores impactantes no fracasso escolar, podemos assim inferir que os fatores relacionados às desigualdades não são compreendidos como diversidade cultural que necessitam de tratativas que promovam a equidade nos sujeitos cognocentes. Gadotti (2010) apontou que apenas a escola não é capaz de promover mudanças

ligadas e estruturas e relações sociais anteriores ao ingresso dos estudantes à instituição, acabando essa promovendo, muitas vezes o reforço dos mecanismos excludentes. Deste modo é negado as diferenças culturais, além de discriminar a diversidade e desprezar a cultura dos sujeitos menos favorecidos, assim, as diferenças culturais são transformadas em deficiências promovendo a exclusão do ambiente escolar os que não se enquadram na norma padrão.

Arroyo (2004) aponta a necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes como direito ou negaremos a milhares de cidadãos o conhecimento social econômico produzido. Para ele, é vital rever o prisma que se tem sobre os alunos além de um repensar da autoimagem docente, por ser essa um espelho da imagem dos educandos, para que seja possível uma inovação educativa. Podendo aqui, considerar o não tratamento com equidade favorece o insucesso escolar – não atingir todos os objetivos, competências e habilidades, porém com evidências de avanços correspondentes ao nível que se iniciou a etapa – como inovação educacional, deste modo há quebra de paradigmas, discriminação, redução de desigualdades e respeito às individualidades sem rótulos ou desqualificações do indivíduo.

3.2 Panorama da educação profissional de nível médio no Brasil

Ao buscar a história da educação profissional, técnica e suas políticas no Brasil, encontrei diferentes perspectivas em suas leituras e determinantes em relação à sociedade. Isso se dá devido aos pressupostos teóricos e metodológicos dos autores, pois os fatos e eventos são os mesmos.

Segundo Schwartzman (2016), dois grandes grupos de autores podem ser agrupados, sem a pretensão de homogeneizar cada um conforme as leituras dos aspectos supracitados. O primeiro grupo apresenta duas vertentes principais: o estudo de como essa modalidade de educação evoluiu na história brasileira em paralelo a outros países e o foco histórico e a relevância do ensino técnico na sociedade brasileira, com abordagens educacionais, políticas, sociológicas ou econômicas.

Para a primeira vertente, destacam-se os autores Otaíza Romanelli (1978), Jorge Nagle (1974), Lauro de Oliveira Lima (1962; 1975), Arnaldo Niskier (2006),

Paulo Nathanael Pereira de Souza (1984; 2006) e Celso Suckow da Fonseca (1961). Esses autores recuperam a história da educação brasileira e a trajetória do ensino profissional dentro dessa história. Na segunda vertente, destacam-se Cláudio de Moura Castro (2005; 2009; 2010; 2011; 2013), Cândido Gomes (1998; 2009) e Simon Schwartzman (2013; 2014). Para eles, o ensino técnico pode oferecer conteúdos e competências “[...] voltadas para os campos profissionais específicos de maneira compatível com a formação para a cidadania e as necessidades econômicas e sociais do país [...]” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 90).

Essas concepções podem conduzir, normalmente, a duas formas de organizar o ensino técnico:

[...] uma em que ele se torna alternativa ao ensino médio geral e não apêndice deste, dando acesso a diplomas equivalentes e possibilitando a continuidade de estudos em nível superior; outra segundo a qual o ensino técnico deve ser ministrado preponderantemente ao ensino médio geral cursado nas escolas regulares [...] (SCHWARTZMAN, 2016, p. 90).

Em nenhuma das duas vertentes são hierarquizados o ensino propedêutico e o técnico, já que ambos são apresentados com os mesmos valores, os de alternativas formativas apenas.

Os autores das vertentes pertencentes ao primeiro grande grupo, em gradações variadas de intensidade, apresentam concepções nas políticas ligadas às mudanças do período de 1950 e resultantes da Lei nº 4.024, de 1961 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB) e da Lei nº 9.394, de 1996 (nova LDB).

O outro grande grupo agrupa autores que desenvolvem enfoque com origem marxista ou gramsciana. Esses analisam o papel do ensino técnico-profissional e das políticas a ele associadas ao reforço das condições de reprodução da forma de organização econômica e social brasileira. A proposta desenvolvida por esse grupo tem a perspectiva de superação da realidade na abordagem educacional ou filosófica direcionadas para políticas para a formação técnica, requisito antecedente da formação integral oferecida no ensino médio geral. São autores desse grande grupo Gaudêncio Frigotto (2000; 2002), Maria Ciavatta (2001; 2005), Acácia Kuenzer (1997; 1998) e Dermeval Saviani (2007; 2008).

Esses autores são inspirados pelo conceito da politecnia que supõe a superação da bipartição trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e geral (SAVIANI, 1989 apud SCHWARTZMAN, 2016).

O enfoque do segundo grande grupo é mais evidente nas primeiras propostas de projetos de lei e na legislação diretamente da nova LDB e em suas alterações introduzidas pela Lei nº 11.741, de 2008.

A leitura dos autores citados nos dois grandes grupos, entre outros, conforme Schwartzman (2016), “[...] contribui para a formação de um quadro contextual diversificado para a compreensão das questões centrais relacionadas à história e às políticas da educação técnica e profissional no país [...]” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 91).

Desde a colonização do Brasil, a fragmentação e dualidade do ensino médio e da Educação Profissional são características dos tipos de escola. Com isso, notam-se raízes históricas, nas quais se percebem a educação geral, que preparava para o ensino superior, e a educação profissional, que preparava para o setor produtivo e mercado de trabalho. Dessa forma, havia diferenças e qualidades distintas entre os cursos oferecidos, característica da dinâmica social dicotômica da época.

Manfredi (2002) aponta as associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) e as esferas estatais como precursoras da Educação Profissional preparando para os ofícios manufatureiros. Estes eram desenvolvidos nas academias militares, entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios, criando assim as casas de educandos artífices no Brasil a fim de atender ao empreendimento manufatureiro por meio da mão de obra especial, desde a colonização.

No Período Imperial, havia, aponta Manfredi (2002), duas concepções correspondentes às práticas educativas: uma de natureza compensatória e assistencialista, disponível aos pobres e excluídos que buscavam dignidade, e a com viés de formação para o trabalho artesanal, entendido como qualificado por servir a comunidade e legitimar a dignidade da pobreza. Dessa forma

ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíram mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2002, p.78).

A Educação Profissional do Brasil tem caráter dual, que advém do modo de produção capitalista excludente em suas raízes; o que pode ser percebido no exposto e possibilita explicar o desprezo pelo trabalho manual na cultura brasileira.

As primeiras mudanças acontecem proporcionadas pela Reforma Capanema. Entre 1942 e 1945, houve a reorganização do ensino secundário e regulamentação do ensino industrial e comercial, além da promoção à instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Em 1946, houve a reorganização do ensino primário, a regulamentação dos ensinos normal e agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelas mãos do novo ministro da Educação, com o fim da era Vargas.

A equiparação do ensino técnico-profissional e o ensino secundário geral foi tema para o debate político-legislativo. Porém ela só aconteceu por meio da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, quando foi imposto o regime de equidade aos cursos de grau médio para fins de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Schwartzman (2016) ressalta que, “[...] na época, o grau médio correspondia às idades de 11 a 14 anos, hoje o segundo ciclo da educação fundamental, e o colegial, às idades de 15 a 17 anos, ou seja, o nível médio atual [...]” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 92).

Conforme o Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, a educação superior pode ser acessada pelos egressos dos cursos técnicos de ensino comercial, industrial ou agrícolas com duração de três anos direcionada a determinadas carreiras.

A equidade buscada não se deu como esperava, mas apenas na continuidade dos estudos em nível superior, pois não favoreceu o fortalecimento do ensino técnico, mas sua consolidação como mais uma via de acesso à educação superior.

Vale lembrar que esses posicionamentos ocorreram no mesmo período que a tramitação do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhada ao Congresso Nacional em 1948, pelo Poder Executivo.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, caracteriza a segunda mudança, a qual pressupõe a integração, em currículos específicos, de disciplinas de caráter geral e de cunho profissionalizante, asseverando como alternativas de formação em nível médio de mesmo padrão o ensino técnico e o ensino secundário,

[...] concretizadas em propostas curriculares diferenciadas, mas conducentes a perfis formativos equivalentes em termos de sua relevância e eficácia para a afirmação da cidadania, possibilidades de contribuição para a sociedade e continuidade de estudos (SCHWARTZMAN, 2016, p. 99).

A terceira mudança acontece com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que foi discutida de forma crítica na literatura educacional como diploma legal de inspiração tecnicista pela elaboração de maneira não participativa, aprovada sem debate pelo Poder Legislativo. O seu projeto foi elaborado com base em três eixos: variedade, flexibilidade e articulação comparada à legislação vigente (Lei nº 4.024, de 1961) no período de sua elaboração.

Apesar da forma como se deu a aprovação da lei, considerando ainda o período histórico/político brasileiro, não deve ser desconsiderado o significado da lei diante da trajetória evolucionária das políticas e legislações educacionais, principalmente no que tange ao ensino técnico. Desde 1950, as discussões tinham em seu centro a possibilidade de integração dos diferentes ramos do ensino médio e de equidade para acessar a educação superior. Durante essa época, ou, ainda, anterior a ela, já se preocupava com a articulação da educação escolar com as necessidades econômicas e sociais.

As mudanças ocorridas a partir da aprovação dessa nova lei promoveram alterações com implicações curriculares relevantes.

[...] A concepção era a do currículo em camadas (que, por sinal, prevalece até os dias de hoje). Determinava a existência de um núcleo comum, obrigatório em todo o país, e uma parte diversificada, definida em cada sistema de ensino. Além disso, o currículo deveria contemplar duas grandes dimensões formativas: a geral (disciplinas acadêmicas) e a especial (preparação para o trabalho e habilitação profissional) [...] (SCHWARTZMAN, 2016, p. 102).

O Parecer nº 853, de 1971, e a Resolução nº 8, de 1971, do Conselho Federal de Educação estabelecem um núcleo comum dos dois níveis de ensino distribuídos em três áreas e as respectivas matérias para o segundo grau, sendo ofertadas, predominantemente, como disciplinas e balanceado conforme as habilitações profissionais buscadas pelos estudantes.

O Parecer nº 871, de 1972, elencou, em âmbito federal, para a parte diversificada, as matérias, o que possibilitou variações de carga horária e número de períodos letivos em que cada disciplina seria ofertada.

O Parecer nº 45 e as Resoluções nº 2, ambos de 1972, relacionaram áreas de habilitação profissional e recomendações curriculares para 12 habilitações de nível técnico.

A Lei 7.044, de 1982, alterou a preparação para o trabalho no segundo grau, no que se referia ao pondo um fim na compulsoriedade da educação profissional nesse nível de ensino. Dessa forma, voltou o modelo anteriormente conhecido: ensino secundário propedêutico e oferta de ensino técnico em instituições específicas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marca a quarta mudança. Essa lei apresentou quatro versões preliminares e várias discussões de parlamentares e sociedade civil. As versões dos projetos se deram em 1988, como a primeira versão; uma segunda versão em dezembro do mesmo ano; a terceira versão da proposta em março de 1989 e a quarta em junho de 1989.

Desde o seu projeto inicial, passando pelas versões e discussões, Schwartzman (2016, p. 106), aponta que

“[...] a proposta se refere à formação de “caráter profissional, em que a formação geral seja articulada com formação técnica de qualidade”. Não deixa de ser uma reafirmação do estágio de discussão do tema no cenário educacional brasileiro: a formação técnica não prescinde da sólida formação geral, mas esta pode ser concedida de modo a viabilizar, de maneira consistente e socialmente relevante, a primeira como meio de qualificação para o exercício do trabalho produtivo e de inserção cidadã.

Ferraz (2015) evidencia o art. 39 quanto à Educação Profissional,

[...] atendendo ao mandado da Constituição do país no seu Inciso XXIV, do art. 22. Assim, a Educação Profissional está integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva (BRASIL, 1996 apud FERRAZ, 2015, p. 58).

Entre outras disposições previstas na lei, a operacionalização, no que tange à educação técnica de nível médio com suas novas normas, foi definida o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabelece os seguintes níveis em seu Art. 3º:

I - básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
II - técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do Ensino Médio, precisando ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto;

III - tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico (BRASIL, 1997).

No Art. 5º, a educação técnica de nível médio terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de modo concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

Porém, o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, revoga o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Com isso, volta-se a possibilidade de integrar o ensino médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em paralelo às outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica.

O Decreto articula a Educação Profissional Técnica com o ensino médio e registra que somente quem tiver concluído o Ensino Fundamental poderá cursar de maneira integrada; concomitantemente, apenas a quem estiver cursando o ensino médio; e subsequentemente, oferta a quem já tenha concluído o ensino médio, conforme define as premissas da Educação Profissional: primeiro, organização por áreas profissionais e tecnológica; segundo, a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

A Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei 9.394 de 1996, a LDB, referente à educação profissional incorporando um capítulo novo sobre educação profissional técnica de nível médio.

[...] sinaliza para nova realidade do mundo do trabalho, provocada pela substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, exigindo da Educação Profissional que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento de saberes e competências complexas, além de um novo profissional, com condições para desenvolver competências profissionais que lhe possibilite intervenção no próprio processo do fazer [...] (FERRAZ, 2015, p. 60).

Por meio do Parecer CNE/ CEB nº 11, de 2012 e Resolução CNE/CEB nº 6, do mesmo ano, foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de ensino médio.

Esses documentos estabelecem a organização por eixos tecnológicos e de itinerários formativos flexíveis de caráter normativo ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de responsabilidade do Ministério da Educação, no qual se orientam os perfis básicos de formação e define-se a carga horária mínima de cada curso, assinalam-se matrizes tecnológicas, núcleo politécnico comum, conhecimento e sua

articulação, a partir de ofertas nas formas articulada; integral e concomitante; e subsequente.

As matrículas de nível médio se dividem em três tipos de curso:

1. os integrados, em que as duas partes, profissional e propedêutica, são oferecidos conjuntamente;
2. os concomitantes, em que os alunos cursam ao mesmo tempo duas escolas diferentes, uma de educação geral e a outra de educação técnica; e
3. os subsequentes, para alunos que já terminaram o ensino médio (SCHWARTZMAN, 2016, p. 75).

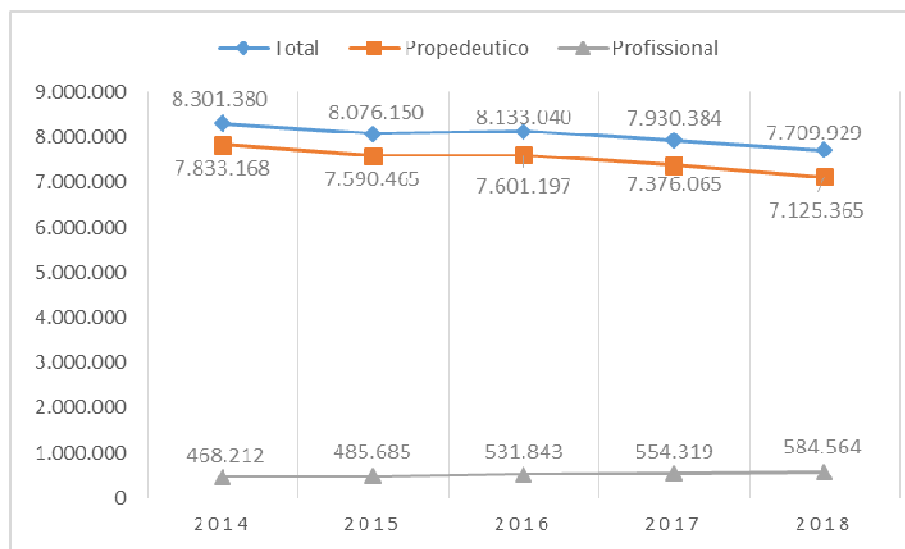
Nos últimos anos, outras iniciativas do governo brasileiro direcionadas ao desenvolvimento da educação profissional podem ser elencadas:

o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302/07), o Programa Mulheres Mil (Portaria do MEC n. 1.015/2011), o Profucionário (Decreto n. 7.415/ 2010), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec (Lei nº 12.513/2011), a Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589/2011) e a Ampliação da capacidade dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SESI, SENAC e SESC) (OLIVEIRA, CÓSSIO, 2013, p.1584).

Atualmente, a educação profissional é ofertada em instituições públicas e privadas, seja por meio de programas e cursos, que podem ser na esfera administrativa federal, estadual, municipal ou privada, incluindo essa última o Sistema S⁸.

Gráfico 1 - Número de matrículas no ensino médio no Brasil – 2014 a 2018 (Total, propedêutico e profissional)

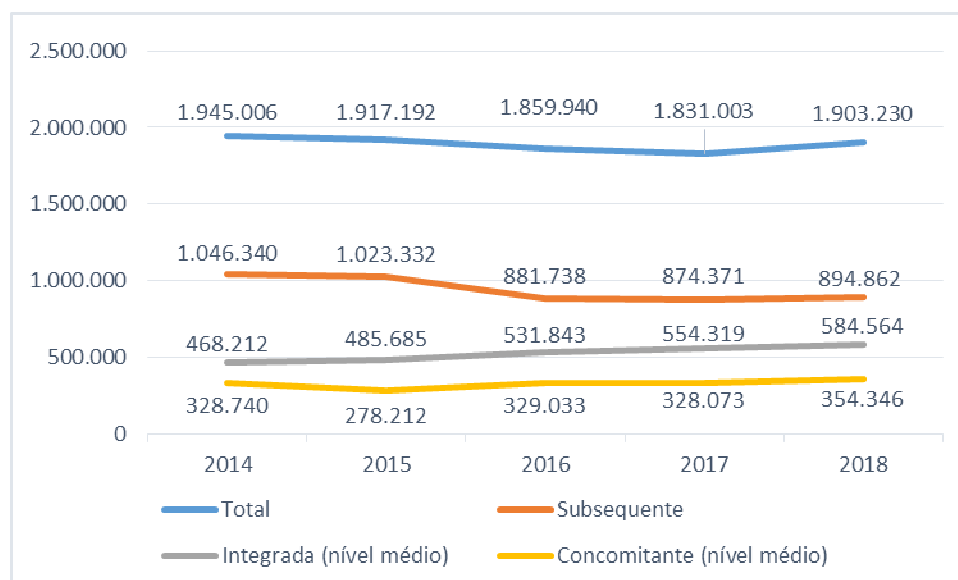
⁸ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). (BRASIL, online, s/data).



Fonte: Censo escolar, 2018.

Nos últimos anos, a educação profissional apresentava uma queda no total de matrículas, contudo, em 2019, houve um crescimento de 3,9% em relação a 2017. Esse aumento se deu pelo aumento de matrículas da formação técnica subsequente, com 2,3 %; da educação profissional integrada, com 5,5% e da educação profissional concomitante ao médio, com 8,0%.

Gráfico 2 – Número de matrículas da educação profissional de 2014 a 2018



Fonte: Censo escolar, 2018 (Inep).

A educação profissional tem uma função relevante no desenvolvimento da cidadania do país. Essa modalidade de ensino, ao longo da história do Brasil, foi voltada para as classes menos favorecidas da população. Atualmente, apesar das

modificações consideradas no modelo da sociedade brasileira, a rede federal de ensino profissional permanece sendo uma referência para as pessoas que precisam do auxílio do Estado para terem acesso à escolarização e, por intermédio deste, buscarem melhores oportunidades profissionais.

Espera-se que o ensino profissionalizante possa contribuir para o desenvolvimento econômico, além do desenvolvimento social a fim de promover uma economia sólida, próspera de cidadãos reflexivos, que, conseqüentemente, contribuam para redução das desigualdades sociais no Brasil.

4 EXPLORANDO A ESCOLA TÉCNICA DE ELETRÔNICA FRANCISCO MOREIRA DA COSTA

Neste capítulo, será apresentada a ETE FMC, campo empírico desta investigação e uma exploração da instituição com sua contextualização histórica, perfil e características dos docentes e dos estudantes a partir do retrato de 2019.

4.1 A história da Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa – ETE FMC

Instituição que completou 60 anos em 2019, a ETE FMC, é a primeira escola da América Latina e a sétima do mundo a ofertar o curso técnico de eletrônica, o qual a nomeou. Ela foi idealizada por Sinhá Moreira, esposa de um embaixador brasileiro, fato que proporcionou a essa grande empreendedora conhecer diversos países ao redor do mundo, o que a inspirou. Ela criou em 1958, a Fundação Dona Mindoca Rennó Moreira, que seria a mantenedora da instituição, fundada no ano seguinte.

Após a fundação da escola, Sinhá Moreira entregou, em 1959, sua condução aos cuidados dos Jesuítas, passando, então, a pertencer a atual Rede Jesuíta de Educação, obra apostólica da Companhia de Jesus, ordem religiosa católica cujo carisma e tradição estão na Educação. A ordem foi fundada por Inácio de Loyola em 1540 e tem por missão restaurar a dignidade humana a partir do Evangelho, contribuindo com a transformação da sociedade. Desde o início, a instituição vem formando profissionais que contribuíram e continuam contribuindo para o desenvolvimento tecnológico do país com reconhecimento nacional e internacional.

A gestão da instituição, desde sua fundação, sempre contou com pelo menos um membro jesuíta, na direção geral e/ou na direção da Formação Cristã, departamento responsável pela formação da dimensão espiritual religiosa dos colégios da Companhia de Jesus. Atualmente, a gestão da instituição é composta por um diretor geral leigo, um diretor de formação cristã, jesuíta, e duas coordenações, dos ensinos médio e técnico, responsáveis pedagógicos pela escola.

A ETE FMC tem uma dinâmica na qual as salas são dos professores e alguns dos ambientes de aula são laboratórios; dessa forma, os estudantes que se

deslocam nas trocas de aulas. O currículo das disciplinas do curso técnico, a dinâmica das aulas práticas e os projetos pedagógicos, como a feira anual de projetos tecnológicos, desenvolvem nos estudantes autonomia e resolução de problemas. Esses fatores e dinâmicas fazem com que a rotina da escola tenha uma semelhança à de uma instituição de nível superior do que à da maioria das instituições de educação básica.

Tendo em vista seu perfil e o de seus discentes e docentes, a instituição tem sua instância de deliberação pedagógica centrada nas coordenações; não contando assim, com um diretor pedagógico, como outras instituições de educação básica, principalmente nos colégios da Companhia de Jesus.

Como as demais instituições geridas pelos jesuítas, a ETE FMC tem foco na formação integral de seus estudantes. Com isso, desenvolvem-se atividades e projetos nas três dimensões: cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa. O que visa à formação de homens e mulheres competentes, compassivos, comprometidos e conscientes conforme o PEC (RJE, 2016), documento norteador das unidades da RJE.

Até 1998, a escola ofertou o curso técnico em eletrônica de modo integral, curso com grade curricular única para o ensino médio e técnico. A partir de 1999, passou a ofertar, de maneira concomitante, o curso técnico com o ensino médio. Com essa cisão, a instituição passou a ofertar o curso técnico com as seguintes ênfases: Técnico em Eletrônica e Telecomunicações; além de iniciar a oferta do ensino médio regular.

A partir de 2001, devido à Resolução CEB nº 4 de 8 de dezembro de 1999, a escola, em adequação à legislação, deixou de ofertar o curso técnico por ênfase e passou a ofertar por área. Neste ano iniciou a oferta dos cursos técnicos no período noturno, que atendeu inicialmente, a um público que, por falta de oportunidade, não havia concluído seus estudos, mas que já estava inserido no mercado de trabalho e em busca de qualificação. Hoje, o ingresso no curso noturno é destinado aos estudantes que já concluíram ou que estejam cursando o segundo ano do ensino médio, nesta ou em qualquer instituição de ensino.

Nos cursos diurnos, os dois primeiros anos são comuns e, no terceiro ano, as disciplinas passam a ser específicas para cada curso. Nos cursos noturnos, da mesma forma que no diurno, o primeiro ano é comum e no segundo ano as disciplinas passam a ser específicas a cada curso.

Em 2002, além das áreas já mencionadas, iniciou-se a oferta do curso Técnico em Informática. Em 2008, iniciou-se a oferta do curso Técnico em Equipamentos Médicos Hospitalares. Ainda nesse ano, a instituição adequou-se à Resolução CNE/CEB nº 3 de 09/07/2008, a partir da qual as áreas técnicas passam a ser Eixos Tecnológicos. Em 2009, deixou-se de ofertar o Curso Técnico em Informática devido à baixa procura.

No período de 2003 e 2004, a instituição suspendeu a oferta do ensino médio regular, voltando, em 2005, a ofertá-lo e, desde a época, vem se consolidando entre os melhores cursos da região em relação ensino/aprendizagem mensurado pelas aprovações e notas do ENEM.

O curso técnico diurno tem uma duração mínima de três e máxima seis anos; o noturno tem duração mínima de dois anos e máxima de quatro. Após aprovação em todos os módulos, os estudantes têm de cumprir uma carga horária mínima de 400h de estágio supervisionado para serem certificados como técnicos.

Em 2019, além dos demais cursos, a instituição passa a ofertar dois novos: Técnico em Desenvolvimento de Sistemas no diurno e Técnico em Sistemas de Energia Renovável no noturno.

Desde 1980, a escola desenvolve uma feira de ciência e tecnologia - ProjETE, concebida como uma atividade acadêmica integrante ao Plano Curricular da escola. Para ela, os estudantes desenvolvem, ao longo do ano letivo, sob a orientação de professores de diversas áreas, pesquisa e prototipagem de projetos tecnológicos nas áreas de telecomunicações, automação, saúde, segurança, domótica, games, wearables, sustentabilidade. Esse evento é reconhecido e acompanhado pelas comunidades acadêmica, empresarial e local.

O ensino médio regular, por sua vez, com seus projetos e dinâmicas próprias, assim como as demais instituições de educação básica, tem foco na formação integral e preparação para o ENEM e vestibulares.

A ETE FMC tem capacidade para atender até mil estudantes. Em 2019, a instituição iniciou o ano letivo com 708 estudantes, sendo 81 no ensino médio regular, 425 nos cursos técnicos concomitantes e 202 estudantes nos cursos técnicos noturnos.

Com um campus de 132 mil m² de área total e 32 mil m² de área construída, tem 11 salas de aula, 13 laboratórios utilizados nas disciplinas dos cursos técnicos, alguns são específicos de alguns cursos ou disciplinas como os de biologia,

laboratório de física e laboratório de química. Os demais laboratórios são compartilhados, tendo ainda, dois que foram montados em parceria com empresas da área de tecnologia e telecomunicações. Uma dessas empresas parceiras instalou na instituição, para fins educacionais, duas torres de telefonia móvel. Em sua área esportiva e de lazer, tem quatro quadras, campo de futebol e piscina semiolímpica. Há também um auditório com 986 poltronas e um anfiteatro com 100 cadeiras.

Em 2018, foi inaugurada a Usina Fotovoltaica Padre Furusawa. Com capacidade de gerar 1.113MW de energia, ela tem o objetivo de abastecer as Companhia de Jesus em Minas Gerais, além de ser um laboratório vivo para o curso de Energias Renováveis entre outros cursos de extensão e capacitações ofertados via Centro de Desenvolvimento e Negócios (CEDEN). Suas placas de captação de energia solar podem ser observadas na fotografia aérea da escola.

Criado em 2001, o Teatro de Arte da Escola Técnica (TAETEC), grupo de teatro institucional com o objetivo de estimular o contato com as artes, a melhora da oratória e postura em público dos estudantes, bem como fomentar a arte, oferecendo espetáculos gratuitos à comunidade. A participação promove aos estudantes melhora da comunicação oral, da expressão corporal e enriquecimento cultural dos participantes e da comunidade.

EM 2017, foi realizada a primeira Simulação Interna das Nações Unidas – SINU. O projeto tem por objetivo desenvolver nos estudantes a reflexão crítica sobre problemas mundiais relevantes, tendo em vista os desafios políticos, econômicos e de diversidade cultural mundiais.

Sendo uma instituição da Companhia de Jesus, nas dependências da escola encontra-se uma capela com atividades internas e abertas a toda a comunidade, além de uma casa de retiros, a Casa Nossa Senhora Da Paz, espaço destinado a eventos, reuniões, formação pedagógica e espiritual com quartos individuais e duplos, refeitório, capela e sala de reuniões, além do espaço de convivência amplo.

O CEDEN é um departamento da instituição preparado para oferecer serviços voltados à alta tecnologia por meio do uso de equipamentos, laboratórios e profissionais especializados, além de oferecer suporte pedagógico.

A instituição conta com 41 docentes, 86 profissionais no corpo técnico administrativo e quatro estagiários. Os profissionais da instituição estão distribuídos da seguinte maneira: departamento pedagógico, com os docentes e serviço de orientação educacional (SOE); secretaria acadêmica; tesouraria; departamento

pessoal; informática; compras; contabilidade; CEDEN; Assessoria de Comunicação (ASCOM); serviços gerais; manutenção predial; formação cristã; assistência social; telefonia; portaria; fiscal de corredor.

Cada departamento tem seu gestor, o qual pode ter mais de um departamento sob sua responsabilidade, como a contabilidade, a tesouraria e o departamento de compras, que tem como único responsável o controller.

Os gestores dos departamentos, quanto às questões de ordem administrativas, respondem ao diretor administrativo, que hoje, na ETE FMC, têm o cargo acumulado pelo diretor geral.

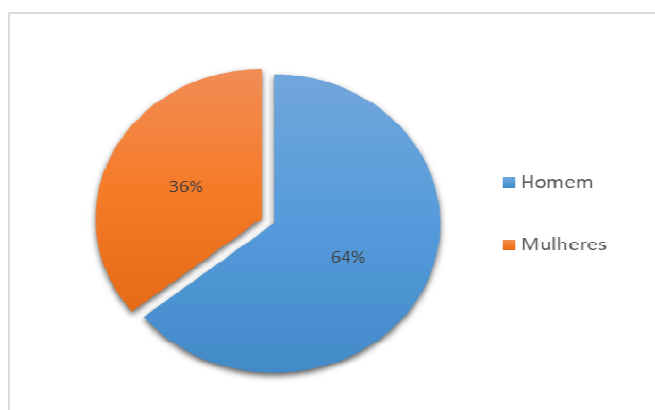
Já os departamentos como secretaria acadêmica, SOE, biblioteca e inspeção de estudantes, respondem aos coordenadores de curso.

Os funcionários que atuam na manutenção predial e portaria respondem diretamente ao departamento pessoal e este ao diretor administrativo.

4.2 O perfil do corpo docente da ETE FMC

Para caracterizar a ETE FMC e estabelecer um perfil dos docentes, foram utilizados dados de do ano letivo de 2019 como uma fotografia deste ano. Neste ano a escola contou com 41 profissionais, dos quais 26 são homens e 15 mulheres. Essa maioria masculina pode ser observada em porcentagem no gráfico 3.

Gráfico 3 – Relação Homens e Mulheres dos docentes

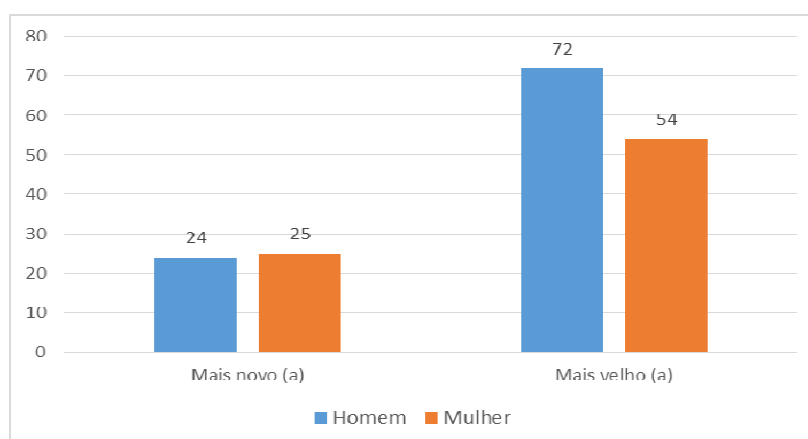


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Foi possível verificar, no banco de dados institucional, a idade dos docentes até a data 20 de dezembro de 2018. Com isso, foi possível estabelecer algumas

análises, como a maior e a menor idade por sexo: o homem mais novo 24 anos e o mais velho 72 anos; a mulher mais nova 25 anos e a mais velha 54 anos. Observou-se que a idade dos docentes mais novos é semelhante, pertencentes à mesma geração, período que cursaram sua formação, familiaridade com questões tecnológicas, forma de compreender e atuar no mundo devido à faixa etária equiparada. Já ao observar os docentes mais velhos, é possível observar uma disparidade em da idade entre o docente homem e a mulher, de modo que esses tenham tido formação e vivido experiências diferentes entre eles, além das questões culturais e pedagógicas pelas quais tenham sido influenciados, que pode ser observado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Relação Idade X Gênero dos docentes



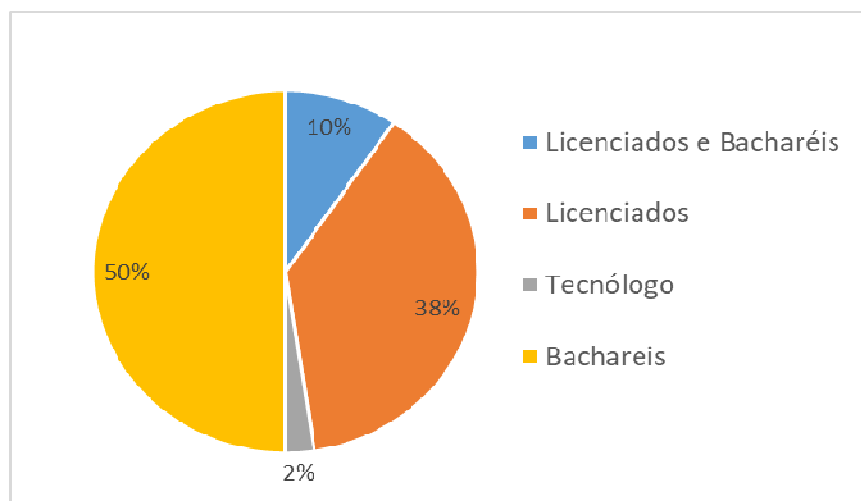
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quando analisada a idade do docente mais novo com 24 anos, a idade do mais velho com 72 anos e a média de idade de todos os docentes da instituição com 41 anos, é possível verificar a heterogeneidade do grupo, sendo composto por pessoas de diferentes gerações, experiências escolares, culturais e individuais tendo em vista o distanciamento das idades.

Verificando os dados dos docentes, foi possível verificar a conclusão dos anos finais da educação básica, onde 20 dos 41 docentes foram estudantes da ETE FMC, ou seja, 48% de docentes foram ex-alunos e 52% não. Esses dados são relevantes, uma vez que esses havendo sido estudantes da instituição podem contribuir pelas suas vivências melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Alguns estudaram em período mais longínquos, onde sua geração se distancia da que hoje interagem como docentes.

Dos 41 docentes da ETE FMC, 16 são licenciados, 21 são bacharéis, quatro são licenciados e bacharéis e um é tecnólogo. Esses dados representam respectivamente 38%, 50%, 10% e 2%, o que pode ser conferido no gráfico 5.

Gráfico 5 – Formação dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação à formação acadêmica, os docentes possuem as seguintes formações: dois docentes bacharéis em Administração, um tecnólogo em Automação Industrial, um licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, um bacharel em Comunicação Social, um licenciado em Educação Física, um bacharel em Engenharia Biométrica, um em Engenharia da Computação, um bacharel em Engenharia Civil, 11 bacharéis em Engenharia Elétrica, um bacharel em Filosofia, um licenciado em Filosofia, dois licenciados em História, dois licenciados em Letras – Língua Estrangeira, sete licenciados em Letras – Língua Portuguesa, cinco licenciados em Matemática, um Licenciado em Química, dois bacharéis em Sistemas de Informação, um bacharel em Teologia. Desses, cinco possuem mais de uma graduação, mas para tal pesquisa contabilizei apenas a formação de atuação ou por área de aproximação da disciplina que leciona. Apenas 48% dos docentes tiveram sua formação inicial a licenciatura.

Quanto à titulação subsequente, 20 docentes possuem especialização, sete possuem ou estão cursando mestrado, nove possuem especialização e mestrado e dois possuem mestrado e doutorado.

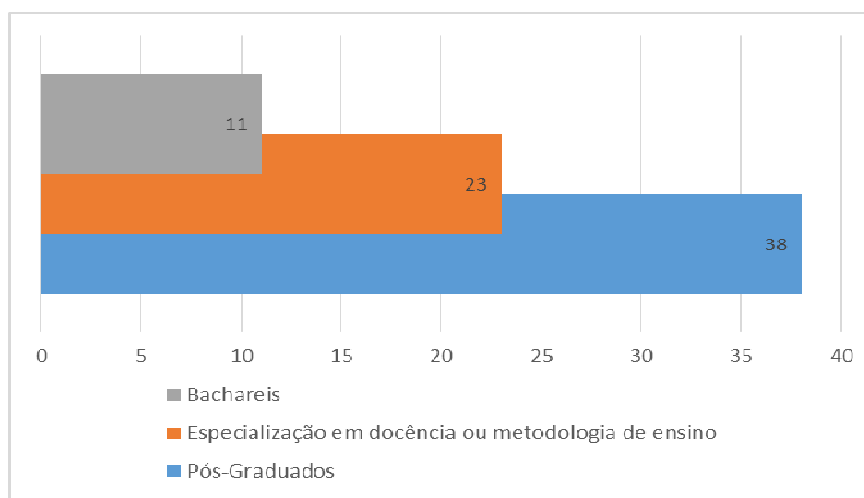
Tabela 4 – Pós-Graduação dos docentes

Formação Docente - Pós-Graduação	
Especialização	20
Mestrado	7
Especialização e Mestrado	9
Mestrado e Doutorado	2
Total de pós-graduados	38

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao detalhar a especialização, percebeu-se que 23 dos 38 pós-graduados realizaram especialização em docência ou em metodologia de ensino, onde 11 são bacharéis. Dessa forma, é possível observar no gráfico 6 que, apesar de não ter licenciatura, docentes buscaram formação complementar para que pudessem exercer a docência com melhor qualidade, uma vez que o bacharelado não contempla disciplinas como metodologias e/ou didática.

Gráfico 6 - Docentes especializados em docência ou metodologia de ensino



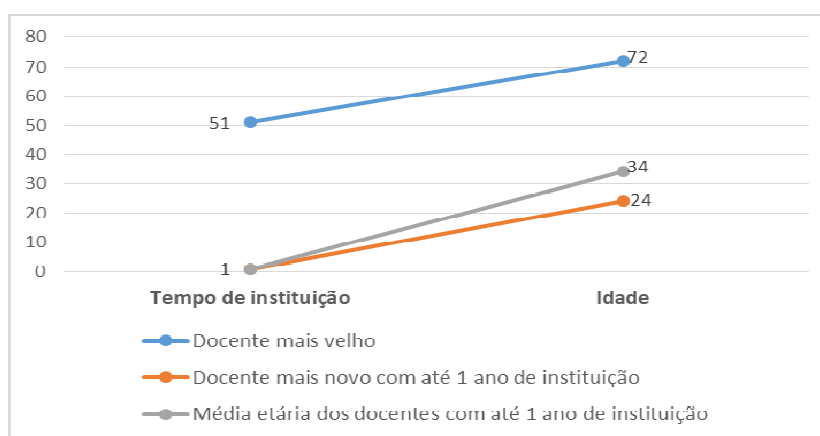
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação ao tempo de docência na instituição, encontra-se docente com menos de um ano de instituição bem como docente com 51 anos de casa. A média de tempo de serviço dos docentes da instituição é de 10 anos.

Ao relacionar o tempo de serviço com a idade dos docentes, comparei a idade do docente mais velho e do mais novo com o tempo de serviço. Observei que o professor mais velho é o docente com mais tempo de serviço, sendo 51 anos de docência na instituição e 72 anos de idade; da mesma forma, o docente mais novo está entre os docentes com menor tempo de instituição, já que apresenta menos de

um ano de docência na escola e 24 anos de idade. Comparando a média etária dos docentes com até um ano de instituição obtive a média de 34 anos de idade. Esse dado é mais relevante do que a relação mais velho e mais novo comparado ao tempo de serviço, pois demonstra um movimento na instituição quanto à contratação de seus docentes. A média etária de todos os docentes da instituição apresentada anteriormente, sendo 41 anos de idade a média dos últimos docentes contratados, demonstra que a instituição não está apenas renovando seu corpo docente quanto à substituição, mas quanto à formação mais atualizada e com compreensão e atuação no mundo com mais proximidade dos estudantes.

Gráfico 7 - Relação tempo de serviço X idade



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

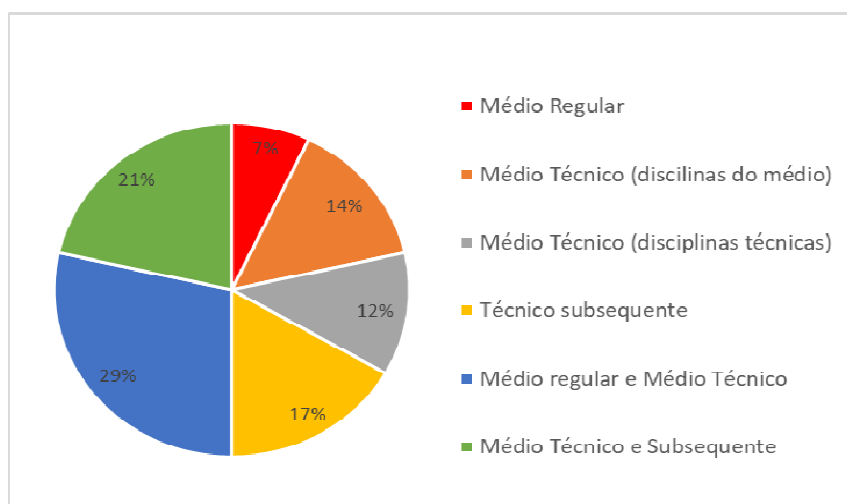
Quanto aos cursos da instituição, realizei a relação entre docentes e os cursos que lecionam encontrando docentes que lecionam exclusivamente em alguns cursos sendo: três docentes no ensino médio regular, seis docentes em disciplinas do ensino médio nos cursos técnicos concomitantes, cinco docentes em disciplinas técnicas dos cursos técnicos concomitantes, seis docentes nos cursos técnicos subsequentes.

A maioria dos docentes da instituição lecionam em mais de um curso ou modalidade: 12 docentes lecionam, concomitantemente, disciplinas do ensino médio no ensino médio regular e no concomitante; nove docentes lecionam, concomitantemente, disciplinas técnicas nos cursos concomitantes e nos cursos técnicos subsequentes.

A partir desse levantamento, é possível verificar que a maioria dos docentes lecionam em mais de uma modalidade ofertada pela instituição, o que pode ser visto

como um fator positivo por poderem perceber as diferentes realidades e perfis dos estudantes conforme os cursos que lecionam. Isso torna a instituição cada vez mais integrada e contribui com o sentimento de pertença dos estudantes por terem docentes comuns entre cursos e modalidades.

Gráfico 8 - Cursos que os docentes lecionam na instituição



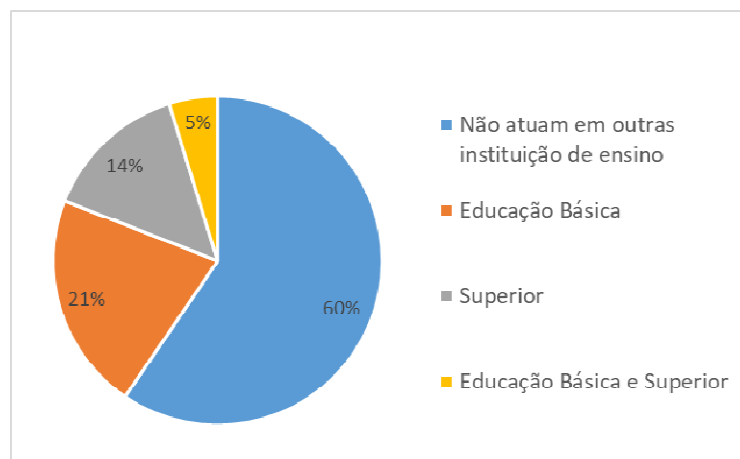
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Uma vez que parte do corpo docente é composta por bacharéis, parte desses atuam no setor industrial, fator que contribui com a formação acadêmica dos estudantes da instituição, pois esses docentes apresentam contextualização dos conteúdos trabalhados com suas práticas na indústria, fator que é bem visto pela gestão da instituição.

Dos 41 docentes, 13 atuam na área industrial ou têm empresa, dois docentes lecionam no ensino médio regular sendo um licenciado e um bacharel, os outros 11 docentes são bacharéis e lecionam disciplinas dos cursos técnicos concomitantes e/ou subsequente.

Na ETE FMC, 17 de seus docentes também atuam em outras instituições de ensino, uma realidade comum na área educacional, desses nove lecionam na educação básica, seis no ensino superior e dois na educação básica e ensino superior. Dos docentes da ETE FMC, 60% não atuam em outra instituição, 21% atuam em outra instituição de educação básica, 14% atuam em instituições de ensino superior, 5% atuam em instituição de educação básica e ensino superior, como disposto no gráfico 9.

Gráfico 9 - Docentes que atuam em outras instituições de ensino



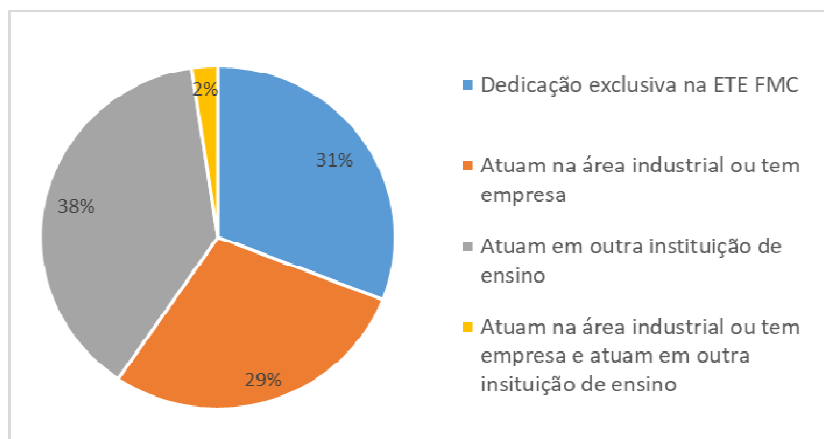
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao comparar os números de docentes que atuam na área industrial ou têm empresas com os dados de docentes que atuam em outras instituições de ensino, podemos mapear o vínculo empregatício do corpo docente verificando, assim, quantos têm dedicação exclusiva à ETE FMC e os que desenvolvem alguma outra atividade remunerada formal.

Com a análise e cruzamento dos dados, cheguei ao seguinte resultado quanto ao vínculo empregatício dos docentes da instituição: 13 docentes têm dedicação exclusiva; 12 atuam na área industrial ou tem empresa; 16 atuam em outra instituição de ensino e um atua em outra instituição de ensino simultâneo a área industrial.

A RJE, bem como a ETE FMC, busca fidelizar cada vez mais seu corpo docente tornando os profissionais exclusivos, pois com seus docentes em dedicação integral, a formação continuada, projetos pedagógicos entre outras atividades pedagógicas realizadas com maior fluidez, já que se pode contar com mais profissionais para elaboração, execução e avaliação de todo o processo. Porém apenas 31% dos docentes são exclusivos, 29% com atuação na área industrial ou com empresa, 38% atuam em outra instituição de ensino e 2% atuam na área industrial ou têm empresa e atuam em outra instituição de ensino.

Gráfico 10 – Vínculos empregatícios dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos 41 professores que lecionam na instituição, a carga horária média semanal é de 12 horas/aula. Dois professores de disciplinas técnicas no curso noturno têm a menor carga horária com 2 horas/aula semanais, 9 horas/aula mensais. Com a maior carga horária semanal, são 2 professores que lecionam disciplinas no ensino médio regular e no ensino médio concomitante com 29 horas/aula semanais, 130,5 horas/aula mensais.

4.3 Perfil e características dos estudantes da ETE FMC

Para descrever os estudantes da ETE FMC, conforme já realizado com os docentes, uma fotografia de 2019 foi utilizada para descrever o perfil e características dos alunos nos aspectos: origem dos estudantes quanto à residência; tipo de contrato financeiro; número de estudantes por série e turma; defasagem idade x série; com alguns elementos estratificados por gênero. A coleta e análise dos dados foram realizadas no intuito de estabelecer um perfil dos estudantes da ETE FMC, porém não será tratado desta forma por não estabelecer comparação ou média com informações de outros anos letivos.

A residência dos estudantes foi levantada para compreensão da origem dos estudantes, já que a instituição não oferta Ensino Fundamental. Os demais dados levantados podem influenciar nos fluxos escolares ao considerar questões socioemocionais e socioeconômicas associada à concessão de bolsa CEBAS aos estudantes, por isso foram dados levantados na investigação.

Outro dado analisado é o número de alunos por série e turma, dados que contribuíram na inquietação para o desenvolvimento da pesquisa, bem como defasagem idade X série, uma vez que esse indicador educacional deve ser considerado na qualidade da educação, logo será contemplado.

A opção da estratificação por sexo foi utilizada para verificar se esse fator acentua ou mesmo é correlato a outros.

O CEBAS, política de ação afirmativa, com aproximadamente 60% de beneficiários na instituição, é fator que pode agir nos resultados, assim foi imprescindível utilizar esses dados para análise, como poderá ser observado na apresentação dos dados neste capítulo.

A ETE FMC tem um público heterogêneo, recebendo seus estudantes de instituições públicas e privadas, do município, de cidades circunvizinhas, de cidades mais distantes e até de outros estados.

No ano letivo de 2019, os matriculados no 1º ano do ensino médio concomitante registraram seus endereços de residências correspondentes a 22 cidades de três estados, 19 municípios no estado de Minas Gerais, dois municípios no estado do Rio de Janeiro e um em Goiás.

Quanto à distribuição dos estudantes por município: 20 municípios com até dez estudantes matriculados; um com 15 matriculados e com residência local 134 matriculados.

Ao comparar a distribuição dos estudantes matriculados beneficiários de bolsa CEBAS por município, verifica-se que a maioria dos estudantes são residentes locais ou de cidades circunvizinhas com: seis cidades com menos de 10 beneficiários; uma cidade com 12 beneficiários e 86 estudantes locais.

Os estudantes advindos de municípios mais distantes ou mesmo de outros estados, durante o período do curso residem em casa de familiares, repúblicas ou pensões. Os estudantes de cidades circunvizinhas comumente se deslocam com transportes fretados, particular ou transporte público.

A distribuição dos estudantes do 2º ano do ensino médio concomitante por cidade tem maior concentração local com 95 estudantes, um município com 15 estudantes e 16 municípios com menos de 10 matriculados. Bem como na 1ª série, a maior concentração se dá no município da instituição e cidades circunvizinhas.

Quanto à distribuição por estado, as matrículas dos estudantes da 2ª série têm concentração em Minas Gerais com 15 municípios, São Paulo e Rio de Janeiro com 2 municípios cada.

Já quanta a concessão de benefício CEBAS o 2º ano também tem sua concentração local com 69 beneficiários, depois se expande aos municípios circunvizinhos para as mais distantes, como: um município com 10 estudantes; 4 com menos de cinco estudantes.

No 3º ano do ensino médio concomitante, os estudantes são originários de 17 municípios, repetindo a concentração das séries anteriores quanto a município e estados recebendo ainda estudantes dos estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Quanto a cidade: 75 matrículas locais; 17 cidades com menos de 10 matrículas.

Em relação aos benefícios CEBAS, a relação fica da seguinte forma: 51 beneficiários locais; 6 municípios com menos de 5 beneficiários.

O ensino médio regular, perfil diferente dos estudantes do concomitante, tem como residência local com 78 dos matriculados e três municípios com até cinco matriculados. Neste curso não são concedidas bolsa CEBAS.

Os cursos subsequentes, no período noturno, têm apenas um estudante do estado de Goiás, os demais matriculados são de municípios mineiros. Identificam-se, da maior para a menor quantidade de matrículas: residentes locais com 173 matrículas; 1 município com 16 matriculados e 11 municípios com até cinco estudantes matriculados. Quanto ao CEBAS distribui-se: 140 beneficiários locais; 1 município com 12 e três com menos de cinco beneficiários.

Comparando a distribuição geográfica de todos os estudantes da instituição em relação aos beneficiados com bolsa CEBAS, percebe-se que a concentração se dá localmente e em cidades circunvizinhas, eventualmente um município ou outro com uma distância maior no raio de abrangência dos benefícios.

Em relação ao número de matrículas no ano letivo de 2019, o ano iniciou com 716 estudantes, onde 85 estão no ensino médio regular, 426 no ensino médio concomitante e 205 nos cursos noturnos.

Dos 85 estudantes do ensino médio regular, 30 são do 1º ano, 27 do 2º ano e 28 do 3º ano.

No ensino médio concomitantes, são 426 estudantes matriculados; 191 no 1º ano, 133 no 2º ano e 102 no 3º ano, quando se subdividem por ênfase: 22 no curso

Técnico em Biomédica, 13 no curso Técnico em Telecomunicações e 67 no curso Técnico em Eletrônica.

Já nos cursos noturnos, foram 205 estudantes; 124 são do 1º ano e 81 do 2º ano, subdivididos por ênfase: 32 do curso Técnico em Telecomunicações e 49 do curso Técnico em Eletrônica.

O maior número de estudantes matriculados está no curso médio concomitante, especificamente no 1º ano. Como pode ser observado na tabela 7. Como já explicitado, as bolsas CEBAS são ofertadas nos cursos técnicos concomitantes e subsequente, cursos com maior concentração de estudantes.

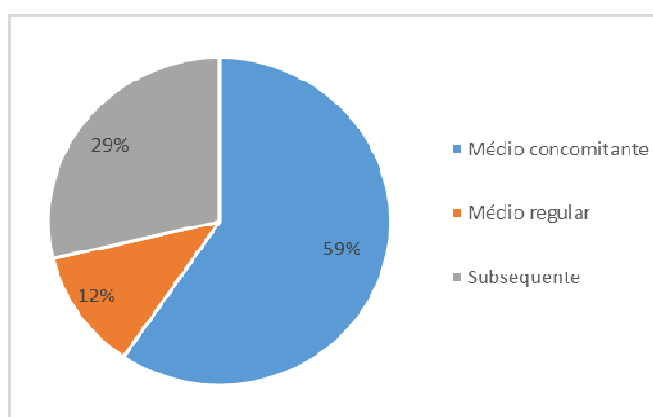
Tabela 5 – Relação de estudantes por série

Série	Número de estudante
1º MC	191
2º MC	133
3º MC	102
1º ME	30
2º ME	27
3º ME	28
1º Noturno	124
2º Noturno	81
Total	716

Fonte: produzido pela autora, 2020.

Quanto à distribuição dos estudantes por curso, 23% das matrículas são no curso médio concomitante, 12% no ensino médio regular e 29% no subsequente.

Gráfico 11 – Relação de matrículas por curso



Fonte: produzido pela autora, 2020.

Estratificando a distribuição por sexo, no curso médio concomitante 39,9% das matrículas são mulheres e 60,1% homens. Esses estão distribuídos da seguinte forma quando às séries e cursos: no 1º ano, 76 estudantes são mulheres e 115 são homens; no 2º ano, 51 mulheres e 82 homens; no 3º ano, 42 mulheres e 60 homens. No ensino médio regular: 1º ano com 18 mulheres e 12 homens; no 2º ano 14 mulheres e 13 homens; no 3º ano, 19 mulheres e 9 homens. Já nos cursos subsequentes: 1º ano com 42 mulheres e 82 homens; no 2º ano 24 mulheres e 57 homens, como pode ser observado na tabela 8.

A partir dessa relação, é possível perceber que nos cursos técnicos ou subsequentes, ou seja, de formação profissional, existe uma acentuação masculina, enquanto o ensino médio regular, ou propedêutico a concentração feminina é maior, público que tem buscado a escola vislumbrando aprovação em vestibulares e/ou bom resultado no Exame nacional do ensino médio (ENEM). A reflexão possível, a partir desses dados, deve ser considerada a situação socioeconômica, uma vez que os cursos técnicos concomitantes e subsequente ofertam bolsas de estudos, logo os alunos do ensino médio regular vislumbram seguir na carreira acadêmica para o nível superior, nem sempre possível ou desejado aos que buscam formação profissional.

Tabela 6 – Distribuição dos estudantes por série X sexo

Séries	Feminino	Masculino
1º médio concomitante	76	115
2º médio concomitante	51	82
3º médio concomitante	42	60
1º médio regular	18	12
2º médio regular	14	13
3º médio regular	19	9
1º subsequente	42	82
2º subsequente	24	57
Total	286	430

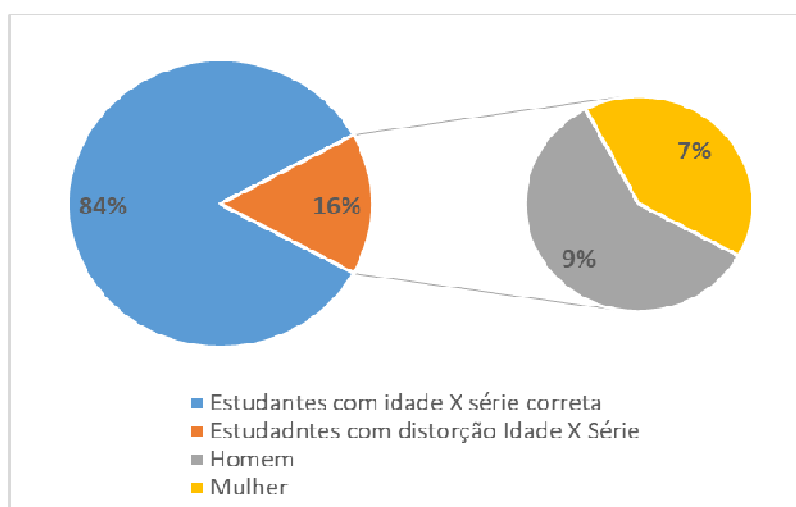
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em 2019, nos cursos do ensino médio regular e concomitante, são 508 estudantes matriculados com média etária de 16 anos. Ao especificar por série a relação de estudantes por sexo, percebe-se que a média etária correspondente a

idade/série estão adequadas, tendo em vista a entrada no 1º ano do ensino fundamental com 6 anos, assim temos: 1ª série 15 anos, 2ª série 16 anos e 3ª série 17 anos.

Dos 508 matriculados em 2019, 81 estudantes apresentam distorção idade em relação à série, dos quais 48 são homens e 33 são mulheres. Esses dados podem ser observados em porcentagem no gráfico 12.

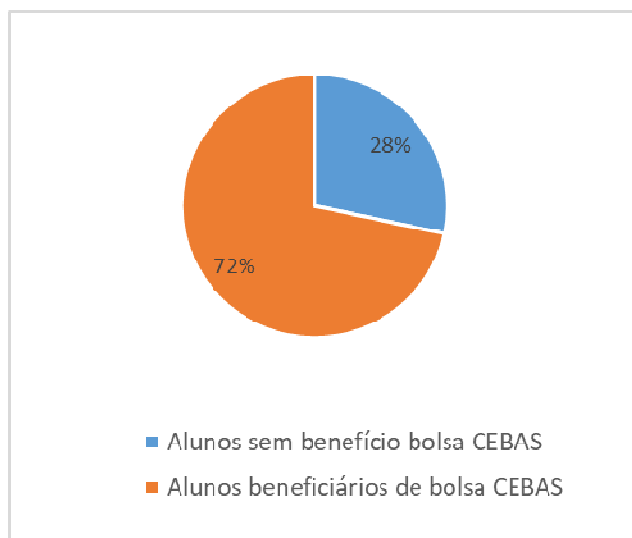
Gráfico 12 – Estudantes dos cursos diurnos com distorção idade X série



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos 81 estudantes que apresentam distorção, 58 são beneficiários de bolsa CEBAS, desses, 50 % são homens e 50% mulheres. O gráfico 13 apresenta esses dados em porcentagem para uma melhor interpretação. Sendo os estudantes beneficiários de bolsa CEBAS oriundos de escolas públicas ou irrisoriamente de instituições privadas também beneficiados por algum tipo de bolsa de estudos, por conseguinte é possível questionar a qualidade na educação dos estudantes que tiveram sua trajetória educacional anteriores a ETE FMC em instituições na perspectiva de Dourado (2007).

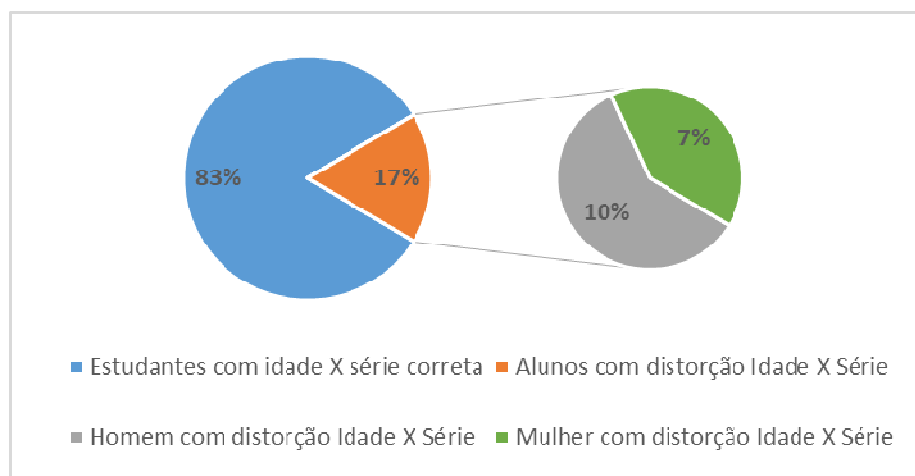
Gráfico 13 – Comparativo de estudantes beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS com distorção idade x série



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao recortar os estudantes do ensino médio concomitante, 74 dos 426 estudantes matriculados apresentam distorção, ou seja, 17% dos estudantes. Desses, 44 são mulheres e 30 homens. Esse resultado, comparado ao parâmetro nacional que é de 28% dos estudantes, de escolas públicas e privadas de zona urbana e rural, apresentado no Censo 2018 (INEP, 2017), o índice da ETE FMC está consideravelmente bom. Mantendo-se mais de 10 pontos percentuais abaixo da média nacional.

Gráfico 14 – Distorção Idade X Série do ensino médio concomitante

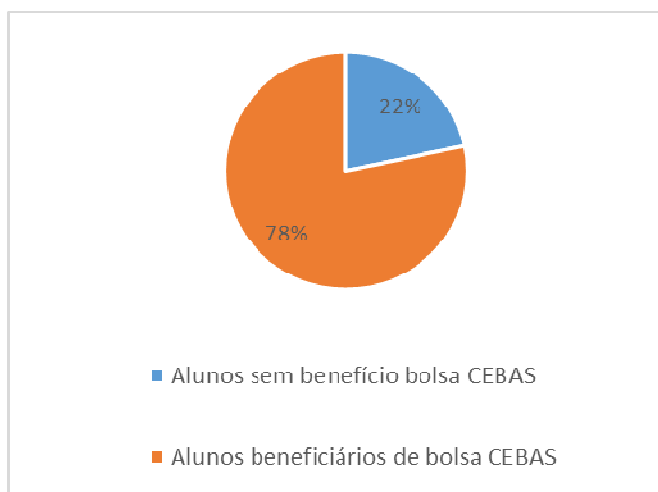


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos 74 estudantes que apresentam distorção no ensino concomitante, 58 são beneficiários de bolsa CEBAS, dos quais 50% são homens e 50% mulheres como pode ser observado no gráfico 15. Mesmo estratificados, sejam os alunos não

beneficiários ou beneficiários, a média de estudantes com defasagem se mantém, inferior à média nacional que é de 7% para os alunos de instituições privadas no ensino médio e de 31% no mesmo segmento nas instituições públicas (INEP, 2017).

Gráfico 15 – Distorção idade X série de estudantes beneficiários de bolsa CEBAS

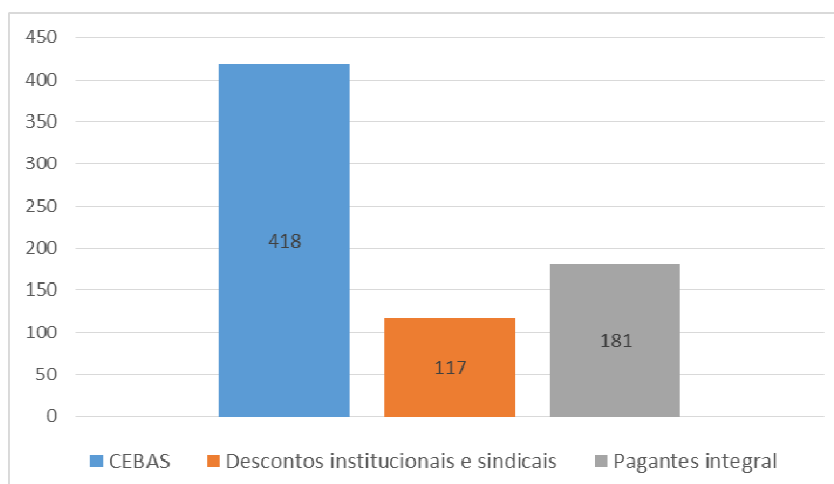


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos cursos noturnos, a diversidade etária é considerável, 15 anos é a idade do aluno e da aluna mais jovens, já a aluna mais velha tem 56 anos e o aluno 40 anos. A média etária dos cursos noturnos é 21 anos.

Entre as matrículas em todos as séries e cursos, em 2019, 58% são beneficiários de bolsa CEBAS, 16,5% são beneficiários de descontos institucionais ou bolsas sindicais, com descontos entre 10% e 60 %, restando apenas 25,5% de estudantes 100% pagantes.

Gráfico 16 – Distribuição de matrículas por situação financeira contratada



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao distribuir dos estudantes por série e por contrato financeiro se dá da seguinte forma no médio concomitante: 47 estudantes na 1ª série, 34 estudantes na 2ª série, 23 estudantes na 3ª série são pagantes integrais; 116 estudantes na 1ª série, 84 estudantes na 2ª série, 60 estudantes na 3ª série são beneficiários de bolsa CEBAS e 28 estudantes na 1ª série, 15 estudantes na 2ª série, 19 estudantes na 3ª série que receberam desconto de 10%, 20%, 30%, 40%, 50% ou 100% por meio de Sindicatos, pagamento antecipado ou institucional.

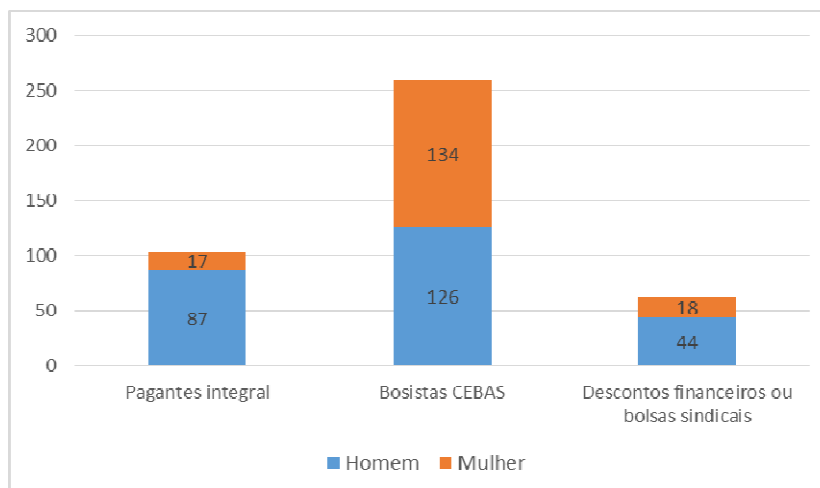
Tabela 7 – Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro do ensino médio concomitante

Série	Pagantes integral	Bolsa CEBAS	Desconto financeiro
1º médio concomitante	47	116	28
2º médio concomitante	34	84	15
3º médio concomitante	23	60	19
Total	104	260	62

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Tendo em vista a estratificação dos tipos de contrato financeiro por gênero, dos 104 pagantes integral, 87 são homens (38 na 1ª série, 30 na 2ª série e 19 na 3ª série) e 17 mulheres (9 na 1ª série, 4 na 2ª série e 4 na 3ª série). Dos beneficiários de bolsa CEBAS, 126 são homens (56 da 1ª série, 43 na 2ª série e 27 na 3ª série) e 136 mulheres (60 da 1ª série, 41 da 2ª série e 33 da 3ª série). Quanto aos descontos concedidos institucionalmente ou via sindicato, 44 são para homens (21 na 1ª série, 9 na 2ª série e 14 na 3ª série) e 18 são para mulheres (7 na 1ª série, 6 na 2ª série e 5 na 3ª série). Apesar do número de matrículas ser maior entre homens, com 257 matrículas e 169 de mulheres, os benefícios CEBAS têm sua concentração nas mulheres, com isso a maioria pagante é masculina.

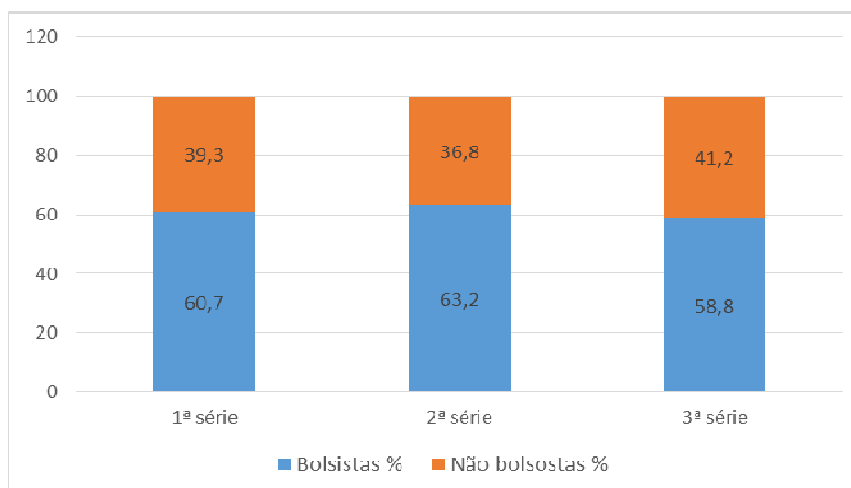
Gráfico 17 - Relação de contratos financeiros por gênero – ensino médio concomitante



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao observar a tabela 9, pode-se notar que a ETE FMC tem a concentração de suas matrículas do ensino médio concomitante nos estudantes bolsistas, dada a natureza da instituição, recebendo recursos para aplicação da filantropia de outras unidades da mesma mantenedora em sua unidade. Percebe-se, ainda, que 2ª série tem uma maior porcentagem de distribuição de bolsas, mesmo havendo mais bolsas distribuídas na 1ª série, como pode ser observado no gráfico 18.

Gráfico 18 – Relação de estudantes bolsistas por série



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No ensino médio regular, não há distribuição de bolsa CEBAS, apenas descontos financeiros ou bolsas sindicais com sete na 1ª e 2ª série e oito na 3ª série. Em relação a pagantes integrais, há 23 na 1ª série, 20 na 2ª série e 20 na 3ª série.

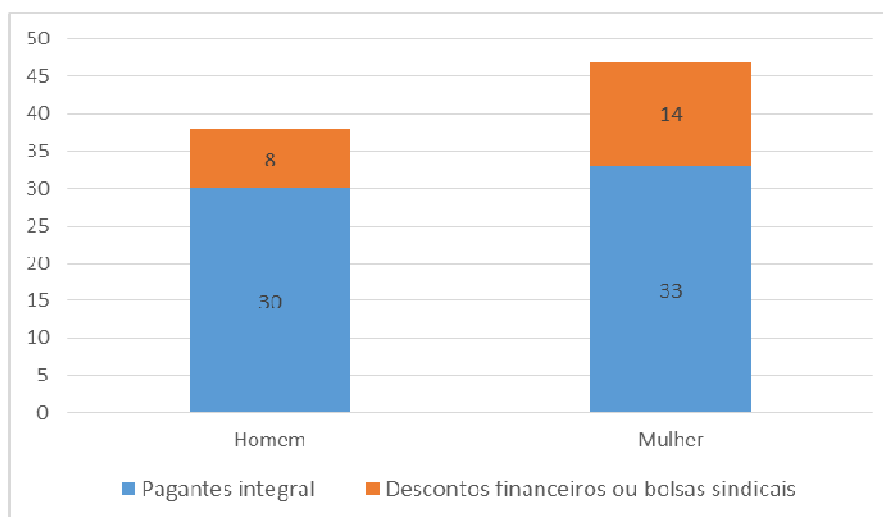
Tabela 8 - Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro médio regular

Séries	Pagantes integral	Desconto financeiro ou bolsas sindicais
1º médio regular	23	7
2º médio regular	20	7
3º médio regular	20	8
Total	63	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A distribuição dos contratos financeiros por gênero do ensino médio regular tem sua concentração nas mulheres em matrículas bem como em benefícios. Dos pagantes integrais, 30 são homens (dez da 1ª série, 11 da 2ª série e nove da 3ª série), 33 são mulheres (13 da 1ª série, nove da 2ª série e 11 da 3ª série). Dos beneficiários de descontos financeiros ou bolsas sindicais, oito são homens (dois da 1ª série, seis da 2ª série) e 14 são mulheres (cinco da 1ª série, uma na 2ª série e oito na 3ª série).

Gráfico 19 – Relação de contratos financeiros por gênero – ensino médio regular



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos cursos noturnos, ou seja, técnicos subsequentes, a relação de pagantes integral é a menor em relação aos demais cursos da escola, com apenas quatro no 1º ano e dez no 2º ano. Quanto à bolsa CEBAS, no 1º ano são 99 e 59 no 2º ano, quanto ao desconto financeiro são 21 no 1º ano e 12 no 2º entre bolsas sindicais e descontos de 20%, 30%, 40%, 50% ou 60%.

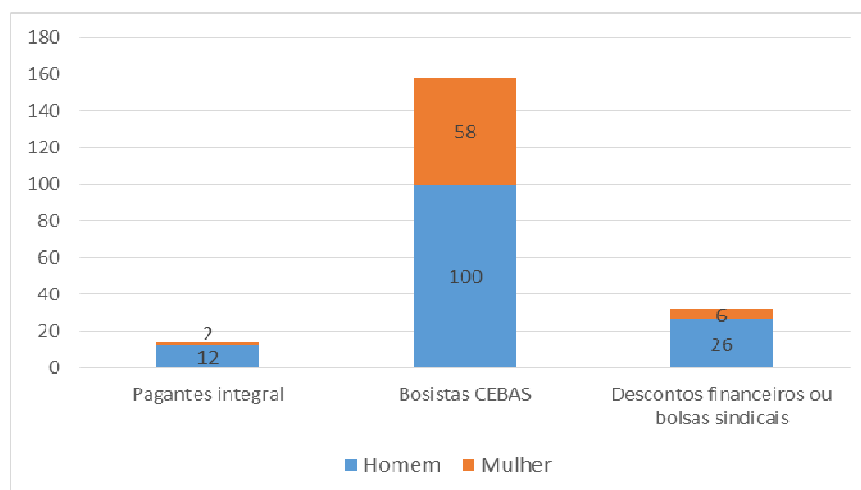
Tabela 9 - Distribuição por série das matrículas por tipo de contrato financeiro
Técnico Subsequente

Séries	Pagantes integral	Bolsa CEBAS	Desconto financeiro
1º ano subsequente	4	99	21
2º ano subsequente	10	59	12
Total	14	157	62

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Da concentração de contrato financeiro por gênero, dos 14 pagantes integrais 12 são homens (três do 1º ano e 9 do 2º ano), duas são mulheres, uma de cada ano. Dos beneficiários de bolsa CEBAS, 100 são homens (60 do 1º ano e 40 do 2º ano), 58 são mulheres (39 do 1º ano e 19 do 2º ano). Dos descontos financeiros praticados, 27 são homens (19 do 1º ano e 8 do 2º ano) e seis são mulheres (dois no 1º ano e quatro no 2º ano). Ao analisar os dados apresentados, percebe-se que a maior parte das matrículas e dos benefícios são ofertados para os homens, inverso ao ensino médio regular, divergindo ainda do médio concomitante na quantidade de beneficiários de bolsa CEBAS onde no noturno tem concentração nos alunos do sexo masculino.

Gráfico 20 – Relação de contratos financeiros por gênero – Técnico Subsequente

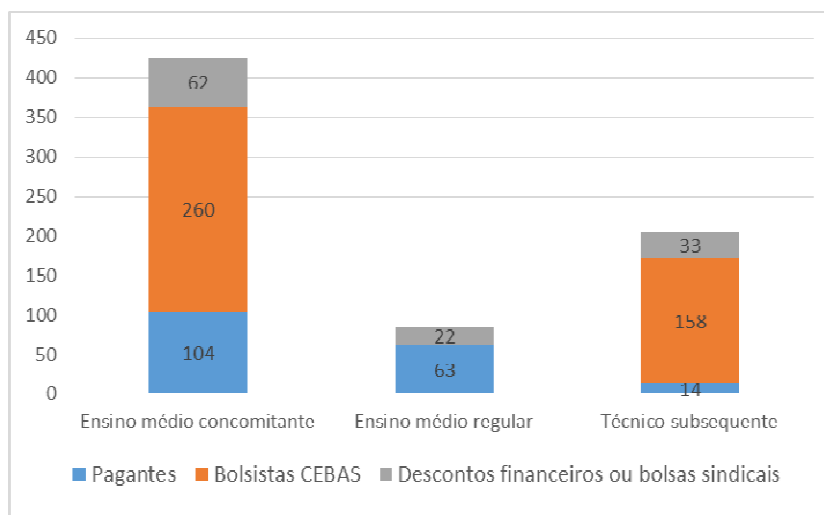


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Comparando as matrículas por contrato financeiro em todos os cursos, observa-se que a maior proporção de pagantes em relação ao número de matrículas concentra-se no ensino médio regular com 74,1%, porém esse é o curso com o menor número de matrículas. Dos três cursos, ensino médio regular, ensino médio

concomitante e técnico subsequente, o com menor parcela de pagante, com 11,7 de suas matrículas, é o subsequente, tendo também este a maior concentração de benefícios CEBAS com 77,1% das matrículas nele.

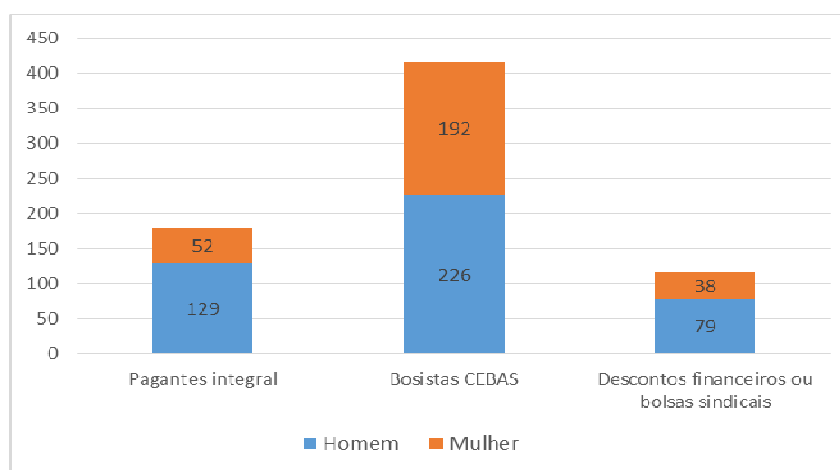
Gráfico 21 – Comparativo de contrato financeiro por curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os contratos financeiros podem ainda ser analisados por gênero, onde se encontra entre os pagantes integrais 71,2% de homens e 28% mulheres; nos beneficiários de bolsa CEBAS, 54% são homens e 46 mulheres; nos beneficiários de descontos ou bolsas sindicais 67,5 são homens e 33% mulheres.

Gráfico 22 - Relação de contratos financeiros por gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Este capítulo demonstrou dados dos estudantes da ETE FMC na qual é possível fazer algumas inferências como a distorção idade x série é mais acentuada

no ensino médio Concomitante, curso que tem a maioria de seus estudantes advindos de instituições públicas por meio de concessão de bolsa CEBAS; a composição das matrículas por gênero em que a maioria é masculina nos cursos técnicos evidenciando uma cultura relacionada ao tipo de formação/cursos ofertados pela instituição na modalidade profissionalizante, uma vez que essa concentração acontece nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes. Já no ensino médio regular, a maior concentração é feminina, curso buscado para um possível seguimento para o nível subsequente, algo que nem sempre acontece aos que procuram uma formação profissional, nível máximo por proporcionar sem necessidade de sequência acadêmica uma formação para o mercado de trabalho.

Entre outros dados que se destacam, a distribuição das matrículas em que os beneficiários de bolsa CEBAS nos cursos, evidenciando a problemática dessa pesquisa foram evidenciadas. Nota-se que a redução de estudantes da 1ª série para as demais por insucesso escolar é significativa, destacando ainda a concentração das matrículas em estudantes beneficiários de bolsas CEBAS e descontos financeiros ou bolsa sindicais caracterizando o perfil dos estudantes com natureza socioeconômica e mesmo cultural diferente do público normalmente encontrado em instituições privadas e sim mais próximo dos perfis de estudantes de instituições públicas.

5. FLUXOS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO CONCOMITANTE DA ETE FMC

Este capítulo apresenta uma breve compreensão sobre indicadores educacionais; uma análise dos fluxos escolares dos alunos da ETE FMC de 2017 a 2019 e análise das entrevistas sobre os processos de ensino e de aprendizagem realizadas em estudantes reprovados, aprovados por conselho de classe e transferidos no ano de 2018.

5.1 Indicadores Educacionais no contexto da educação básica brasileira: em foco o ensino médio

Segundo Freitas (2018, p.13), “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que nos ajudam a compreender algo” e por meio de suas variações podemos verificar se há mudanças. Num contexto educacional, utilizando um conjunto de indicadores, é possível levantar sinais que possibilitarão identificar de forma mais assertiva o bem-estar da escola, desta forma compreender melhor a realidade e desenvolver estratégias e prioridades de ação para sua melhoria. Algumas das ações são de responsabilidade institucional, já outras dependem de ações das políticas públicas.

Para Januzzi (2016) indicadores são

[...] insumos básicos e indispensáveis em todas as fases do processo de formulação, implementação e avaliação das políticas e programas públicos, sejam eles programas de qualificação da mão de obra, projetos de expansão da infraestrutura urbana, programas de transferência de renda, ou ações focalizadas de distribuição de alimentos. (JANUZZI, 2016, p.626-627)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) foram os primeiros a divulgarem indicadores de fluxo escolar na educação básica. A metodologia utilizada é baseada em acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes. Os dados levantados desempenharam um grande avanço no monitoramento educacional e na condução e desenvolvimento de políticas públicas que só foram e são possíveis utilizando metodologia de coleta de dados individualizados a partir do Censo Escolar desde 2007. Algumas das contribuições desse avanço foi a possibilidade de

acompanhamento do estudante em sua trajetória escolar e de acompanhar os indicadores de todo o território nacional, com isso é possível estabelecer parâmetros e intervenções.

Para o Inep e o MEC,

os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos (INEP, 2018).

“Os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do estudante entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar” (BRASIL, 2017).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é outro indicador de qualidade da educação que reúne importantes conceitos, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, coletadas pelo Censo Escolar, e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No ensino médio, as metas totais para 2013, 2015 e 2017 eram respectivamente 3.9; 4.3 e 4.7. Os resultados totais observados pelo IDEB nos respectivos anos foram 3.7; 3.7 e 3.8. Ou seja, em nenhum desses anos, as metas estabelecidas foram atingidas.

As metas estabelecidas por dependência administrativas também não foram atingidas nos anos 2013, 2015 e 2017.

Figura 2 – Resultados e Metas – IDEB do ensino médio

	IDEB Observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0	
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	

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

Fonte: IDEB/2018.

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, possibilitando verificar o desempenho dos estudantes, o contexto econômico e social que as escolas estão inseridas. A utilização deles é importante principalmente no monitoramento dos sistemas educacionais ao verificar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. As análises dos resultados, levantados pelos indicadores, contribuem na tomada de ações e na criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Os Indicadores da Qualidade na Educação apresentados pelo MEC em 2014 baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa identificados sete elementos fundamentais, tratados como dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso e permanência dos alunos na escola.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, utilizamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhor; a inflação mais baixa no último ano indica que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões (MEC, 2004, p. 5).

Todas as dimensões reúnem um conjunto de indicadores e cada um desses são compostos por duas partes: um texto descritivo sobre o que é o indicador e um grupo de perguntas.

Entre os indicadores utilizados para verificação da qualidade educacional estão a taxa de rendimento e a taxa de fluxo ou de transição escolar onde.

Os indicadores de rendimento se referem à situação final do aluno ao final de um período letivo declarada no Censo Escolar, podendo o mesmo ser aprovado, reprovados ou ter abandonado a escola durante aquele ano letivo. Já os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar (INEP, 2017).

Alguns termos utilizados na verificação do fluxo escolar, comumente são confundidos, como: abandono X evasão escolar e reprovação X repetência. O abandono e a evasão são momentos escolares distintos. O Primeiro se dá quando o

estudante não finalizou o ano letivo por excesso de faltas, semelhante ao status de reprovação por falta. Já a evasão refere-se ao estudante que não se matricula para cursar novamente a série que abandonou, passando então a ser contabilizado nas estatísticas de evasão escolar.

Quanto aos termos reprovação e repetência, a reprovação é uma condição de impedimento na qual o estudante não pode cursar a série subsequente do segmento por excesso de falta ou insuficiência de notas. A repetência é o status do aluno que cursa a mesma série do ano anterior em que foi reprovado por faltas, notas ou abandono.

As taxas de rendimento se dão na finalização do ano letivo quando o estudante tem três possibilidades diferentes condicionadas ao seu rendimento: aprovação, reprovação ou abandono. A soma dos alunos nestas condições possíveis deve ser igual a 100%, ou seja, ser correspondente à mesma quantidade de matrículas até o fechamento do ano letivo. O aluno reprovado – por falta ou por baixo rendimento de notas – que não se matricula no ano letivo seguinte será acrescido as taxas de evasão escolar. A somatória das taxas de transição se dá com a soma dos estudantes promovidos, repetentes e evadidos, devendo ser de 100%. Assim essa só é possível verificar no início de um novo ano letivo.

Figura 3 – Taxa de rendimento e transição dos alunos



Fonte: QEdU Academia, 2010 (<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>).

Levantados pelo censo escolar de 2018, a taxa de rendimento das escolas provadas urbanas foi de 10,6% de estudantes reprovados, 6,1% de estudantes que abandonaram a escola e de 83,4% de estudantes aprovados.

Figura 4 – Taxa de rendimento: escolas privadas urbanas 2018

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Ensino Médio	10,6% 749.182 reprovações	6,1% 429.611 abandonos	83,4% 5.920.213 aprovações

Fonte: QEdu.org.br. Dados INEP/Censo 2018.

Quando detalhada por série, a taxa de rendimento apresenta alguns dados importantes, como uma acentuação da reprovação e de abandono na 1ª série do ensino médio com 15,4% de reprovação e 7,9% de abandono. Ao longo das três séries, essas taxas vão reduzindo, conseqüentemente aumentando a taxa de aprovação.

Figura 5 – Taxa de rendimento detalhada por série do ensino médio em 2018

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	15,4% 419.784 reprovações	7,9% 215.344 abandonos	76,7% 2.090.743 aprovações
2º ano EM	9,4% 219.134 reprovações	5,6% 130.548 abandonos	85,0% 1.981.526 aprovações
3º ano EM	5,4% 110.265 reprovações	4,1% 83.720 abandonos	90,5% 1.847.944 aprovações

Fonte: QEdu.org.br. Dados INEP/Censo 2018.

Segundo o QEdu (2019), as taxas de reprovação e abandono superiores a 5% indicam necessidades de estratégias para conter o avanço da evasão escolar, já taxas superiores a 15% indicam que é necessário promover intervenção pedagógica, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola além de aumentar a distorção idade-série.

A taxa de transição das escolas privadas urbanas de 2018 no ensino médio apresentam 3,7 % de reprovados, 0,3% de estudantes que abandonaram e 96,0% de aprovados.

Figura 6 – Taxa de transição: escolas privadas urbanas 2018

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Ensino Médio	3,7% 32.966 reprovações	0,3% 2.747 abandonos	96,0% 863.067 aprovações

Fonte: QEdu.org.br. Dados INEP/Censo 2018.

Quando fragmentado das taxas de transição por série, em 2018 apresenta como a taxa de rendimento uma porcentagem maior de estudantes reprovados e de abandono na 1ª série, com: 6,1% de estudantes reprovados e 0,4% de estudantes em abandono. Esses dados vão melhorando com o aumento das aprovações ao longo de todo o ensino médio, com isso, o 3º ano apresenta 98,5% de aprovação.

Figura 7 – Taxa de transição 2018 por ano escolar

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	6,1% 19.823 reprovações	0,4% 1.300 abandonos	93,5% 303.833 aprovações
2º ano EM	3,2% 9.573 reprovações	0,3% 898 abandonos	96,5% 288.675 aprovações
3º ano EM	1,3% 3.571 reprovações	0,2% 550 abandonos	98,5% 270.559 aprovações

Fonte: QEdu.org.br. Dados INEP/Censo, 2018.

Os indicadores educacionais são utilizados nas instituições como parâmetro de qualidade e por órgãos governamentais como o Programa Nacional da Escola Básica para acompanhamento e tomada de decisões estratégicas. É importante ressaltar que não existe um modelo único para escola de qualidade, mas os indicadores nacionais corroboram como parâmetro. Qualidade é um conceito ativo, que deve ser construído e reconstruído continuamente. As escolas têm autonomia

para refletir, indicar e atuar em busca da qualidade da educação prestada, contando com todos os atores desse processo, professores, estudantes e famílias.

5.2 Fluxo escolar dos estudantes do ensino médio concomitante da ETE FMC

A partir da extração do banco de dados institucional nos anos de 2017, 2018 e 2019, os fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante da ETE FMC foram analisados.

Para análise serão consideradas as aprovações, reprovações e transferências externas, nomenclaturas utilizadas para o status de matrícula na instituição. A transferência externa representa os estudantes que saíram da escola durante o ano letivo ou ao término desse, por reprovação ou não. Esse status representará os estudantes que não se matricularam no ano seguinte na instituição na mesma série ou subsequente. Os dados serão ainda apresentados com recorte dos beneficiários de bolsa CEBAS para estabelecer um comparativo.

5.2.1 Fluxos escolares - Ano 2017

No ensino médio concomitante em 2017, estiveram matriculados 451 estudantes, desses, 172 estudantes no 1º ano, 139 estudantes no 2º ano e no 3º ano 140 estudantes. Neste ano 263, dos 451 estudantes foram beneficiários de bolsa CEBAS. Distribuindo por série, no 1º ano foram 106 estudantes beneficiados, 81 no 2º ano, e 76 beneficiários no 3º ano. Esses dados podem ser observados na tabela 10.

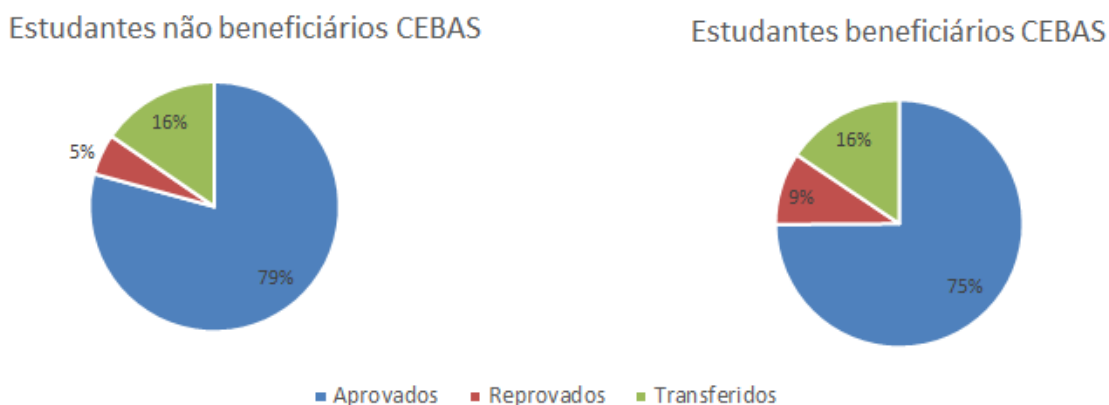
Tabela 10– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2017

	1º ano	2º ano	3º ano
Não beneficiários CEBAS	66	58	64
Beneficiários CEBAS	106	81	76
Total	172	139	140

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao observar os dados dos fluxos escolares dos estudantes de 2017, foi possível verificar que dos 451 estudantes, 346 foram aprovados, 35 estudantes reprovados e 70 estudantes transferiram. Discriminando por estudantes beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS: 149 estudantes não bolsistas e 197 estudantes bolsistas aprovados; 10 estudantes não bolsistas e 25 bolsistas reprovados; 29 estudantes não bolsistas e 41 bolsistas transferidos. Ao analisar em percentual, dos 188 estudantes não beneficiários do CEBAS, 79% foram aprovados, 5% reprovados e 16% transferidos. Os valores encontrados nos beneficiários são equivalentes, assim dos 263 estudantes beneficiários de bolsa CEBAS, 75% foram aprovados, 9% reprovados e 16% transferidos. Como é possível analisar no gráfico 23 a seguir.

Gráfico 23 – Fluxo escolar de 2017 por população



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os fluxos estratificados por população bolsista e não bolsistas CEBAS apresentam índices com diferença significativa ao serem verificados individualmente por ano. No 1º ano dos 172 estudantes, 112 foram aprovados, 16 reprovados e 44 transferidos. Dos 112 aprovados, 64 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 48 não foram; 16 estudantes reprovaram neste ano, desses, 14 foram beneficiários CEBAS e dois não e dos 44 transferidos, 28 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 16 não foram. No 2º ano, dos 139 estudantes, 120 foram aprovados, onde 69 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 48 não; 11 foram reprovados sendo 8 beneficiários CEBAS e três não; oito transferidos ao qual quatro eram beneficiários CEBAS e quatro não. No 3º ano, dos 140 estudantes matriculados neste ano, 114 foram aprovados, oito reprovados e 18 transferidos. Dos aprovados, 64 foram beneficiários CEBAS, 50 não foram; dos reprovados, três foram beneficiários CEBAS e cinco não;

e dos transferidos, nove foram beneficiários CEBAS e nove não. O número de transferidos do 1º ano é superior às demais séries, fator de inquietação para essa pesquisa.

Ao analisar os fluxos, estratificarmos considerando duas populações: beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS é possível verificar qual delas tem uma acentuação maior em cada situação: aprovados, reprovados e transferidos, conforme pode ser observado em valores relativos no quadro 2.

Quadro 2 - Fluxo dos estudantes 2017 - bolsistas e não bolsistas por série

		Total de alunos por grupo e série	Aprovados	Reprovados	Transferidos
1º ANO	Não beneficiário CEBAS	66	73%	3%	24%
	Beneficiário CEBAS	106	60%	13%	27%
2º ANO	Não beneficiário CEBAS	58	88%	5%	7%
	Beneficiário CEBAS	81	85%	10%	5%
3º ANO	Não beneficiário CEBAS	64	78%	8%	14%
	Beneficiário CEBAS	76	84%	4%	12%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir desse quadro, percebe-se que o fluxo dos alunos beneficiários de bolsa CEBAS é acentuado quanto à reprovação e maior na transferência em relação aos não beneficiários no 1º ano, essa diferença se reduz no 2º ano e em relação às reprovações e já invertendo quanto à transferência e tem nessas duas situações: reprovação e transferência, uma incidência maior de não beneficiários no 3º ano, ainda que o número total de alunos no 1º ano é superior que os demais anos.

5.2.2 Fluxos escolares - Ano 2018

Em 2018 no ensino médio concomitante 405 estudantes foram matriculados, desses, 163 estudantes no 1º ano, 120 estudantes no 2º ano e no 3º ano 122

estudantes. Neste ano 254 dos 405 estudantes foram beneficiários de bolsa CEBAS. Distribuindo por série, no 1º ano, 110 estudantes foram beneficiados com bolsa CEBAS, 72 beneficiários no 2º ano e no 3º ano. Esses dados podem ser observados na tabela 11.

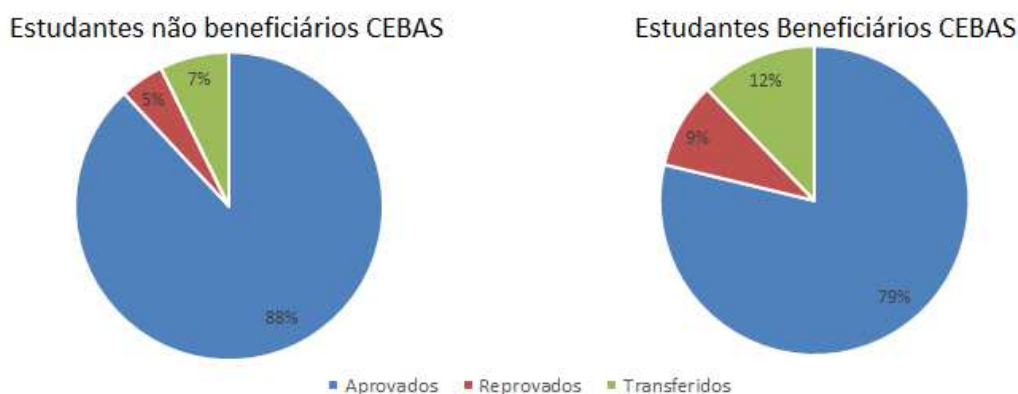
Tabela 11– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2018

	1º ano	2º ano	3º ano
Não beneficiários CEBAS	53	48	50
Beneficiários CEBAS	110	72	72
Total	163	120	122

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observando os fluxos escolares dos estudantes de 2018 verifiquei que dos 405 estudantes, 333 foram aprovados, 30 estudantes reprovados e 42 estudantes transferiram. Discriminando os estudantes por beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS, 133 estudantes não bolsistas e 200 estudantes bolsistas foram aprovados; sete estudantes não bolsistas e 23 bolsistas reprovaram; 11 estudantes não bolsistas e 31 bolsistas se transferiram. Ao verificar esses dados em percentual e por população de bolsistas e não bolsistas CEBAS, nota-se: dos 151 estudantes não beneficiários do CEBAS, 88% foram aprovados, 5% reprovados e 7% transferidos. Dos 254 estudantes beneficiários de bolsa CEBAS, 79% foram aprovados, 9% reprovados e 12 % transferidos. Os valores encontrados nos beneficiários e não beneficiários se distanciam mais entre os aprovados, nos demais índices a diferença chega a 5% de diferença.

Gráfico 24 - Fluxo escolar de 2018 por população



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao estratificar os fluxos por ano obtém-se no 1º ano dos seus 163 estudantes: 123 estudantes foram aprovados, 15 foram reprovados e 25 transferidos. Do total de alunos do 1º ano, 110 estudantes que são beneficiários CEBAS, 76 desses foram aprovados, 14 reprovados e 20 estudantes se transferiram. Dos 120 estudantes do 2º ano, 101 foram aprovados, em que 59 foram beneficiários de bolsa CEBAS, dos dez que foram reprovados, sete foram beneficiários CEBAS e nove dos estudantes transferidos, seis deles foram beneficiários CEBAS. Já no 3º ano, dos 122 estudantes matriculados em 2018, 109 foram aprovados, cinco reprovados e oito transferidos, desses, 65 dos aprovados, dois dos reprovados e cinco dos transferidos foram beneficiários CEBAS, como podem ser observados em valores relativos no quadro 3.

Quadro 3 - Fluxo dos estudantes 2018 - bolsistas e não bolsistas por série

		Total de alunos por grupo e série	Aprovados	Reprovados	Transferidos
1º ANO	Não beneficiário CEBAS	53	89%	2%	9%
	Beneficiário CEBAS	110	69%	13%	18%
2º ANO	Não beneficiário CEBAS	48	88%	6%	6%
	Beneficiário CEBAS	72	82%	10%	8%
3º ANO	Não beneficiário CEBAS	50	88%	6%	6%
	Beneficiário CEBAS	72	90%	3%	7%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebe-se em 2018 um resultado semelhante aos de 2017 quando há uma acentuação das reprovações e transferência nos estudantes 1º ano em relação aos demais anos e ainda entre os estudantes beneficiários de bolsa CEBAS.

5.2.3 Fluxos escolares - Ano 2019

Em 2019, foram matriculados 426 estudantes, desses, 191 estudantes no 1º ano, 133 estudantes no 2º ano e no 3º ano 102 estudantes. Nesse ano dos 405

estudantes, 260 foram beneficiários de bolsa CEBAS. Distribuindo os beneficiários por série, 116 estudantes no 1º ano, 84 estudantes no 2º ano e 60 estudantes beneficiários no 3º ano. Esses dados podem ser observados na tabela 12.

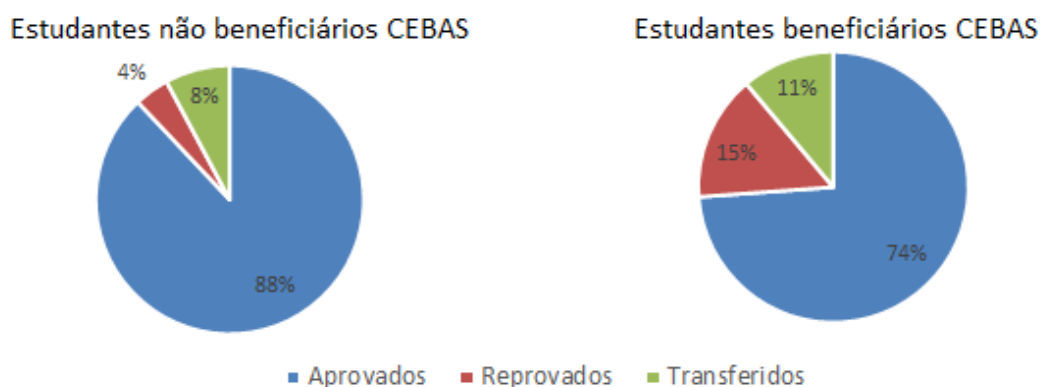
Tabela 12– Distribuição de estudantes matriculados por série em 2019

	1º ano	2º ano	3º ano
Não beneficiários CEBAS	75	49	42
Beneficiários CEBAS	116	84	60
Total	191	133	102

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos fluxos escolares dos estudantes de 2019, dos 426 estudantes, 338 foram aprovados, 46 estudantes reprovados e 42 estudantes transferidos. Organizando os estudantes por beneficiários e não beneficiários de bolsa CEBAS, dos aprovados, 146 dos estudantes não eram beneficiários e 192 estudantes eram beneficiários; quanto aos reprovados, sete estudantes não eram bolsistas e 39 estudantes foram beneficiários; dos transferidos, 13 estudantes não foram beneficiados e 29 estudantes foram beneficiados. Distribuindo por população, beneficiário e não beneficiários de bolsa CEBAS, dos 166 estudantes não beneficiários do CEBAS, 88% foram aprovados, 4% reprovados e 8% transferidos. Já dos 260 beneficiários de bolsa CEBAS, 74% foram aprovados, 15% reprovados e 11 % transferidos.

Gráfico 25 – Fluxo escolar de 2019 por população



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao estratificar os fluxos por ano, percebe-se que no 1º ano o número de transferidos é superior as demais séries. Dos 191 estudantes do 1º ano, 142 foram aprovados, 23 reprovados e 26 transferidos. Focando nos beneficiários de bolsa

CEBAS, 82 estudantes foram aprovados, 19 reprovados e 15 foram transferidos. Dos 133 estudantes do 2º ano, 105 foram aprovados, onde 59 foram beneficiários de bolsa CEBAS, 16 foram reprovados sendo 14 beneficiários CEBAS e 12 transferidos dos quais 11 eram beneficiários CEBAS. Dos estudantes do 3º ano, 102 matriculados em 2019, 91 foram aprovados, sete reprovados e quatro transferidos, desses, 51 dos aprovados, seis dos reprovados e três dos transferidos foram beneficiários CEBAS. Esses dados podem ser observados em valores relativos no quadro 4.

Quadro 4 - Fluxo dos estudantes 2019 - bolsistas e não bolsistas por série

		Total de alunos por grupo e série	Aprovados	Reprovados	Transferidos
1º ANO	Não beneficiário CEBAS	75	80%	5%	15%
	Beneficiário CEBAS	116	71%	16%	13%
2º ANO	Não beneficiário CEBAS	49	94%	4%	2%
	Beneficiário CEBAS	84	70%	17%	13%
3º ANO	Não beneficiário CEBAS	42	95%	2%	2%
	Beneficiário CEBAS	60	85%	10%	5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os números de aprovados são próximos aos aprovados em 2018, porém é possível perceber que, diferentemente dos dois anos anteriores, os reprovados e transferidos se mantêm no 2º e 3º entre os beneficiários CEBAS.

5.2.4 Análise comparativa dos fluxos escolares - 2017 a 2019

Para melhor ilustrar as observações, analisar os fluxos nos anos de 2017, 2018 e 2019 dos alunos de cada ano e ainda compará-los por série, evidenciou os motivos que suscitaram essa pesquisa: a incidência da reprovação e da transferência no 1º ano do ensino médio concomitante.

Dos 451 estudantes matriculados em 2017, 263 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 188 não foram, em 2018 dos 405 estudantes matriculados, 254 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 151 não foram e em 2019 dos 426 estudantes matriculados, 260 foram beneficiários de bolsa CEBAS e 166 não foram.

Tabela 13 - Distribuição de estudantes de 2017 a 2019

	2017	2018	2019
Não beneficiários CEBAS	188	151	166
Beneficiários CEBAS	263	254	260
Total	451	405	426

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Dos fluxos escolares dos estudantes entre os anos de 2017 a 2019, em 2017 foram aprovados 346 estudantes, 197 foram beneficiários CEBAS e 149 não; dos 35 estudantes reprovados neste ano 25 foram beneficiários CEBAS e 10 não; dos 70 estudantes transferidos, 41 foram beneficiários e 29 não. No ano de 2018, 333 estudantes foram aprovados, sendo 200 beneficiários CEBAS e 133 não; 30 estudantes reprovados, onde 23 foram beneficiários e sete não; 42 estudantes foram transferidos com 31 desses recebendo benefício CEBAS e 11 não. Já em 2019, 338 estudantes aprovaram, desses 192 beneficiários CEBAS e 146 não; 46 estudantes reprovados com 39 sendo beneficiados pela bolsa CEBAS e sete não e por último 42 estudantes transferidos, desses 29 foram beneficiários CEBAS e 13 não.

Verificada em percentual, a reprovação dos não beneficiários se manteve numa média 5%, diferentemente dos não beneficiários que subiu 50% de 2017 para 2019 como pode ser observado no quadro 5 em valores relativos. Já quanto à transferência, a taxa reduziu entre os beneficiários ao longo dos três anos, o que pode se inferir, comparado a reprovação, é que os estudantes saíram menos da escola ao longo desses anos, impactando diretamente no número de reprovações, uma vez que o índice de aprovações se manteve constante ao longo dos três anos, ou seja, o perfil de alunos que costumam solicitar transferência ao longo do ano letivo, em especial os estudantes bolsistas, são alunos que têm maior possibilidade de reprovação quando optam em cursar o ano letivo completo na ETE FMC, considerando os fluxos dos fluxos.

Quadro 5 - Fluxo dos estudantes de 2017 a 2019 - bolsistas e não bolsistas

		Total de alunos por grupo e série	Aprovados	Reprovados	Transferidos
2017	Não beneficiário CEBAS	188	79%	5%	15%
	Beneficiário CEBAS	263	75%	10%	16%
2018	Não beneficiário CEBAS	151	88%	5%	7%
	Beneficiário CEBAS	254	79%	9%	12%
2019	Não beneficiário CEBAS	166	88%	4%	8%
	Beneficiário CEBAS	260	74%	15%	11%

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao verificar que as taxas de insucesso escolar (SPOZATTI, 2010) são mais acentuadas nos estudantes beneficiários de bolsa CEBAS, logo, estudantes oriundos de escolas públicas, é inevitável não refletir sobre a universalização da educação com qualidade, não devendo ser tratado como privilégio essa qualidade (GENTILLI, 1995).

Se observado ano a ano ao longo de 2017 a 2019, pode-se verificar no 1º ano do ensino médio concomitante no ano de 2017, com 166 alunos matriculados, desses 106 beneficiários de bolsa CEBAS em que 64 deles foram aprovados, 14 foram reprovados e 128 foram transferidos. Dos 66 não beneficiários de bolsa, 48 estudantes foram aprovados, dois repetiram e 16 foram transferidos da ETE FMC.

Já no ano de 2018, dos 110 bolsistas CEBAS dos 163 matriculados no 1º ano, 76 estudantes bolsistas foram aprovados, 14 estudantes foram reprovados e 20 foram transferiram. Dos 53 estudantes não beneficiários, 47 foram aprovados, um reprovado e cinco foram transferidos.

Em 2019, dos 191 estudantes 116 foram beneficiários CEBAS, desses 82 estudantes foram aprovados, 119 foram reprovados e 15 foram transferidos. Dos 75 não beneficiários 60 foram aprovados, quatro foram reprovados e 11 foram transferidos. Percebe-se aqui uma constância na reprovação e uma redução das transferências de 2017 a 2019 progressivamente, o que se confirma quanto à redução global das transferências, mais não do aumento da reprovação, fator global

no ensino médio concomitante não influenciado pelo 1º ano como pode ser observado em valores absolutos no quadro 6.

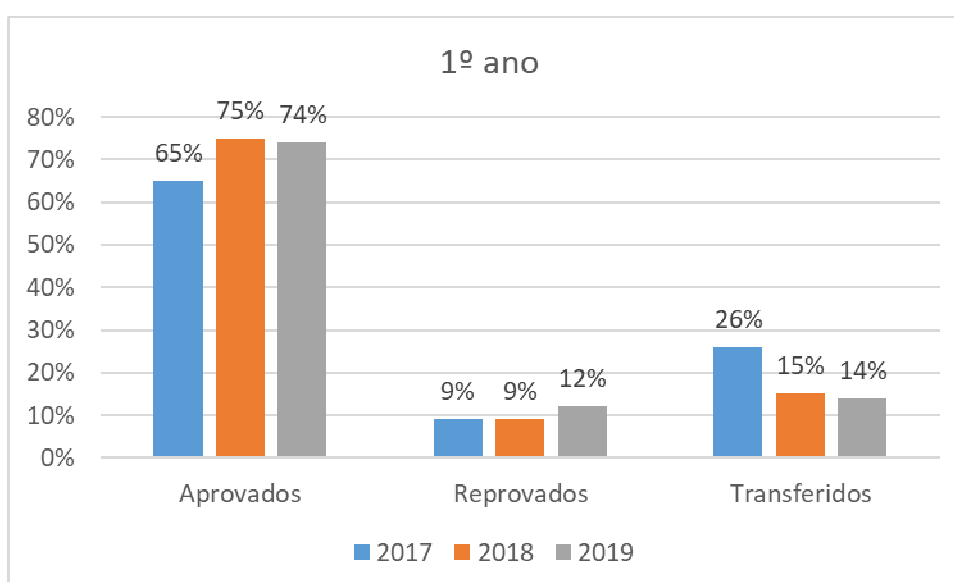
Quadro 6 – Fluxo dos estudantes do 1º ano de 2017 a 2019

1º ano Médio Concomitante		Aprovados	Reprovados	Transferidos
2017	Não beneficiário CEBAS	48	2	16
	Beneficiário CEBAS	64	14	28
2018	Não beneficiário CEBAS	47	1	5
	Beneficiário CEBAS	76	14	20
2019	Não beneficiário CEBAS	60	4	11
	Beneficiário CEBAS	82	19	15

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir de uma análise global dos estudantes no 1º ano entre 2017 a 2019, é possível verificar que houve um crescimento nas aprovações de 2017 para 2018 um crescimento de 10 % e uma queda pouco significativa de 1% de 2018 para 2019, como pode ser observado em valores relativos no gráfico 26.

Gráfico 26 – Fluxo dos estudantes do 1º ano de 2017 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Avançando a análise e agora dos estudantes do 2º ano concomitante de 2017 a 2019, em 2017 dos 139 estudantes matriculados, 81 foram beneficiários de bolsa

CEBAS, desses 69 foram aprovados, oito reprovados e quatro transferidos. Dos 51 não beneficiários, três reprovaram e quatro se transferiram.

Em 2018 a ETE FMC teve 120 estudantes matriculados no 2º ano concomitante em que 72 foram beneficiários de bolsa CEBAS. Desses, 59 foram aprovados, sete foram reprovados e seis foram transferidos. Dos 42 que não receberam CEBAS, 42 foram aprovados, três foram reprovados e três foram transferidos.

No ano de 2019 se matricularam no 2º ano 133 estudantes, desses 84 se beneficiaram de bolsa CEBAS com 59 foram aprovados, 14 foram reprovados e 11 foram transferidos. Ainda nesse ano, dos matriculados 49 não foram beneficiários, desses 46 foram aprovados, dois foram reprovados e um foi transferido, conforme pode ser observado em valores absolutos no quadro 7.

Entre os anos de 2017 e 2018 o percentual de reprovação e transferências se manteve numa constância com média de 10% de reprovação e de 6,5% de transferência entre os beneficiários CEBAS e 6% para os não beneficiários na reprovação e de transferência.

Já de 2018 a 2019, mesmo com o crescimento de 11% de alunos matriculados, o índice de reprovação e transferências teve crescimentos em torno de 50% de reprovados e transferidos dos estudantes beneficiários CEBAS, já os não beneficiários passaram por redução comparados a 2018. Conforme já apresentado na relação total e no 1º ano concomitante, o índice de reprovação e transferência é significativamente mais acentuado entre os estudantes beneficiários de bolsa CEBAS.

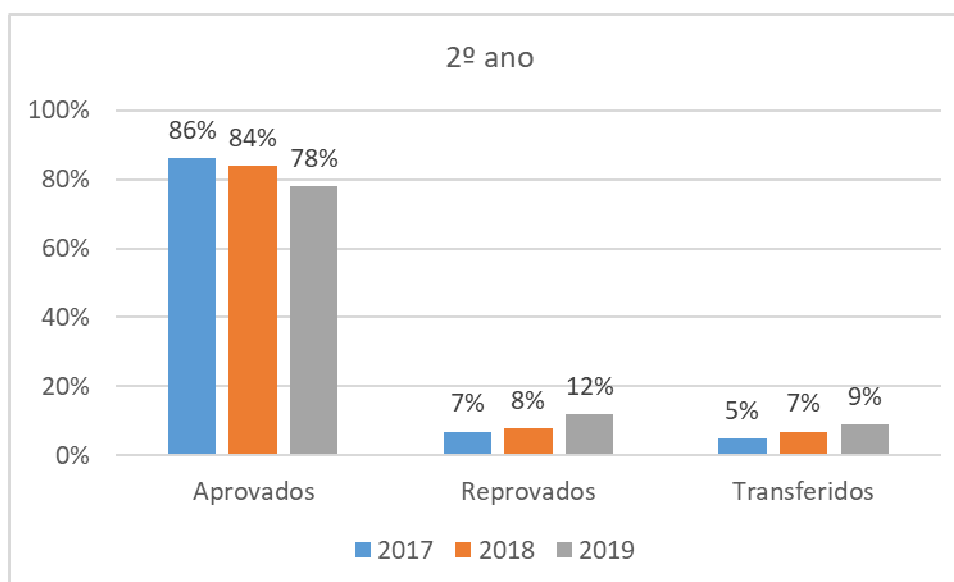
Quadro 7 - Fluxo dos estudantes do 2º ano de 2017 a 2019

2º ano Médio Concomitante		Aprovados	Reprovados	Transferidos
2017	Não beneficiário CEBAS	51	3	4
	Beneficiário CEBAS	69	8	4
2018	Não beneficiário CEBAS	42	3	3
	Beneficiário CEBAS	59	7	6
2019	Não beneficiário CEBAS	46	2	1
	Beneficiário CEBAS	59	14	11

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em uma análise global dos estudantes no 2º ano entre 2017 a 2019, verifica-se diferentemente que diferentemente do 1º ano quanto a aprovação o 2º ano apresenta ao longo dos três anos redução no índice de 2% entre os anos de 2017 para 2018 e de 6% entre 2018 para 2019, um total de 8% de 2017 para 2019. Diretamente proporcional, os índices de reprovação e de transferência aumentaram, passando de 7% em 2017 para 12% em 2019 quando o crescimento foi mais significativo de 2018 para 2019 com 4% de crescimento. Os transferidos tiveram crescimento progressivo de 2% ao ano de 2017 a 2019, como pode ser observado em valores relativos no gráfico 27.

Gráfico 27 - Fluxo dos estudantes do 2º ano de 2017 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quanto aos estudantes do 3º ano concomitante com o ensino médio de 2017 a 2019, no ano de 2017, dos 140 estudantes matriculados, 76 foram beneficiários de bolsa CEBAS, desses 64 foram aprovados, três reprovados e nove transferidos. Dos 64 matriculados não beneficiários, 50 estudantes foram aprovados, cinco foram reprovados e nove foram transferidos.

Em 2018 a escola teve 122 estudantes matriculados, desses 72 eram beneficiários CEBAS e 50 não. Dos beneficiários, 65 estudantes foram aprovados, dois foram reprovados e cinco foram transferidos. Dos não beneficiários, 44 foram aprovados, três foram reprovados e três foram transferidos.

No ano de 2019, 102 alunos cursaram o 3º ao do ensino médio, desses 60 foram beneficiários CEBAS e 42 não. Dos beneficiários, 51 estudantes foram aprovados, seis foram reprovados e três foram transferidos. Dos estudantes não beneficiários, 40 foram aprovados, um reprovou e um transferiu. No 3º ano concomitante, as transferências ocorrem em sua maioria, apenas no curso médio para buscarem aprovação em escola pública quando a possibilidade de reprovação na ETE FMC com a publicação das notas ao final do 2º trimestre ou no meio do 3º, e último, trimestre. Esses alunos permanecem no cursando as disciplinas do técnico, buscando “salvar” esse curso.

Em 2017 as reprovações e transferências, contrário do 1º e 2º, foram maiores entre os alunos não beneficiários. Entre os anos de 2017 e 2018, se verificados em dados percentuais, as transferências tiveram uma redução de 50% tanto entre os beneficiários como entre os não beneficiários. Já quanto à reprovação, houve um aumento significativo entre os bolsistas dos anos de 2017 e 2018 (que tiveram resultados aproximados) para 2019.

O crescimento de 2018 para 2019 foi de três vezes mais do número de reprovados em 2018 entre os beneficiários CEBAS. Já os não beneficiários, num processo inverso, apresentaram redução, ao longo dos três anos, com a maior delas entre os transferidos e com os reprovados de 2018 para 2019 com redução dois terços das reprovações de 2018 para 2019.

Quadro 8 - Fluxo dos estudantes do 3º ano de 2017 a 2019

3º ano Médio Concomitante		Aprovados	Reprovados	Transferidos
2017	Não beneficiário CEBAS	50	5	9
	Beneficiário CEBAS	64	3	9
2018	Não beneficiário CEBAS	44	3	3
	Beneficiário CEBAS	65	2	5
2019	Não beneficiário CEBAS	40	1	1
	Beneficiário CEBAS	51	6	3

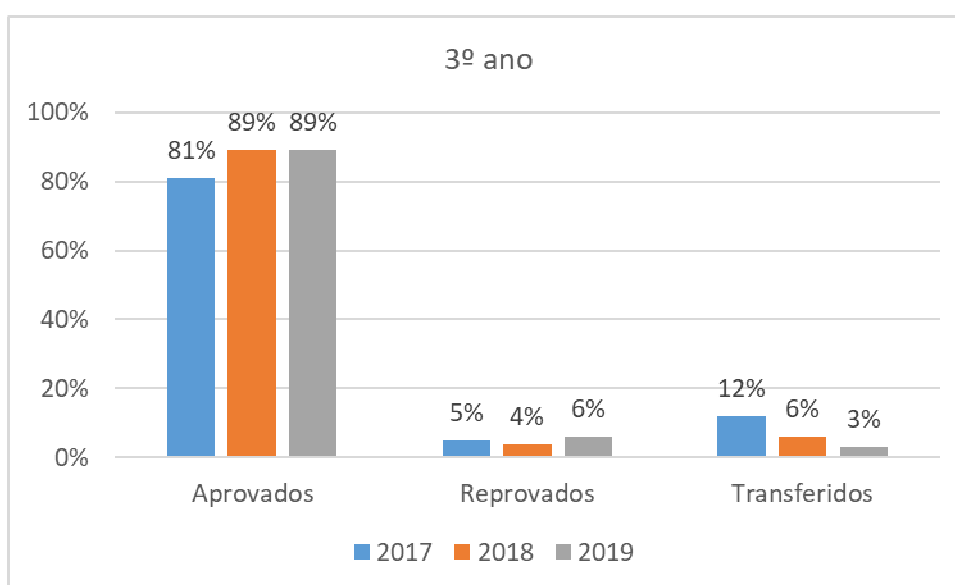
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao verificar os fluxos do 3º ano entre o mesmo período dos demais anos, 2017 a 2019, podem-se observar movimentos mais discretos nos índices de aprovação e de reprovação.

No índice de aprovação houve um crescimento de 85 entre 2017 e 2018 que se manteve para 2019; já a reprovação passou por um movimento de 1% para menos de 2017 para 2018 de 5% para 4% e dois pontos percentual de 2018 para 2019 algo em que se estabelece uma média de 5%, logo, o valor entre os três anos referente à reprovação se manteve estável.

Entre os estudantes que solicitaram transferência, houve uma redução significativa e progressiva, reduzindo 50% de 2017 para 2018 e de 2018 para 2019 quando os índices eram respectivamente em 2017, 2018 e 2019 12%, 6% e 3%, uma queda de 9 pontos percentuais ao longo dos três anos, que pode ser observada em valores relativos no gráfico 28.

Gráfico 28 - Fluxo dos estudantes do 3º ano de 2017 a 2019



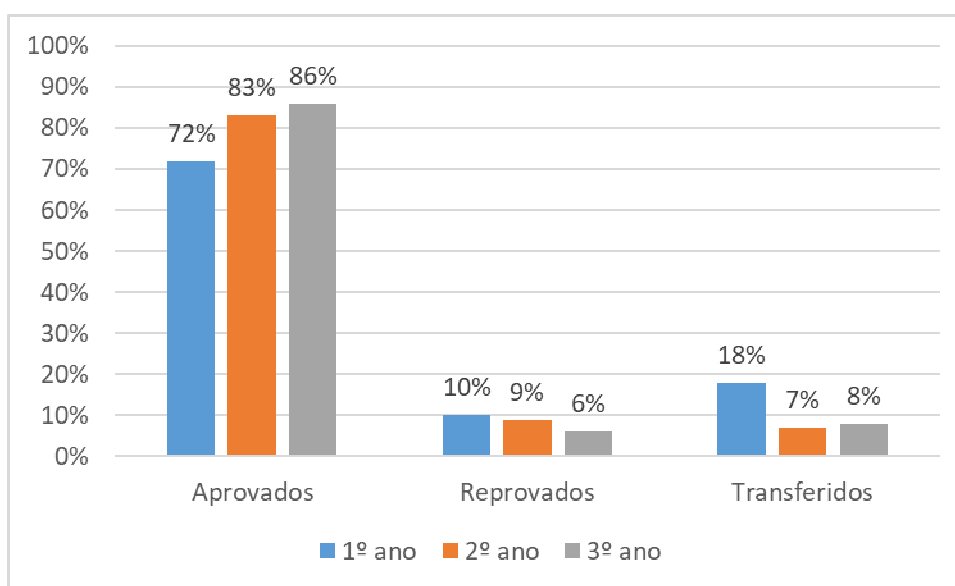
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao verificar a média de aprovados, reprovados e transferidos entre os anos de 2017 a 2019 no 1º, 2º e 3º anos se comprova uma das inquietações da pesquisa com a acentuação do insucesso escolar (SPOZATTI, 2010) no 1º ano do ensino médio concomitante, o que levou a investigação por meio de entrevista semiestruturada dos grupos: reprovados e transferidos no 1º ano do ensino médio concomitante.

O 1º ano chega a ter mais de 10 pontos percentuais a menos em aprovados das demais séries e mais de 10 pontos percentuais no índice de transferidos em

relação as demais séries. Quanto aos reprovados a ainda utilizando a média entre os anos de 2017 e 2019 o 1º ano se coloca a frente com 9% de seus estudantes reprovados, o 2º ano com 9% e o 3º ano com 6%, ou seja, do primeiro para o 3º ano a reprovação e a transferência reduzem o índice de insucesso escolar. Dados que podem ser observados em valores relativos no gráfico 29.

Gráfico 29 – Média dos fluxos escolares do 1º ao 3º ano do ensino médio concomitante entre 2017 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A análise dos fluxos escolares da ETE FMC demonstra que o insucesso escolar é mais acentuado nos estudantes beneficiários de bolsa CEBAS, logo, nos estudantes que tiveram sua trajetória escolar do ensino fundamental e médio em escolas públicas, fator que nos leva a refletir sobre a qualidade na educação, em especial as públicas, reflexão que não se iniciou recentemente por autores como Dourado (2007), Padilha (2007), Gadotti (2013) entre outros.

O acento dos casos de insucesso escolar na 1ª série do ensino médio representa ainda mais o fator da qualidade em instituições públicas, quando a reprovação e transferências desses estão concentradas nesta série.

Fatores de ordem sociocultural e socioambiental (PADILHA, 2007) podem estar associados ao insucesso escolar dos estudantes da escola, uma vez que o processo de ensino e de aprendizagem das instituições públicas e privadas são diferentes, questões como essa Perrenoud (1999) atribui a culturais com as desigualdades de sucesso escolar, ou seja, as regras do jogo são diferentes em

ambientes públicos e privados, mesmo em instituições do mesmo nível de ensino. Esses fatores poderão ser observados a partir das análises das entrevistas realizadas com estudantes reprovados e transferidos no ano de 2018 na próxima seção.

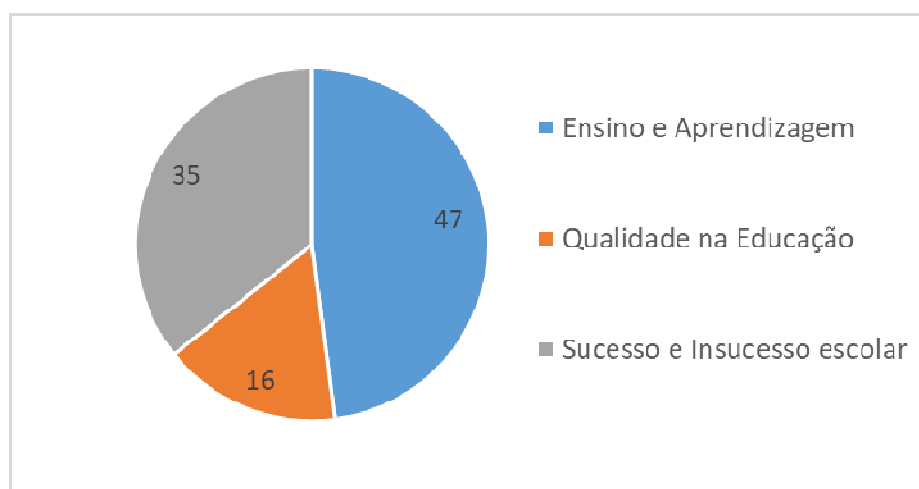
5.3 Os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes reprovados e transferidos no 1º ano do ensino médio concomitante da ETE FMC em 2018

Foram realizadas, conforme já apresentado na metodologia, oito entrevistas. As categorias de análise estão relacionadas ao referencial teórico e com unidade de registro por tema, são elas: ensino e aprendizagem; qualidade na educação e sucesso e insucesso escolar.

Para nomeação dos entrevistados, preciosidades do ambiente educacional foram utilizados nomes de pedras preciosas brasileiras. No grupo dos reprovados teremos: Ágata, Alexandrita, Ametista e Diamante; e os transferidos serão tratados por: Esmeralda, Topázio, Turmalina e Citrino.

Para melhor descrever o que será apresentado nesta seção, os gráficos 30 e 31 a seguir demonstram as citações selecionadas por categorias e por grupos de entrevistados.

Gráfico 30 – Citações por categorias



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

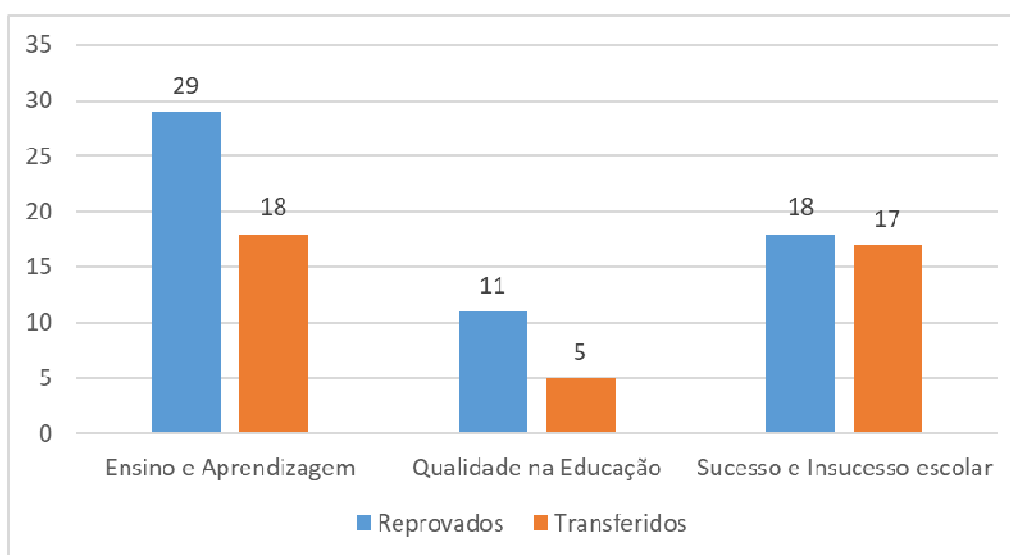
Na categoria ensino e aprendizagem, foram selecionados 47 citações das oito entrevistas realizadas. Nessas percebe-se que os estudantes têm uma melhor

compreensão e sentimentos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Dessas citações, três delas foram também utilizadas na categoria qualidade na educação e cinco das 47 foram também compreendidas como pertencentes à categoria sucesso e insucesso escolar.

Em qualidade na educação, outra categoria estabelecida, 16 citações foram selecionadas. Além das três contabilizadas junto à categoria ensino e aprendizagem, já mencionada, duas citações das 16 foram consideradas também em sucesso e insucesso escolar.

Sucesso e insucesso escolar, última das categorias estabelecidas, teve 35 citações selecionadas para análise. Dessas, como já apresentado acima, cinco foram também utilizadas em ensino e aprendizagem e duas em qualidade na educação.

Gráfico 31 – Citações por grupo em cada categorias



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No gráfico 31, com a discriminação dos materiais selecionados em cada grupo por categorias, é possível perceber algumas diferenças entre elas. Em ensino e aprendizagem foram selecionados mais materiais entre os reprovados do que entre os transferidos que foram respectivamente 26 e 18 citações. Na categoria qualidade na educação bem como na anterior, os reprovados com 11 citações selecionadas superam a quantidade dos transferidos que foram cinco. Já em sucesso e insucesso escolar, nos dois grupos foi selecionada a mesma quantidade

de materiais para análise, 15 em cada. Vale lembrar que algumas foram contabilizadas em mais de uma categoria como apresentado anteriormente.

O material selecionado se demonstrou consistente para análise e verificação do que se pretende para cumprimento do objetivo desta pesquisa, analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao ensino técnico da ETE FMC.

Em uma análise inicial a partir dos dados até o momento apresentados foi possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem da ETE FMC são mais latentes nos estudantes reprovados, uma vez que esses continuam na instituição, logo não se trata de uma lembrança, mas de uma vivência atual. Já os transferidos são marcados pela experiência de insucesso escolar, categoria que apresentaram mais materiais a serem selecionados e assim foi feito.

As questões levantadas na entrevista suscitam os aspectos dos processos de ensino, de aprendizagem, a qualidade do ensino na ETE FMC e ainda o sucesso e o insucesso escolar. O que pode ser verificado no apêndice G.

Outras informações foram levantadas a partir da ficha de coleta de dados dos estudantes ao final da entrevista como: idade; sexo; a série que estava cursando; o ano que saiu da ETE FMC se transferido; se foi para outra escola no mesmo ano se transferido; que ano retornou aos estudos; se ficou evadido; se reside na mesma cidade da escola; se mora com familiares ou em repúblicas ou pensões e a forma de deslocamento para a escola. A ficha de coleta de dados pode ser verificada no apêndice H e será usado para complementar as análises das entrevistas.

5.3.1 Categoria ensino e aprendizagem

Analisadas as entrevistas a partir da categoria ensino e aprendizagem no grupo de reprovados, foi possível perceber a comparação da ETE FMC com a escola que os estudantes estudaram anteriormente, uma vez que na ETE FMC não tem ensino fundamental. Ao comparar, a maioria apresentou a ETE FMC como diferente das demais, valorizando o ensino e a aprendizagem da escola bem como a relação professor alunos em relação as escolas anteriores. Ágata, Alexandrita e Ametista falam sobre essa relação a seguir:

“O método de ensinar é diferente [...] aqui a relação professor e aluno é diferente” (Ágata).

“É totalmente diferente, porque eles fazem essa parte de passar matéria, de explicar, só que eles correm atrás pra você aprender realmente a matéria que eles tão passando. Eles se preocupam com o seu aprendizado” (Alexandrita).

“Acho diferente. As dinâmicas, que a gente tem na ETE. Posso citar uma professora? A [...], o jeito que ela ensina, ela passa dinâmica, sabe? Pra ensinar e eu aprendo muito com ela, muito mesmo” (Ametista).

A fala acima denota que a relação entre professores e estudantes se dão de maneira horizontal e ainda a colocação de realização de dinâmicas em uma determinada disciplina, fatores que estão alinhados com os paradigmas da aprendizagem e da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010), uma vez que ao apontar as dinâmicas da aula suscita a interação dos estudantes bem como a construção dos saberes. Para reforçar esse aspecto, Alexandrita fala que “eu nunca tive aquela sensação de aprender, quando eu não estudava aqui. Eu só vi a matéria lá e não entendi não aprende igual eu aprendo aqui”.

Os entrevistados falaram sobre as a utilização de materiais didáticos e a experiência com esses em detrimento com os vivenciados na instituição anterior. Apresentaram ainda a percepção sobre o processo avaliativo em que alguns comparam com os modelos vivenciados nas escolas anteriores ao ingresso na ETE FMC.

Ao citar como era na anterior e como é na ETE FMC, os entrevistados utilizam o advérbio de lugar lá, estão se referindo à escola anterior e quando falam daqui se referem a ETE FMC, demonstrando sentimento de pertença, uma vez que não citam a ETE FMC de maneira distanciada, mas do local que ocupam nela.

Sobre o material didático, compreendem que a adoção individual favorece a aprendizagem e dinâmica das aulas como pode ser observado na fala de Ágata.

“Lá era só matéria no quadro, aqui não, aqui é vamos conversar, tem apostila, você pode usar a apostila” [...] “lá você perdia tempo copiando enunciado, aqui não. Acho que isso ajuda você a prestar mais atenção, você perde menos tempo e copiar enunciado cansava. Então na hora que você ia fazer tarefa mesmo, você não queria fazer tarefa, só inventava. Aqui não. Você tem o tempo para ler o enunciado e fazer. Então acho a apostila uma coisa muito legal” (Ágata).

Quanto às avaliações, atribuem um valor de aprendizagem, de contextualização e de propósito de verificação do desenvolvimento cognitivo, algo importante no paradigma da aprendizagem (TRINDADE; COSME, 2010), como pode ser observado na fala de Diamante: “A daqui tem mais a ver do que de lá, porque a daqui tem mais detalhezinho, professor pergunta mais detalhezinho. Eu acho que é bom”. Alexandrita, além de levantar como se dava a avaliação no ensino fundamental para melhor explicar como o processo avaliativo na ETE FMC acontece, traz mais uma vez a palavra diferente para caracterizar que o vivenciado na escola se destoa dos modelos conhecidos e experienciados até então.

“As avaliações são muito bem divididas, se você realmente quer e estuda, você consegue nota. Não era igual as outras escolas que você tinha uma prova só e é isso. Aqui tem bastante coisa pra você ter nota, bastante avaliações pra você conseguir ir bem no ano.” [...] “é diferente, porque as provas do Ensino Fundamental eram muito diretas, tinha tal coisa, como faz tal coisa. Aqui tem uma linha de interpretação muito grande, tem que saber tudo, não só a matéria, você tem que saber tudo o que envolve a matéria pra você saber responder a questão” (Alexandrita).

Diamante também utiliza a relação do processo avaliativo com a aprovação e a aprendizagem ao exemplificar:

“Aquela coisa de: não, passa depois a gente vê. Eles não dão isso, aqui você, quando você não tem capacidade de ir pro segundo ano, você não vai pro segundo ano então você precisa correr atrás das coisas. Você precisa pedir ajuda, você precisa sentar e estudar, era coisa que eu não tinha preocupado em nenhuma das outras escolas” (Diamante).

Alexandrita demonstra satisfação de conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos, algo que no paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010) se explora, a construção e aplicação desse saber. Desta forma o processo avaliativo está imbricado no processo de ensino e de aprendizagem levantado como satisfatório por ela.

“Beleza, saber a matéria, mas você saber achar essa matéria em outros contextos, por exemplo, quando você vai trabalhar você não vai ter a coisa fixa assim para você, vai ter que analisar ela em outros contextos. Por isso que eu gosto da prova daqui. Aí o conteúdo passar a fazer mais sentido” (Alexandrita).

A estudante Diamante também valoriza a contextualização, fator que irá refletir nos resultados do processo avaliativo ao traduzirem o que se foi ensinado. “E tem professor também que dá bastante exemplo e eu acho que exemplo é essencial pra gente aprender algum conteúdo”.

A partir da análise léxica, outra palavra além do diferente, ao qual já apresentado anteriormente como qualificador, como positivo dos aspectos da ETE FMC, a palavra professor também teve incidências muito grande nesta categoria como pode ser observado nas falas dos entrevistados tanto entre os reprovados quanto nos transferidos que será apresentada logo mais afrente.

Alguns professores, para os entrevistados reprovados, desempenham um papel importante e de referência. Os estudantes percebem o local que os professores ocupam na construção do conhecimento e a condução didática metodológica adotada em algumas disciplinas é validada por esse grupo como positiva e responsável pela aprendizagem deles.

Alexandrita compreende que as intencionalidades docentes são voltadas a todos, a aprendizagem de todos sem distinção em tratamento ou ao nível que cada um se encontra no processo de ensino e de aprendizagem. Esse aspecto atitudinal, no comprometimento dos docentes com os estudantes, logo com a escola, remete mais uma vez ao paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010), mais uma vez uma disciplina/professor específico é citado quanto a aspectos que remetem ao paradigma da aprendizagem (TRINDADE; COSME, 2010):

“Todos os professores, eles explicam de uma forma que todo mundo consegue entender, eles explicam de uma forma que caso a pessoa não entenda eles tentam mudar pra todo mundo entender a matéria de uma forma mais fácil”. [...] “nenhum professor me tratou inferiormente do que eles tratam os alunos que entraram, então eles sempre, desde o começo do ano, eles sempre se preocuparam pra eu ter uma nota boa, pra eu conseguir passar direto esse ano”. [...] “a professora de português ensina a gente de uma forma muito mais divertida, as aulas dela são muito mais confortáveis de você aprender. Então ela faz que a gente consiga aprender a matéria de uma maneira muito mais fácil e ela sendo amiga de todo mundo faz com que a gente sinta mais confortável na sala de aula pra aprender as coisas” (Alexandrita).

Porém, é válido observar que a citação de uma disciplina ou professor específico é um fator de não haver unicidade neste aspecto, ou seja, nem todos os professores que lecionam ou lecionaram para Alexandrita e Ametista desenvolvem

as aulas e ou atividades que dialoguem com o paradigma da aprendizagem, ou não citariam especificamente, como o fizeram, inclusive a mesma professora de português.

Ágata, ao ser indagada sobre se os professores poderiam ter feito algo para evitar sua reprovação, apresenta em sua fala elementos que reforçam a horizontalidade e acolhida dos professores relacionadas ao paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010). Ela compreende que os professores fizeram o que poderiam e a responsabilidade de sua reprovação se dá por comportamentos inapropriados ao longo do ano, além de receber advertências que ela deveria se dedicar ou não obteria sucesso. Esses aspectos são encontrados no paradigma instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010), em que a responsabilização dos estudantes pela não aprendizagem, lógica presente e validada inclusive por Ágata, algo que não pode ser compreendido como responsabilidade da estudante ou mesmo isoladamente da instituição, mas a questões históricas/culturais na educação que ainda se encontram desde os cursos de formação de professores ao chão de sala em muitas das escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas.

“Eu acho que o que os professores poderiam fazer, eles fizeram” [...] “Desde o começo falavam: estuda porque não é brincadeira, reprova. Então a gente escuta e fala: ah isso não acontece comigo” (Ágata).

Alguns entrevistados reconhecem o trabalho do professorado, ainda que algumas falas apontem como possíveis motivos para o insucesso escolar. “O professor estava lá, a ajuda estava lá, a gente tinha grupo de monitoria, a gente não fazia nada no grupo da monitoria. Tipo, tinha um monte de gente estudando e eu podia muito bem sentar lá e estudar” (Ágata). Ou seja, o professor é compreendido por ela como aquele que desempenhou seu papel, ainda que nem todos os estudantes se dispusessem a interagir e realizar o proposto, algo que Alexandrita e Diamante também trazem.

Na fala dessas entrevistadas, o empenho docente como já citado em outros trechos dessa categoria fator esperado no paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010). Ainda que não tenham compreensão, a contradição pode ser observada a partir desse fragmento: “o professor estava lá” dando suas aulas evidencia aulas expositivas, característica da educação tradicional, ou seja, do paradigma da instrução (TRINDADE; COSME, 2010).

“Os professores tão dando o melhor só que eu acho que quando a gente entra aqui na escola, a gente pensa assim: vou conhecer novas pessoas, vou fazer novos amigos, só que a gente esquece que tá aqui pra aprender, não só pra fazer amizade” (Alexandrita).

“As vezes eu avoava muito na sala de aula também, então eles tão explicando e as vezes eu paro de prestar atenção meio do nada” [...] “acho que muita gente fica meio dispersa as vezes porque quando as vezes o professor começa a falar demais, querendo ou não querendo, não é muito legal, então uma hora você vai parar de prestar atenção. É muito exercício também cansa, então eu acho que isso afeta” (Diamante).

Sobre a participação em monitoria, a maioria desse grupo relatou não participar ou não ter interagido como grupo que participava, mas Alexandrita apresenta a partir de sua experiência nesse programa da instituição elementos que retratam a realidade da sala de aula:

“A muito legal porque é uma forma de você aprender de uma forma diferente do que só ficaria olhando para o quadro e escutando um professor falar, porque tem muita gente que tem dificuldade de entender o que o professor fala e às vezes lá escutando amigo explicar a matéria de uma forma mais divertida é mais fácil de aprender. Meus amigos falam isso pra mim porque eu explico matérias pra ele. Porque eu tento explicar pra eles de uma forma que eu entendo” (Alexandrita).

Alexandrita, ao contar sobre a monitoria, levanta que as aulas são tradicionais e que sua maneira de aprender se dá de outra forma, além de apresentar como é esse modelo. A partir da fala dela, as aulas estão no modelo instrucionistas e as monitorias no paradigma da aprendizagem (TRINDADE; COSME, 2010). Deste modo, apesar de aulas terem modelos tradicionais, a instituição promove momentos de aprendizagens em outros paradigmas.

Diferentemente dos reprovados que continuaram na ETE FMC e utilizam do advérbio aqui para se referir a ETE FMC, os transferidos utilizam o lá, uma vez que esses não pertencem mais à escola.

Analisando ainda a categoria ensino e aprendizagem, mas agora entre os transferidos voltou a aparecer como entre os reprovados a adjetivação da ETE FMC como diferente. Essa aparece neste grupo não só na perspectiva da anterior, valorizando a escola em comparação seja com a anterior ao ingresso ou em relação com a escola à qual passaram a estudar ao se transferirem dela bem como o que tange ao ensino técnico como os conteúdos e as disciplinas nunca estudados no

ensino fundamental ou a qualquer outro estudante do ensino concomitante que não tenha advindo de outro curso técnico.

Topázio faz referência ao que é ensino na escola ao tratar da diferença da ETE FMC para outras instituições, em especial às questões práticas em disciplinas técnicas, mesmo não tendo estudado antes em instituições dessa natureza, profissionalizante.

“É as coisa diferente”. [...] “As coisas prática né, que é mais gostoso de fazer né, as coisas que eis faz, tem que fazer lá no negociinho, essas coisa que é mais gostoso memo, gostava dessas coisa, porque [...] na escola normal não tem essas coisa. É tudo de escrever memo, de cabeça e no caderno. Lá na ETE eis ensina as coisa de maneira diferente” (Topázio).

Na compreensão de Turmalina, o que se diferencia das demais escolas é correspondente à organização estrutural/pedagógica da ETE FMC.

“Lá era tudo diferente, foi uma mudança né, por causa que até pra trocar de professor lá, trocar de matéria cê tinha que sair da sala e ir pra outra, agora no colégio não, era os professor que trocava” (Turmalina).

Nas falas dos transferidos a maneira como se dava o trabalho docente ao citar atividades diversificadas como atividades práticas e o acompanhamento dos professores podem ser compreendidas como aspectos dos paradigmas da aprendizagem e/ou da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010), porém em contradição, o processo avaliativo é apresentado de forma que se relaciona ao paradigma instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010).

Esmeralda levanta sua falta de afinidade com o curso técnico e, ainda assim, evidencia o acompanhamento docente que recebia.

“Passei no médio, eu gostava, agora chegava as aulas do técnico, eletrônica principalmente, não tinha nada contra o professor mas, não, eu não suportava a aula, não gostava, de jeito nenhum, eu não conseguia entender. Professor vinha na minha mesa, me explicava, era como se fosse grego não entendia, não entendia” (Esmeralda).

Topázio não apresentou falta de afinidade, apenas dificuldades na aprendizagem, ainda assim compreendia que sua dificuldade se dava por lacunas ao longo de seu desenvolvimento educacional, não atribuindo à ETE FMC suas

dificuldades, ainda que a instituição seja mais exigente, porém um fator contraditório ao paradigma da aprendizagem está no trecho em que fala que o professor “me explicava”, ações expositivas e pouco diversificadas em termos de práticas pedagógicas relacionadas ao paradigma da instrução, fator que pode ter interferido nos resultados da estudantes, ainda que a relação professor/alunos se dê por meio do paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010).

“O professor era maravilhoso lá, todas as matéria memo que eu ficava com dificuldade ele ia lá, ele me ajudava a fazer tudo. Era tudo gostoso fazer. ETE é diferente, eles ensina mais né. Dá mais atenção, mas era difícil” (Topázio).

Citrino caracteriza os processos de ensino e de aprendizagem falando além do trabalho docente como os demais das avaliações. Ele compreende que a ETE FMC tem um diferencial da escola que ele estuda/estudou. A partir de uma análise léxica, na fala dele aparecem novamente algumas palavras que o entrevistado relaciona à aprendizagem, termos ou palavras mais recorrentes como a adjetivação diferente e o sujeito professor. As duas palavras, ao longo desta categoria, são colocadas pelos entrevistados num contexto positivo até o momento.

“A prova é totalmente diferente, era muito mais completo sabe, no ... mesmo era, fazendo prova era uma bagunça, era todo mundo perto um do outro, essas coisas”. [...] “Na ETE era totalmente diferente o jeito dos professores explicar, explicava mais certinho, tinha mais paciência sabe, com o aluno, era muito mais completo” (Citrino).

Quando questionado se os professores poderiam ter feito algo para evitar sua transferência, Citrino disse que o “jeito que o professor explicava lá era muito bom, não teve nada a ver com os professores mesmo, com os professores não, foi mesmo coisa minha” (Citrino). Essa culpabilização, auto responsabilização dos estudantes, é presente numa lógica dominante de professores e estudantes no paradigma da instrução. Não pode ser excluída a influência que o estudante pode ter sofrido a partir de educação tradicional que as falas de alguns entrevistados suscitam.

Turmalina, apesar de compreender a rigidez da escola e a exigência de um comportamento disciplinador do docente citado, traz novamente o citado por outro entrevistado, mas de outra forma que o professor “ensinava quem tava realmente querendo aprender”, deste modo se estabelece uma relação de ensino, mesmo que

5.3.2 Categoria qualidade na educação

Explorando os materiais selecionados para análise a partir da categoria qualidade na educação, inicio a partir dos estudantes reprovados, conforme já realizado na categoria anterior.

Ágata relata que, ao ingressar na ETE FMC, já notou que a escola era diferente das anteriores. Posso atribuir essa percepção ao modo de proceder dos professores e da organização pedagógica da escola por ser uma instituição da RJE, ou seja, foco na formação integral (RJE, 2016), afetando as dinâmicas e interações no ambiente escolar.

Para Gadotti (2013) a qualidade na educação só é possível a partir da democratização, em que só pode entender por qualidade se for para todos, ao contrário se trata de privilégio. A partir da fala dessa entrevistada, tem-se evidência da qualidade educacional que a ETE FMC apresenta, uma vez que qualidade não pode ser mensurada apenas por índices (INEP, 2019). *“Entre na ETE e eu vi que aqui era já era meio diferente”. [...] “Aqui os professores são diferentes, do jeito que te tratam aqui, eles vão te tratar em outra sala e na outra também” (Ágata).*

Nota-se que a palavra diferente aparece também nesta categoria, continuando a adjetivar positivamente a ETE FMC, neste caso, qualificando a instituição e aos processos e de aprendizagem na categoria anterior.

Bem como Ágata, Alexandrita tinha uma percepção da escola como difícil, mas a caracteriza de outra forma depois de nela ingressado, como uma escola com uma rotina mais intensa que prepara melhor que as anteriores. Ao tratar a escola como difícil, ela traz a exigência da escola das instituições estudadas anteriormente.

“Sempre ouvia o povo falar que é muito difícil e eu percebi, nossa, totalmente diferente do que eu tava acostumada, porque é muito intenso a rotina de estudo daqui. Estar preparado para tudo. Muito bom” (Alexandrita).

Uma citação de Alexandrita já utilizada na categoria ensino e aprendizagem também pode ser utilizada aqui por caracterizar a qualidade na educação e o modo de proceder numa instituição jesuítica, o que faz sentido a palavra diferente levantada até então. Ela fala em mais de um momento sobre essa forma de

tratamento que é relacionada à qualidade na educação em instituições Jesuítas, a preocupação com a pessoa como um todo, em sua integralidade (RJE, 2016).

“Nenhum professor me tratou inferiormente do que eles tratam os alunos que entram, então eles sempre, desde o começo do ano, eles sempre se preocuparam pra eu ter uma nota boa, pra eu conseguir passar direto esse ano” (Alexandrita).

“A escola ajudou bastante, a escola em si, todo mundo, os funcionários, eles não te tratam como, no negócio da reprovação, eles não olham pra você com um olhar de nossa, você não conseguiu, não te tratam com um olhar inferior. Eles sempre tentam te colocar pra cima” (Alexandrita).

Relacionado ao ensino aprendido, mas que remete também à qualidade na educação, Alexandrita valoriza a forma de ensinar na ETE FMC.

“É totalmente diferente, porque eles fazem essa parte de passar matéria, de explicar, só que eles correm atrás pra você aprender realmente a matéria que eles tão passando. Eles se preocupam com o seu aprendizado” (Alexandrita).

Outras duas dimensões verificadas que representam a qualidade na educação são; o processo avaliativo e a organização/ domínio de sala dos professores. Sobre as avaliações, os reprovados compreendem que ela é mais complexa e que exige mais dos estudantes, considerando não apenas as notas obtidas, mas a verificação da aprendizagem. Dourado (2007) qualifica a educação a partir dos recursos materiais e humanos e ainda a relação desses no âmbito institucional e da sala de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem, seja no currículo e nas expectativas com relação a aprendizagem dos alunos. Os docentes da ETE FMC, conforme pode ser observado no capítulo 4, seção 4.2, se mostram atualizados, fator importante para uma educação de qualidade.

“O ensino era muito bom”. [...] “aqui é bem mais complexo, bem mais difícil”. (Ametista).

“A mais difícil acho que daqui, porque ainda lá tinha professor que dava prova com consulta. Eu acho que a daqui tem mais a ver do que de lá, porque a daqui tem mais detalhezinho, professor pergunta mais detalhezinho. Eu acho que é bom” (Diamante).

“As avaliações são muito bem divididas, se você realmente quer e estuda, você consegue nota. Não era igual as outras escolas que você tinha uma prova só e é isso. Aqui tem bastante coisa pra você ter nota, bastante avaliações pra você conseguir ir bem no ano” (Alexandrita).

O processo avaliativo na escola, a partir das falas acima, apresenta as avaliações somativas, o que remete à lógica instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010), e que pode promover desigualdade (GADOTTI, 2003), logo comprometer a qualidade.

Sobre a organização, dinâmica/control de classe, Diamante aponta como positivo o que encontrou na ETE FMC. “Teve escola que eu já estudei que eu ficava conversando e o professor não chamava atenção e continuava por ali e aqui o professor que chama atenção” (Diamante).

Entre os transferidos, pouco foi abordado pelos entrevistados sobre a categoria qualidade na educação. Duas tendências apareceram nela: a compreensão que a escola é injusta por reprovar e a da organização e propósito educativo distinto dos objetivos do estudante.

Na fala de Turmalina, a postura injusta da ETE FMC mostra que a escola é rígida e exigente em relação escolas estudadas anteriormente.

“Não gostei muito da ETE por causa que lá por uma matéria se você ficar de recuperação você reprova. Eu acho isso lá muito injusto. Por causa de 2 pontos meu colega repetiu, não tem dependência” (Turmalina).

Ainda na fala de Turmalina, ao ser abordada sobre os motivos de sua transferência, ela relatou risco de reprovação e não desejava “perder tempo na ETE” (Turmalina)

“Falei assim não tem como eu ficar aqui, perder um ano né, sabendo que já já eu posso tá fazendo o terceiro, saindo e fazendo ENEM, entram numa faculdade, não posso ficar perdendo tempo aqui” (Turmalina).

Citrino não viu na ETE FMC um ambiente que ele esperava encontrar e com o momento que ele vivenciava.

“Vi que não era a mesma coisa né, porque no ... eu fazia mais bagunça, não ligava pra nada, foi por isso que eu saí da ETE, eu não liguei muito pra ETE, eu queria só brincar, zoar” [...] “Na ETE é uma coisa mais séria, é muito mais completo” [...] “foi mais coisa minha sabe...a mulher do SOE

5.3.3 Categoria sucesso e insucesso

A análise das entrevistas na categoria sucesso e insucesso escolar entre os estudantes reprovados demonstrou que a percepção das entrevistas, quanto aos possíveis motivos que poderiam ter levados ao insucesso escolar, está relacionado a dedicação e postura individual dos mesmos, assim apresentam em suas falas como poderá ser observado.

Ágata não apenas atribui a sua falta de dedicação como também coloca que os professores e recursos como monitoria foram orientados, mas não aproveitados devidamente. Ela, ao relatar que só compreendeu que seu desempenho possivelmente a levaria ao insucesso escolar no final do ano letivo e já no período de recuperação final levanta pontos relacionados ao paradigma instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010).

“Eu tinha que ter prestado atenção mais no começo, porque eu só fui ter noção do que estava acontecendo na semana da final, que eu falei nossa, tenho 5 finais, não tenho a mínima ideia do que está acontecendo e não tem o que fazer, porque é muita matéria, matéria do ano todo para uma semana” (Ágata).

Ágata diz que os professores e a ajuda estavam lá, ela apresenta que o trabalho do professor e apoio da escola aconteceram, mas ela não se envolveu ou permitiu que esses a atingissem, percepções novamente que remetem a uma lógica de funcionamento instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010).

“Eu atribuo hoje isso totalmente a mim, porque eu acho que o professor estava lá para me ajudar, a matéria estava lá para ser dada, se eu não corri atrás a culpa foi minha”. [...] “Ajuda estava lá, a gente tinha grupo de monitoria, a gente não fazia nada no grupo da monitoria. Tipo, tinha um monte de gente estudando e eu podia muito bem sentar lá e estudar” (Ágata).

Um fator que deve ser observado é a busca pelo ensino profissionalizante não pela natureza ou propósito deste ensino, mas pela busca de uma escola de qualidade e por desejo/expectativas familiares, como ocorreu com Ágata, podendo isso ter contribuído para seu insucesso.

“Porque a minha família, nossa senhora, ama essa escola. Todo mundo tem vínculo com essa escola com certeza. [...] foi por eles que eu entrei, no 9º ano eles me apoiaram a entrar aqui, minha mãe veio correu atrás de bolsa e isso também foi um dos motivos pelo qual eu quis aí depois eu reprovei” (Ágata).

Diferentemente de Ágata, Alexandrita atribui seu insucesso à perda de foco, se dedicando mais às relações sociais e às amizades no convívio escolar sem a dedicação necessária as questões acadêmicas.

“Eu acabei esquecendo que eu tinha que aprender e acabei me levando por amizades” (Alexandrita).

A fala de Ágata e de Alexandrita, na ótica do insucesso escolar, demonstra relação com questões culturais (ARROYO, 1992; PERRENOUD, 1999), em que é percebido no ambiente escolar características sociais e culturais extramuros, quanto à valorização da escola e da aprendizagem, bem como o papel da instituição na construção da cidadania.

Um outro fator que aparece associado ao insucesso escolar é apresentado por Ametista ao expor sua não adaptação ao curso técnico. Isso pode se dar pelas dinâmicas/metodologias das aulas, que contêm momentos práticos, algo esporádico ou inexistente em etapas anteriores especialmente em instituições públicas devido aos investimentos necessários para estruturação de laboratórios.

Outra possibilidade para a não adaptação de Ametista pode ser a falta de afinidade com as disciplinas e com os conteúdos do curso técnico já que nem todos os estudantes ingressam na ETE FMC pelos cursos ofertados, mas também pela oportunidade de qualificação profissional ou pela preparação para avaliações externas, por meio de concessão da bolsa CEBAS.

“Eu só não me adaptei com as matérias, entendeu? Do curso técnico” (Ametista).

O colocado por Diamante compreende um aspecto não levantado pelos demais entrevistados nessa categoria, uma situação que revela a realidade escolar de muitos estudantes, em especial os da rede pública: o aprender a aprender. A inclusão social e escolar (SPOZATTI, 2000) não pode compreender apenas a estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também a estudantes

que por ventura tenham em sua trajetória escolar lacunas no processo de ensino e de aprendizagem, algo que instituições como a ETE FMC procuram equalizar, especialmente por não ter as etapas anteriores e ter por objetivo a formação Integral (RJE, 2016).

“Eu achava que eu sabia e eu não estudava e chegava lá na hora, por conta desses mínimos detalhes eu não sabia” [...] “Acho que muita gente fica meio dispersa as vezes. Porque quando as vezes o professor começa a falar demais, querendo ou não querendo, não é muito legal, então uma hora você vai parar de prestar atenção. É muito exercício também cansa, então eu acho que isso afeta” (Diamante).

Questionados quanto a algo que os professores poderiam ter feito para evitar a reprovação, a resposta foi equalizada entre as entrevistadas que assumem a responsabilidade por esse resultado, ou seja, que faltou uma movimentação pessoal, e não institucional para evitar os resultados obtidos ao final do ano letivo. Essa percepção não evidencia a qualidade do trabalho docente e a falta de comprometimento dos estudantes, mas sim levanta dúvidas sobre o paradigma educacional predominante no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes na instituição, que tem se demonstrado instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010).

“Eu acho que o que os professores poderiam fazer, eles fizeram”. [...] “Eles alertaram, tipo ó, se você não correr atrás você não vai conseguir. E aí eu falei não isso daí é, não acontece comigo e aconteceu né” (Ágata).

“A escola ajudou bastante, a escola em si, todo mundo, os funcionários, eles não te tratam como, no negócio da reprovação, eles não olham pra você com um olhar de nossa, você não conseguiu, não te tratam com um olhar inferior. Eles sempre tentam te colocar pra cima” (Alexandrita).

“Eu acho que não. Porque eu acho que deveria ter sido de mim, eu acho que eu deveria ter me esforçado mais” (Ametista).

“Vai um pouco da falta de responsabilidade né, você sabe que tem que fazer alguma coisa, mas você não faz” (Diamante).

A partir da análise das entrevistas dos reprovados, o processo de ensino e de aprendizagem na ETE FMC pode ter influenciado o insucesso escolar, ainda que esses não tenham essa compreensão, mas a auto culpabilização é percebida em

funcionamento instrucionista (TRINDADE; COSME, 2010). Além disso, não pode deixar de ser considerado que os estudantes sofreram influência de questões sociais, econômicas e culturais (PERRENOUD, 1999; ARROYO, 1992) bem como ocorrer na categoria transferidos conforme poderá ser conferido a seguir.

O que se diferencia dos reprovados para os transferidos é a recorrência da falta de afinidade com o curso técnico ou entrar na escola por influência da família.

“Eu não me dei bem com o técnico. Não, não gostava do técnico. Sim. Eu gostava muito do ambiente, tanto que pra eu sair de lá eu chorei muito, porque eu gostava da escola, mas eu não gostava da matéria. É, eu não suportava o técnico” (Esmeralda).

“Ah antes de eu ir pra lá, foi assim, meu tio lá de São José dos Campos que me falou sabe? Ele falou: Topázio porque cê não faz a ETE? Tenta fazer um cursinho pra cê vim pra cá, se ocê vim pra cá aí trabaia comigo, aí já vai ter um cursinho bôo né? Aí eu falei: ah, vamo tentar né!” (Topázio).

“Sistemas Digitais era muito difícil, não gostava de SD, era uma matéria que eu odiava” (Turmalina).

Outro fator que levou a transferência, algo mais recorrente do que deveria, foi a gestação na adolescência. Topázio em 2017, diante de uma reprovação iminente, abandonou a escola, mas em 2018 retornou a ela. Diante de uma gestação e todas as situações que a envolvem, no meio do ano solicitou transferência. Ela estudou em outra escola até o nascimento do filho, mas abandonou a escola depois do parto e, até a data da entrevista, continuava evadida.

“Eu não queria sair não, sabe? Falei: ah mãe, eu acho que vou continuar. Só que aí ficava passando mal toda vez, ficava faltando muito”. [...] “Neném nasceu em junho. Aí depois de outubro eu não estudei mais” (Topázio).

Turmalina relatou falta de afinidade com o curso técnico em mais de uma categoria, rigidez institucional, em ensino e aprendizagem, e injustiça quando a provação/retenção na ETE FMC, compreendido de forma positiva, a partir da qualidade na educação, uma vez que ao considerar o processo avaliativo e proposta pedagógica da ETE FMC (PPP, 2020) que busca formar pessoas, entre outros aspectos, competentes, a promoção dos estudantes sem o desenvolvimento mínimo

das habilidades e competências para a série subsequente não ocorre. Ela, ao comparar a escola com as demais que estuda ou estudou, compreende como correta a promoção mesmo sem a garantia de aprendizagem, valorizando apenas a promoção e não a aprendizagem, algo que se relaciona também às questões sociais, econômicas e culturais (PERRENOUD, 1999; ARROYO, 1992).

Em sucesso e insucesso, além de não gostar do curso técnico, Turmalina fala que a percepção de não acompanhar os colegas e o baixo desempenho nas avaliações também contribuíram para sua transferência.

“Chegou um tempo que eu não tava mais conseguindo acompanhar as matéria, todo mundo já tava mais avançado, aí chegou uma prova lá que eu fui super mal, aí vai sei lá, vai angustiano a gente, a gente vai ficano triste, porque não ta conseguindo, aí todo mundo ta conseguindo só ocê que não” (Turmalina).

Sobre os motivos que levaram à transferência, Esmeralda relata ter sido reprovada em 2017 e retornado para escola para refazer o 1º ano em 2018, mesmo não tendo afinidade com as disciplinas do curso técnico, fator que ela atribui como possível desenvolvimento de problemas emocionais que impactaram na sua permanência em sala de aula e em locais com muitas pessoas, mesmo depois de ter saído da ETE FMC. A situação perdurou até a data da entrevista, fazendo com que a ela se mantivesse evadida desde que saiu da escola, já que tentou retomar os estudos em outra instituição, mas não conseguiu pelos mesmos motivos.

“Eu tinha repetido e eu resolvi ficar, aí eu não sei se era porque eu não gostava da matéria, mas eu quis ficar lá por causa do lugar que eu fui sentindo muito nervoso, eu fui passando muito mal em pensar que eu ia viver tudo de novo”. [...] “a psicóloga falava que podia ser o ambiente, a ETE, que eu sentia pânico por tá lá, mas eu tá lá não passava mal, era questão da sala de aula fechada, com muito aluno”. [...] “Eu fiquei o ano sem estudar, fui pra outra escola e mesmo assim. A sala de aula, o ambiente, de tá dentro da sala de aula”. [...] “Eu não consigo muito ir num lugar com muita gente sozinha, não vou” (Esmeralda).

Esmeralda, quanto a relação com os professores ou o que esses poderiam ter feito para evitar sua saída, entende que o professor se dedica mais em dar a aula do que em interagir com os estudantes: “acho tinha que acolher mais, igual, tem muita discrepância de professor e aluno. Tipo eles entra ‘ah eu tenho que dar aula’, entra, não preocupa tanto com o que cê tá sentindo. Esse tipo de interação é recorrente

Nessa última nuvem, aparece em destaque a palavra “lá” que ao longo das citações aparecera em diversos contextos. Esse “lá” foi utilizado como advérbio de lugar, foi utilizado como indefinição ou incerteza ao responder “sei lá” foi ainda utilizado para descrever que recursos e professores se mantiveram disponíveis e acessíveis para que pudessem ser usufruídos.

Outra palavra que se destacou como nas demais categorias foi Professor, sujeito referência ao tratar sobre educação por estudantes.

Palavra ainda como “acho” pode ser compreendida como percepção, vivência que foi relatada na entrevista ou ainda quanto à incerteza quanto aos motivos que os levaram ao insucesso uma vez que a maioria apresenta e compreendem a escola como boa e ainda assim não atingiram o não-fracasso (SPOPZATTI, 2000). Outras palavras evidenciam quantidade ou intensidade, suscitando os sentimentos vivenciados ou ainda a qualificação da escola que aparece ao longo das citações apresentadas nas análises.

As palavras que caracterizam a educação não poderiam faltar como estudar, matéria escola, sala, aula, entre outras uma vez que a entrevista é sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A palavra gostava, ainda que num contexto que suscita insucesso, qualifica positivamente a escola ou o processo educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se dá por meio de um estudo de caso caracterizado por uma pesquisa qualitativa em estudantes do ensino médio concomitante da ETE FMC, em que me propus a analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.

A fim de cumprir o objetivo proposto, algumas etapas se fizeram necessárias e são descritas a partir dos objetivos específicos, a saber:

- descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil;
- caracterizar a ETE FMC, seus docentes e estabelecer um perfil dos estudantes por meio de um retrato de 2019;
- mapear os fluxos escolares dos estudantes do ensino concomitante e identificar os fatores associados a transferência e repetência nos processos de ensino e aprendizagem.

A revisão de literatura contribuiu com aspectos pontuais que esta pesquisa se propôs realizar de maneira dialogada. Nas obras levantadas e utilizadas, o histórico da educação profissional, a maneira como realizou a análise nos fluxos escolares e ainda como foi investigado o abandono e a evasão, inspiraram a analisar que reflexos os processos de ensino e de aprendizagem têm sobre os fluxos escolares, algo que não foi encontrado em nenhuma obra na revisão de literatura, tornando esta pesquisa inédita.

Na fundamentação teórica desenvolvida no capítulo três, apresento os processos de ensino e de aprendizagem ao explorar os paradigmas educacionais; a qualidade na educação básica sob a perspectiva do acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes; e ainda a exploração do sucesso e insucesso escolar que permitiram analisar as entrevistas a luz desses conceitos.

A descrição do cenário da educação profissional de nível médio brasileiro permite olhar para a ETE FMC, que é descrita a partir de sua história e da fotografia de seus docentes e estudantes em 2019 com uma compreensão histórica/legal da construção deste nível de ensino, logo da escola.

A caracterização da ETE FMC, bem como o mapeamento dos fluxos escolares permitiram verificar que a maior parte dos estudantes matriculados são beneficiários de bolsa CEBAS, logo são estudantes provenientes de instituições

públicas ou de instituições privadas onde estudaram com bolsa de estudos. Outro fator relacionado aos estudantes beneficiários CEBAS é a questão socioeconômica, uma vez que para ser beneficiário desta bolsa é observado o perfil socioeconômico da família.

A partir da caracterização dos docentes, nota-se sua boa qualificação e a busca por atualização por iniciativa pessoal ou institucional. Os professores com formação em bacharelado ou engenharias se capacitaram ou estão se capacitando em formações de natureza pedagógica para que possam exercer sua função de docentes dentro do que se espera em uma instituição de ensino Jesuíta que é proporcionar formação não apenas na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões socioemocional e espiritual religiosa (PPP, 2020).

O levantamento do perfil dos estudantes revelou um padrão de busca pelos cursos ofertados pela instituição, onde nos cursos técnicos, concomitante ou subsequente, tem uma expressiva quantidade de matrículas do sexo masculino, diferentemente no que ocorre no ensino médio regular. Esse comportamento já era percebido por professores e ex-alunos da instituição, compreendendo que este aspecto já é histórico na instituição.

A análise dos fluxos escolares apresentou maior concentração de estudantes com insucesso escolar, reprovados e transferidos, entre os beneficiários CEBAS. Além dessa conclusão, observou-se ainda o índice de insucesso, acentuado no 1º ano do ensino médio concomitante.

A associação dos resultados dos fluxos escolares dialogados com as entrevistas permite concluir que os processos de ensino e de aprendizagem influenciam os fluxos escolares, mas não apenas esses. Outros fatores como a mudança de nível de ensino e ainda a mudança de escola para os estudantes do 1º ano do ensino médio concomitante são dificultadores, já que os estudantes também precisam se adaptar a uma nova instituição por não ofertar a ETE FMC, níveis anteriores.

Outro obstáculo a ser superado pelos estudantes que influencia nos fluxos escolares, relaciona-se aos impactos pedagógicos, pois grande parte desses, são provenientes de instituições públicas. Sabe-se que existem diferenças entre a maioria das instituições públicas e privadas quanto à carga horária, organização e projetos pedagógicos, além de própria organização físico/pedagógica. A ETE FMC adota a troca dos ambientes pelos estudantes ao invés dos professores trocarem de

sala, o que é mais comum em instituições de educação básica. Na fala de uma das entrevistadas este fato é um limitador no processo de ensino e de aprendizagem, apesar de favorecer a dinâmica pedagógica de sala ambiente na intencionalidade na proposta da instituição.

Pode-se ainda vincular o insucesso dos estudantes por falta de afinidade com o curso técnico, algo que aparece em mais de um entrevistado ao longo da categoria sucesso e insucesso escolar. Muitas vezes os estudantes ingressam na escola por desejo dos familiares, na busca de um estudo de qualidade e/ou na busca de qualificação profissional, ou seja, uma oportunidade de melhorar a formação acadêmica buscando aprovações em vestibulares e ENEM ou de ascensão socioeconômica a partir dos cursos técnicos uma vez que conseguem ser beneficiários de bolsa CEBAS.

A partir desta investigação, concluo que os fluxos escolares são impactados positiva e negativamente pelos processos de ensino e de aprendizagem e por outros fatores intervenientes. Entre os fatores positivos é possível destacar os aspectos atitudinais, comportamentais dos docentes ao estabelecerem relações horizontais com os estudantes; aulas dinâmicas e diversificadas desenvolvidas; a qualificação docente e sua manutenção para melhor qualificar os processos, logo a educação na ETE FMC e o comprometimento institucional com seus estudantes. É possível perceber que a instituição, por meio de toda a sua equipe, não mede esforços para promover a aprendizagem e acompanhar os estudantes, ações que contribuem para minimizar o insucesso escolar.

Quanto aos aspectos negativos, questões como fragilidade socioeconômica, culturais, familiares e lacunas no processo de aprendizagem dos estudantes advindos de instituições públicas não podem ser desconsideradas. Além disso, há de se considerar a presença de uma lógica dominante no paradigma da instrução entre alguns professores no processo de ensino e de aprendizagem na ETE FMC, além de poder ser verificada essa lógica no próprio estudante, seja a partir de sua trajetória educacional ou como reflexo de aulas/disciplinas desenvolvidas a partir deste paradigma. Outro fator está relacionado à formação dos docentes da escola, pois como apresentados no capítulo 4, seção 4.2, um número significativo desses não teve a formação inicial em licenciatura e, ainda neste capítulo, a idade dos docentes demonstra que grande parte desses, independente de bacharéis,

engenheiros ou licenciados, tiveram sua formação fundamentada no paradigma instrucionista ao qual podem estar replicando esse modelo.

Sobre as lacunas na aprendizagem dos estudantes ingressantes, foi possível evidenciá-las por meio da linguagem dos transferidos. Quanto aos reprovados, essa questão não se mostrou tão acentuada quanto no primeiro grupo, atribuo isso ao fato de poderem ter melhorado nesse aspecto com a permanência na instituição.

É possível perceber que não existem culpados para os insucessos dos estudantes na instituição, mas sim que existem fatores que impactam positivamente e negativamente, logo, os positivos deverão ser potencializados e os negativos minimizados. Essa percepção se dá principalmente por meio das análises das entrevistas, em que os estudantes se responsabilizam pelo insucesso, e por disciplinas que ainda são dadas de maneira expositivas, fator relacionado à lógica instrucionista, além dos fatores intervenientes já citados que também influenciam os fluxos escolares e que podem ser retomados a partir do mapa a seguir.

Figura 11 – Mapa dos fatores intervenientes nos fluxos escolares dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esta pesquisa entrega para instituição investigada, como parte da conclusão do curso Mestrado Profissional em Gestão Educacional, as seguintes proposições: contribuir com as estratégias de captação de alunos a partir do levantamento do perfil dos estudantes; subsídios para estratégias individuais e/ou coletivas, de

natureza pedagógica e social, para acompanhamento dos estudantes, buscando reduzir os índices de insucesso; e a mais relevante de todas, direcionamentos para a organização de formação docente, melhorando a qualidade educacional, superação do paradigma da instrução ainda presente na instituição nos processos de ensino e de aprendizagem como fator eu também reflete nos fluxos escolares.

A partir dos achados da pesquisa, é possível verificar pontos que podem ser investigados em desdobramentos a essa pesquisa. Na perspectiva da qualidade na educação, os docentes são atores do processo de ensino e de aprendizagem que não podem ser descartados haja vista o impacto que sua formação, experiência profissional ou mesmo de vida agregam no trabalho que desempenham.

Deste modo, uma proposta para sequência da pesquisa é analisar o corpo docente da ETE FMC, correlacionando a qualidade na educação mediante indicadores educacionais como fatores que podem influenciar no fluxo escolar dos estudantes da instituição. Para tal, podem ser utilizados dados institucionais correlacionados a indicadores educacionais de docentes do IDEB frente a qualidade na educação e aplicação do questionário do professor da terceira Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (TALIS), tradução de Teaching and Learning International Survey, realizada em 2018, instrumento que possibilitará complementar dados e análise proposta nesta dissertação.

A pesquisa internacional TALIS é

[...] coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Seu foco é avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, e as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (INEP, 2019).

Uma aplicação de calibragem dos itens será realizado antes da aplicação na totalidade da população, para possível ajuste antes da aplicação de todos os sujeitos previstos na utilização deste instrumento, os professores que lecionam no ensino médio concomitante da ETE FMC.

Os resultados do questionário aos fluxos dos estudantes do ensino médio concomitante seriam contrastados os indicadores educacionais da educação básica do IDEB, possibilitando uma verificação de que maneira a formação, metodologia e didática adotada pelos professores influenciam a aprendizagem dos estudantes, logo, os fluxos escolares.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dois. **A Educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar.** International Congresso n University – Industry Cooperation. São Paulo: Taubaté, 2012
- ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação brasileira.** Em Aberto, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- ARROYO, M.G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.
- ARRUPE. Pe. Pedro. **Nossos Colégios hoje e amanhã.** São Paulo: Loyola, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BANCO MUNDIAL.**World Bank Brasil.** Brasília: Banco Mundial, 1999. Mimeog.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin, tradução Luis Antero T=Reito, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, J. (1995). **Os Liceus: Organização pedagógica e administração** (1836-1960) – Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Guibernkian e Junta nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem.** Coleção: Educação: Experiencia e sentimento. Tradutora: Rosaura Eichenberg. Editora Autêntica. 1ª ed. 2013.
- BOMENY, Helena. FREIRE MEDEIROS, Bianca.(ccordenação) **Tempos modernos, tempos de sociologia.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis, RJ; Vozes, 1998 (Ciências sociais da educação).
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Último acesso em: 28/03/2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012a, Seção 1. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/rceb006_12.pdf>. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Último acesso em: 25/01/19

BRASIL. Decreto Nº 34.330, DE 21 DE OUTUBRO DE 1953. **EMENTA: Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 out. 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-norma-pe.html>. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. LEI Nº 1.821, DE 12 DE MARÇO DE 1953. **EMENTA: Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.** Diário Oficial da União, Brasília, 17 de mar. 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. Lei nº 12.101 DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009. **Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social.** Diário Oficial da União, Brasília, Brasília. 27 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20certifica%C3%A7%C3%A3o%20das,1996%2C%209.732%2C%20de%2011%20de. Último acesso em 10/02/2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 agost. De 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 agost. De 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Último acesso em: 28/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 9 DE JULHO DE 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192. Último acesso em 02/01/2019

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Último acesso em 06/02/2019.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB no 04/99. **Quadro das Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Últmo acesso em: 02/01/2019.

BRASIL. Senado Notícias. **Sistema S**. S/ data. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Último acesso: 24/03/19

BRIGHENTE, Mirian F. MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio da pedagogia libertadora. Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf> Último acesso em: 11/05/19

CARVALHO, R.G. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria**. Revista Iberoamericana de Educação, v.29, n.2, p. 1-9, jun. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3bjsessionid=70988778B0E6C8EF71E289DAF326EA38.dialnet01?codigo=2007876>

CELLARD, André. **Análise documental**. IN. NASSER, Ana Cristina Arantes. A pesquisa qualitativa.: enfoques epistemológicos e metodológicos/ Tradução de Ana Cristina nasser. 3. Ed. – Pedrópolis, RJ: Vozes, 2012 – (Coleção Sociologia)

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação saberes pedagógicos).

CHARLOT, B. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora 2001

COLL, César. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: TEBEROSKY, Ana; TOCHINSKY, Liliana. SUBSTRATUM. Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, n.1, p.145-164, 1997.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da educação da Companhia de Jesus**. Educação SJ. Subsídios. São Paulo: Loyola, 1987.

COMPANHIA DE JESUS. **EDUCAÇÃO INACIANA: Desafios na vida do milênio**. São Paulo: Loyola, 1999.

Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e Caribe (CPAL) - **A Companhia de Jesus e o Direito Universal a uma Educação de Qualidade**. Lima – Peru, 2019.

CORREIA, José Alberto (1998). Para uma Teoria Crítica em Educação. Porto: Porto Editora.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**/ Pedro Demo. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção polêmicas de nossos tempos. 68)

DORE, Rosemary; Lüscher, Ana Zuleide. **Permanência e evasão na educação na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Caderno de pesquisa, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DOURADO, Luiz. **A qualidade da educação: conceitos e definições** / Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental) Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3> Último acesso em: 10/05/19

FARIA, Debora S. A. MOURA, Dante Henrique. **Desistência e Permanência de estudantes de Ensino Médio do PROEJA**. 2015In: Disponível em:
<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3195>. Último acesso em 19/03/19.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo** / Maria do Carmo Gomes Ferraz. - 2015. 215 f. : il. Disponível em:
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18168> Último acesso em:15/03/19

FERREIRA, Norma Sandrade Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002;

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. **Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico**. In: TENÓRIO, R. Moreira; LOPES, U. M. (Org.). Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

.

FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; trad. Sandra Netz. – 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**, o uso dos prazeres / Michel Foucault, tradução de Maria Thereza da Costa Alburquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra; 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Memória: Entrevista Paulo Freire**. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau. Teoria e debate, Fundação Perseu Abramo, n. 17. jan./fev./mar. 1992. Disponível em: < <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoriaentrevista-paulo-freire>. Último acesso em 10/05/2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Anais do Fórum Estadual Extraordinário da Undime, São Paulo, SP, Brasil. 2013

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

GENTILI, Pablo, 1995. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

GIDDENS, A. O Currículo Oculto. Porto Alegre: Artemed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, Anielson B., GODOI, C. K., MELLO, R. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigma, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 Último acesso em: 13/06/2020

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.: il. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Último acesso em: 29/03/2019

JANUZZI, Paulo de M.. **Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso PRONATEC**. In: Estudos em Avaliação Educacional, 66, Indicadores Educacionais, v. 27, set./dez. 2016.

KLEIN, Luís Fernando. SJ. (org.) **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Ed. Edições Loyola, 2015.

KLEIN, Luís Fernando. SJ. **Educação Personalizada – Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Ed. Edições Loyola, 1998.

LEITE, Carlinda; Fernandes, Preciosa. **Avaliação, qualidade e equidade**. Avaliação, Campinas; Sorocaba/SP, v. 19, n.2, p. 421-438, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a09v19n2.pdf> Acesso: 26 jan 2020.

LOPEZ, Fernanda Leite; MENEZES, Naércio Aquino. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, n. 32, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo; Cortez, 2011.

MACHADO, Elizabeth de Souza. **Motivação para aprender e estilo de aprendizagem de estudantes da geração digital**. 2017. 159 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHESI, Álvaro. PÉREZ, Eva Maria. **A compreensão do fracasso escolar**. In: MARCHESI, Álvaro. GIL, Carlos Hernández, org. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 17-33.

MEIRA, Cristiane Araújo, 1981 - **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo** / Cristiane Araujo Meira. – 2015. 118 f.: il. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1562> Último acesso em: 03/03/2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESKANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1994.

MONT'ALVÃO, A. **A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional**. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-6, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2949/2262>>.

MORAIS, Cristiano Nívio de. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 164. 2017. Disponível em <http://www.mestrado.caedufjf.net/reflexoes-sobre-o-fluxo-escolar-no-ensino-medio-o-caso-da-escola-estadual-presidente-tancredo-neves/> Último acesso em: 24/02/2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa . **Currículo: questões atuais**. Antonio Flavio Barbosa Moreira. Papyrus Editora, 2014 - 144 páginas. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mneADwAAQBAJ&dq=curr%C3%ADculo+educacional&hl=pt-BR&lr=>

MOREIRA, Marco Antônio (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

NÓVOA, Antonio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Investigar em Educação - II^a Série, Número 3, 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Taxa líquida de matrículas no ensino médio -2001/2007** [online]. 2017. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>.

OLIVEIRA, Antônio Cerdoso. CÓSSIO, Maria de Fátima. **O atual cenário da educação profissional no brasil**. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. Curitiba, 23 a 26/09/13. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8126_4720.pdf. Último acesso: 30/03/19

PACHECO, Eliezer. **Uma nova dimensão da aprendizagem**. Brasília: Inep, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi (2001). Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial. 2^a ed. São Paulo:Plexus Editora.

PADILHA, Paulo Roberto e Roberto da Silva, orgs,m 2004. Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo: São Paulo, Cortez/ IPF.

PADILHA, Paulo Roberto, 2007. Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Pátio. Porto Alegre: Artes Médicas. Ano 3, n. 11, novembro 1999/janeiro 2000

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Texto resultante de intervenção no debate de abertura do 10^o Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ –, Québec, 27-29 nov. 2002.

PIZZANI, Luciana. SILVA, Rosemary Cristina da. BELLO, Suzelei Faria. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento** Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012

PONTILI, Rosângela Maria. **Determinantes do abandono e atraso escolar de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil** / Rosângela Maria Pontili. – Toledo, PR: {s.n}, 2015. 191 f.: il. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2204> Último acesso em: 14/03/2019

RJE, Rede Jesuíta de Educação. Projeto Educativo Comum – PEC. Rede Jesuíta de Educação. Rio de Janeiro: Ed. Edições Loyola, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil;

SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998.

SANCHIS, Isabelle de paiva. MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Ciência & Cognição, vol. 12. Rio de Janeiro nov. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300016 Acesso: 30/07/2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos** / Somin Schwartzman. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, T. T. **O Adeus às metanarrativas educacionais**. In: _____. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SPOZATTI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada** / Anselm Strauss, Juliet Corbin; tradução Luciene de Oliveira da Roca. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.

TORRES, Leonor L. LIMA, Licínio C. **Formação e investigação em administração educacional em Portugal. Espaço do currículo**, v.10, n.1, p. 29-48, Janeiro a Abril de 2017

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.

UNESCO. Cumbre de las Américas. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Proyecto Regional de Indicadores Educativos, Santiago de Chile, agosto de 2003. Disponível em: <[http:// www.prie.cl](http://www.prie.cl)>. Acesso em: 21/12/2019

VIEIRA Sonia. **Como elaborar questionários**. Atlas. São Paulo

YOKOTA, Meire Satiko Fukusawa . **Evasão no ensino técnico e técnico integrado ao ensino médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em eletrônica, informática e mecatrônica da etec jorge street do centro paula souza**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 95. 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/evasao-no-ensino-tecnico-e-tecnico-integrado-ao-ensino-medio-um-estudo-de-caso-nos-cursos-tecnicos-em-eletronica-informatica-e-mecatronica-da-etec-jorge-street-do-centro-paula-souza/> Último acesso em: 01/03/19

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA – BSTD IBICT

(continua)

Descritores	Título	Natureza do trabalho		Utilização do trabalho na pesquisa		Justificativa da eliminação
		Dissertações	Teses	Selecionados	Eliminados	
Período de apuração: 02/10/2018						
Ensino Médio e "Fluxos escolares"	Encontrados: 14 / Com filtro 2015 a 2018: 8					
	1 - O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: uma análise do Ensino Médio brasileiro	X			X	Foco em habilidades socioemocionais
	2 - Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF : uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016	X			X	O foco em ensino fundamental
	3 - A implementação do projeto de correção de fluxo escolar travessia - ensino médio na gerência regional de educação de Nazaré da Mata – municípios de Goiana e Itambé	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	4 - Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	X		X		
	5 - O ensino médio regular noturno em Manaus: indicadores do rendimento escolar	X			X	Foco em Gestão participativa
	6 - O direito é concluir o ensino médio : na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na Teoria do Garantismo		X		X	Foco no direito em estudar
	7 - Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos	X			X	Foco na avaliação em larga escala
	8 - Avaliação de impacto da política de gestão por resultados do Pacto pela Educação do Governo do Estado de Pernambuco		X		X	Análise de programas de políticas públicas
TOTAL	6	2	1	7		
Ensino técnico e "Fluxos escolares"	Encontrados: 1 / Com filtro 2015 a 2018: 0					
	1 - A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico	X			X	Análise histórica
TOTAL	1	0	0	1		
Ensino Médio e "Evasão e repetência"	Encontrados: 2 / Com filtro 2015 a 2018: 0					
	1 - Determinantes da evasão e repetência escolar no Ceará	X			X	Análise socioeconômica
	2 - Uma visão Vygotskyana das atividades experimentais de física publicadas em revistas de ensino de ciências	X			X	Análise de componente curricular
TOTAL	2	0	0	2		
Ensino técnico e "Evasão e repetência"	Encontrados: 0 / Com filtro 2015 a 2018: 0					
Período de apuração: 09/10/2018						
Ensino Médio e Evasão	Encontrados: 126 / Com filtro 2015 a 2018: 70					
	1 - A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas	X			X	Foco no ensino noturno
	2 - O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: uma análise do Ensino Médio brasileiro	X			X	Contabilizado em outro descritor
	3 - Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ	X			X	Foco em gestão
	4 - Caminhos e descaminhos da educação brasileira: um estudo dos problemas que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, no município de Franca	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	5 - Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares		X		X	Análise de programas e políticas públicas
	6 - Atuação da equipe gestora das escolas de ensino médio diante da evasão: um estudo de caso de duas escolas do município de Itacoatiara-AM	X			X	Foco em gestão
	7 - Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza	X		X		

(continua)

Descritores	Título	Natureza do trabalho		Utilização do trabalho na pesquisa		Justificativa da eliminação
		Dissertações	Teses	Selecionados	Eliminados	
Ensino Médio e Evasão	8 - Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o caso do Distrito Federal		X		X	Análise de programas de políticas públicas
	9 - Educação no ensino médio: uma forma de inclusão excludente?	X			X	Foco em inclusão
	10 - Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil		X	X		
	11 - Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil		X		X	REPETIDO
	12 - Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa	X			X	Foco no Ensino Superior
	13 - Evasão de um curso técnico de enfermagem: percepção de estudantes não concluintes	X			X	Foco em educação de jovens e adultos
	14 - Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas PROUNI dos cursos de licenciaturas		X		X	Foco no Ensino Superior
	15 - Proposta de modelo 'Charter' para o estado de São Paulo: uma possibilidade de avanço na educação?	X			X	Foco em gestão
	16 - O ensino médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS	X			X	Foco em currículo
	17 - O Programa NEPSO e suas contribuições para o currículo do Ensino Médio nas escolas públicas paulistas		X		X	Foco em currículo
	18 - Cálculo diferencial: uma abordagem histórico-social e possibilidades de introdução no ensino médio	X			X	Análise de componente curricular
	19 - Educação, trabalho e universidade: o que pensam os estudantes de liceus de Fortaleza?	X			X	Foco em satisfação dos estudantes
	20 - Perfil de evasão no ensino superior brasileiro : uma abordagem de mineração de dados	X			X	Foco no Ensino Superior
	21 - Diagnóstico sobre as causas do fracasso e da evasão universitária precoce associados à Física no Uruguai		X		X	Foco no Ensino Superior
	22 - O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil	X			X	Foco na migração estudantil
	23 - Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil	X			X	Foco em formação de professores
	24 - Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF : uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016	X			X	Contabilizado em outro descritor
	25 - Determinantes da evasão universitária: Estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba	X			X	Foco no Ensino Superior
	26 - A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo	X		X		
	27 - Utilização integrada do Just-In-Time Teaching e Peer Instruction como ferramentas de ensino de mecânica no ensino médio mediadas por APP	X			X	Análise de componente curricular
	28 - O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar: vivências de alunos do ensino médio do IFPI/CAMPUS FLORIANO	X			X	Foco em satisfação dos estudantes
	29 - Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	X			X	Contabilizado em outro descritor
	30 - A constituição de grêmios estudantis nas escolas estaduais de ensino médio de Minas Gerais e seu lugar na gestão democrática	X			X	Foco na constituição de grêmios estudantil
	31 - Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima / Campus Amajari: um estudo de caso	X			X	Foco em comunidades indígenas
	32 - A evasão escolar no Ensino Técnico Profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo	X			X	REPETIDO
	33 - Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida : permanência e evasão escolar	X			X	Foco em menores infratores
	34 - PRONATEC e a evasão escolar nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) no IFMT – Campus Cuiabá Cel. OCTAYDE Jorge da Silva – 2013	X			X	Análise de programas e políticas públicas

(continua)

Descritores	Título	Natureza do trabalho		Utilização do trabalho na pesquisa		Justificativa da eliminação
		Dissertações	Teses	Selecionados	Eliminados	
Ensino Médio e Evasão	35 - Avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	36 - The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	37 - Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo	X		X		
	38 - Educação e culturas juvenis: o rap no contexto escolar	X			X	Foco em gênero musical
	39 - As contribuições da rede jovem de futuro para a sustentabilidade do projeto jovem de futuro	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	40 - Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real		X		X	Foco em ensino em tempo integral
	41 - Proposta de currículo de nivelamento em física para cursos técnicos pós-médio noturnos da escola estadual Henrique Lage	X			X	Análise de componente curricular
	42 - O abandono escolar em 2 escolas estaduais da CDE 05 de Manaus/AM	X			X	Foco em educação pública
	43 - Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto	X			X	Análise comparativa de desempenho
	44 - Matemática e arte: explorando a geometria dos fractais e as tesselações de Escher	X			X	Análise de componente curricular
	45 - As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto	X			X	Foco em Inclusão
	46 - Fundo de financiamento estudantil (Fies) - 2010 a 2015 : mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior	X			X	Foco no Ensino Superior
	47 - THE EFFECTS OF RESULTS MANAGEMENT IN EDUCATION: AN ANALYSIS OF EDUCATION PUBLIC POLICIES OF SEVEN		X		X	Análise de programas de políticas públicas
	48 - O ensino de química na perspectiva do modelo CTS nas escolas centros de excelência da cidade de Aracaju/SE	X			X	Análise de componente curricular
	49 - Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar	X			X	Foco em gestão
	50 - O ensino na modalidade de semestralidade na rede de ensino pública estadual do Ceará na percepção dos professores: um estudo de caso.	X			X	Foco em gestão
	51 - Oralidade no livro didático : análise e concepção docente	X			X	Foco em livro didático
	52 - Política pública PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro (BA) : (des)caminhos, contradições e consequências	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	53 - Educação de jovens e adultos : como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?		X		X	Foco na influência das redes sociais
	54 - Educação de jovens e adultos : como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou na permanência dos jovens na escola?		X		X	REPETIDO
	55 - A formação na escola pelo Programa Pacto	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	56 - Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular		X		X	Foco em currículo
	57 - Implicações da prática de gestão fisco-tributária na educação básica brasileira: o caso do Município de Belford Roxo - RJ	X			X	Foco em tributação
	58 - O processo de inclusão de estudantes especiais no ensino regular: o ideal e a realidade	X			X	Foco em inclusão
	59 - Para uma pontua de avaliação em larga escala na rede estadual de ensino de São Paulo: o caso do Município de Belford Roxo - RJ	X			X	Foco em avaliação em larga escala
	60 - Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu		X		X	Análise da desistência à luz da teoria de Pierre de Bourdier
	61 - Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa: uma análise das condições de permanência	X			X	Foco no Ensino Superior
	62 - Stepwise self-explanation: uma abordagem para o aprendizado de linguagens de programação através da auto-orientação		X		X	Foco em metodologia
	63 - Ausência prolongada dos alunos da EJA semipresencial: um desafio à gestão	X			X	Foco em gestão

(conclusão)

Descritores	Título	Natureza do trabalho		Utilização do trabalho na pesquisa		Justificativa da eliminação
		Dissertações	Teses	Selecionados	Eliminados	
Ensino Médio e Evasão	64 - Técnico subsequente : uma análise sobre o papel atual e perspectivas futuras na região RIDE	X			X	Análise de prospecção
	65 - A sexualidade na escola: a voz do silêncio	X			X	Análise da sexualidade em Foucault
	66 - A evolução das habilidades cognitivas de raciocínio lógico em tecnologia da informação		X		X	Outra área
	67 - Um estudo do perfil dos menores internados na ala de desintoxicação do Hospital Universitário do Oeste do Paraná - HOOP - e das políticas públicas relacionadas ao tema	X			X	Foco em menores infratores
	68 - A contribuição do PIBID/FÍSICA na formação profissional dos estudantes de Licenciatura em Física da UFAM	X			X	Foco no Ensino Superior
	69 - Prevalência e fatores associados ao traumatismo dentário em adolescentes escolares	X			X	Outra área
	70 - Projovem Urbano de Juiz de Fora: implementação e percepções dos atores sobre o programa		X		X	Análise de programas de políticas públicas
	TOTAL	54	16	4	66	
Ensino Técnico e Evasão	Encontrados: 27 / Com filtro 2015 a 2018: 14					
	1 - Enfoque multimetodológico para gestão da evasão no ensino técnico	X			X	Aplicação de multimetodologias
	2 - Evasão nos cursos subsequentes do IF - SC campus Criciúma	X			X	Foco no ensino subsequente
	3 - A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo	X			X	Contabilizado em outro descritor
	4 - Estudo das relações entre a permanência no ensino técnico e a assistência estudantil no IETM - Campus	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	5 - Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza	X			X	Contabilizado em outro descritor
	6 - A evasão escolar no Ensino Técnico Profissionalizante: um estudo de caso no Campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo	X			X	REPETIDO
	7 - Evasão escolar e permanência no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um enfoque a partir da gestão dos processos de aprendizagem organizacional	X			X	Foco em gestão
	8 - Impacto do auxílio estudantil sobre a evasão e aprovação escolar: Uma análise dos CAMPI do IFCE que compoem a região metropolitana de Fortaleza entre 2013-2014	X			X	Análise de programas de políticas públicas
	9 - PRONATEC e a evasão escolar nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) no IFMT – Campus Cuiabá Cel. OCTAVIO Jorge da Silva – 2013	X			X	Contabilizado em outro descritor
	10 - Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba	X			X	Foco no ensino subsequente
	11 - Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba	X			X	REPETIDO
	12 - Proposta de currículo de nivelamento em física para cursos técnicos pós-médio noturnos da escola estadual Henrique Lage	X			X	Análise de componente curricular
	13 - O Pronatec e Sistemas S: o mercado da qualificação profissional - um estudo a partir do município de Ampère - PR	X			X	Análise de parceria
	14 - As ações do SENAI no âmbito do PRONATEC em Pernambuco	X			X	Análise de parceria
TOTAL	14	0	0	14		
TOTAL		77	18	5	90	TOTAL 95

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA – PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

(continua)

Período de apuração: 09/10/2018				
Descritores	Título	Selecionado	Eliminado	Justificativa da eliminação
"Ensino Médio" e "Fluxos escolares"	Encontrados: 5 / Com filtro 2015 a 2018: 1			
	1-Segregação Espacial e Segregação Escolar: Notas para uma Sociologia da distribuição Espacial e Social dos Estabelecimentos de Ensino		x	Foco em questões socio-políticas
	TOTAL	0	1	
"Ensino Técnico" e "Fluxos"	Encontrados: 0 / Com filtro 2015 a 2018: 0			
"Ensino Médio" e "Evasão e repetência"	Encontrados: 13 / Com filtro 2015 a 2018: 2			
	1- DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS JUVENIS		X	Foco em análise da juventude
	2 - Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964		X	Foco em financiamento
TOTAL	0	2		
"Ensino Técnico" e "Evasão e repetência"	Encontrados: 6 / Com filtro 2015 a 2018: 1			
	1 - Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964		X	Contabilizado em outro descritor
TOTAL	0	1		
"Ensino Médio" e Evasão	Encontrados: 315 / Com filtro 2015 a 2018: 88			
	1 - DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA	X		
	2 - MOTIVOS DE EVASÃO E RETORNO DE JOVENS E ADULTOS AO ENSINO MÉDIO EM ALEGRE-ES		X	Foco em reingresso
	3 - A TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA A UNIVERSIDADE: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE OS FATORES QUE INFLUENCIAM ESTE PROCESSO E SUAS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS COMPORTAMENTAIS		X	Foco no Ensino Superior
	4 - O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: o desafio de inserir o campo temático da educação inclusiva na formação de professores		X	Foco em inclusão escolar
	5 - Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno/Young girls who drop out of school: shifts and points of no return/As jovens que		X	Foco na evasão de jovens mulheres
	6 - O DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA DE TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO ACADÊMICA		X	Foco no Ensino Superior
	7 - FATORES QUE AFETAM A PERMANÊNCIA DOS DISCENTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA		X	Foco no Ensino Superior
	8 - MECANISMOS EFICIENTES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NEGROS: ESTEREÓTIPOS, SILENCIAMENTO E INVISIBILIZAÇÃO		X	Foco em questões socio-políticas
	9 - Cursos e profissões:: Conhecendo possibilidades para a escolha profissional		X	Foco em oferta de curso
	10 - Impasse aos Desafios do uso de Smartphones em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais/Challenges to the use of Smartphones in Brazilian Classroom: Research by Focus Groups		X	Análise sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala
	11 - DA MODERNIDADE À PÓS-MODERNIDADE: EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS JUVENIS		X	Contabilizado em outro descritor
	12 - Novas tecnologias, a busca e o uso de informação no ensino médio		X	Foco em aprendizagem
	13 - UMA DÉCADA DO DECRETO Nº 5.154/2004 E DO PROEJA: BALANÇO E PERSPECTIVAS/A DECADE OF DECREE N. 5.154/2004 AND PROEJA: BALANCE		X	Análise de programa de políticas públicas
	14 - AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: UMA EXPERIÊNCIA EM ARACOIABA-CE		X	Foco em prática pedagógica
	15 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS JOVENS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA 1ª DÉCADA DO SÉCULO XXI/PROFESSIONAL EDUCATION		X	Análise de programa de políticas públicas
	16 - UMA DÉCADA DO DECRETO Nº 5.154/2004 E DO PROEJA: NOTAS DO DEBATE/ONE DECADE OF THE DECREE N. 5.154/2004 AND PROEJA: DEBATE		X	Análise de programa de políticas públicas
	17 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: UM FOCO NA FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM METEOROLOGIA DO CEFET/RJ (2000-2009)/PUBLIC POLICY IN EDUCATION: A		X	Análise de programa de políticas públicas
	18 - Estudo comparativo sobre a Educação Matemática presente em currículos prescritos para o Ensino Médio, no Brasil e no Uruguai		X	Análise de componente curricular
	19 - A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O PNE (2014-2024) 1/THE WORKING CLASS EDUCATION AND THE PNE (2014-2024)		X	Análise de programa de políticas públicas
	20 - The right to higher education and licenciatura in rural education in the state of Para: risks and potentialities of its institutionalization/O direito a educação superior e a licenciatura em educação do campo no Para: riscos e potencialidades de sua institucionalização/El derecho a la educación superior y la licenciatura en educación del campo en Para: riesgos y potencialidades de su institucionalización.(FORMACAO DE PROFESSORES)		X	Foco no Ensino Superior
	21 - Trajetórias escolares de jovens assentados: estudo em Arinos/MG		X	Foco em questões socio-políticas
22 - AVALIAÇÃO EX POST DA POLÍTICA PÚBLICA PROEJA NO IFBA CAMPUS SANTO AMARO (BA)		X	Análise de programa de políticas públicas	

(continua)

Descritores	Título	Selecionado	Eliminado	Justificativa da eliminação
"Ensino Médio" e Evasão	23 - Protective and Risk Factors during the Transition to Adulthood in the Five Brazilian Regions/Fatores protetivos e de risco na transicao para a vida adulta nas cinco regioes brasileiras/Factores de proteccion y de riesgo en la transicion para la vida adulta en cinco regiones brasileiras		X	Foco em questões socio-políticas
	24 - Panorama da Educação Matemática em alguns países da América Latina		X	Análise de componente curricular
	25 - O ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras		X	Foco no Ensino Superior
	26 - Consumo de bebidas alcoólicas e tabagismo: associação com inatividade física no lazer e comportamento sedentário		X	Outra área
	27 - Motivational factors for sport practice in teens 3rd year of secondary education/FATORES MOTIVACIONAIS PARA A PRÁTICA ESPORTIVA EM ADOLESCENTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO		X	Análise de componente curricular
	28 - Comportamento do Consumidor Educacional: Seu Perfil e o Processo de Decisão de Compra/Behavioral educational consumer: Its profile and the purchase decision process.(Case study)		X	Análise de consumo
	29 - The challenge of managing work and school: Demographic characteristics of youth workers and non-workers/O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores		X	Foco em análise de alunos trabalhadores
	30 - Stress and related factors in psychology students from a private university in the Southern part of Brazil/Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil		X	Foco no Ensino Superior
	31 - Bullying and psychoactive substance use during adolescence: a systematic review		X	Outra área
	32 - DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA/DROPOUT AND RETENTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF PROEJA		X	REPETIDO
	33 - UMA DÉCADA DO PROEJA: SUA GÊNESE, BALANÇO E PERSPECTIVAS/A DECADE OF PROEJA: ITS GENESIS, STOCKTAKING AND PERSPECTIVES		X	Análise de programa de políticas públicas
	34 - MEANINGS ATTACHED TO SPORTS IN THE ELDERLY: NOTE PARTICIPANT IN MUSICAL ENCOUNTERS/SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO LAZER NA TERCEIRA IDADE: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM ENCONTROS MÚSICAIS		X	Outra área
	DE ENSINO-APRENDIZAGEM SOBRE TABELA PERIÓDICA/ELEMENTUM - LUDIC AS A TOOL FACILITATOR IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PERIODIC TABLE		X	Análise de componente curricular
	36 - Transhomens: masculinidades, políticas e vivências		X	Foco em questões socio-políticas
	37 - O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) NO IFG-CÂMPUS GOIÂNIA: UM PERCURSO CONTRADITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO/PROFESSIONAL EDUCATION		X	Foco em direito a educação
	38 - Revisiting Brazil in the year 2000: challenges in technological innovation and the role to be played by the university/Brasil do ano 2000 revisitado: desafios em inovação tecnológica e o papel da universidade/Brasil del año 2000 revisitado: desafíos en innovación tecnológica y el papel de la universidad		X	Análise histórica e de metodologias
	39 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL/EDUCATION AND TECHNOLOGY : CONTRADICTIONS AND OVERRUNS IN POLICY EDUCATIONAL FIELD		X	Análise de avaliação em larga escala
	40 - OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NO PROEJA-FIC/FUNDAMENTAL: LIMITES E ALCANCES DE UM CURSO DESENVOLVIDO EM ESPAÇO PRISIONAL/THE WAYS OF INTEGRATION IN PROEJA-FIC/FUNDAMENTAL: LIMITS AND REACHES OF A LECTURE DEVELOPED IN PRISON SPACE		X	Foco Ensino Fundamental
	41 - School Food in Brazil and the United States: an integrative review		X	Outra área
	42 - Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização		X	Foco em questões de gênero de docentes
	43 - TENSIONAMENTOS E VICISSITUDES ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PARANÁ		X	Foco em metodologia de ensino
	44 - A categorização e a validação das respostas abertas em surveys políticos		X	Análise de instrumentos de levantamentos de dados
	45 - Financing and management of basic education: historical and political assumptions/Financiamento e gestão da educação básica: pressupostos históricos e políticos/Financiacion y gestion de la educacion basica: supuestos historicos y politicos		X	Foco em financiamentos na educação
	46 - OS DETERMINANTES DO ÍNDICE DE DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DO SEMIÁRIDO POTIGUAR		X	Foco em desempenho acadêmico
	47 - A ciência como vocação: prática e objeto de estudo		X	Foco no Ensino Superior
	48 - Tentando "chegar lá": as experiências de jovens de um cursinho popular		X	Foco em Livre (cursinho)
	49 - School Bonding of Adolescent Offenders/Vinculação Escolar de Adolescentes em Conflito com a Lei/Vinculacion Escolar de Adolescentes Infractores de la Ley		X	Foco em menor infrator
	50 - Thought without dissimulation/O pensamento sem dissimulação.(Ciências da Comunicação)		X	Outra área
	51 - Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior		X	Foco no Ensino Superior
	52 - Socio-productive analysis of settlements in Caceres, Mato Grosso: public policies for territorial development/Análisis socio-productivos de los asentamientos en Caceres, Mato Grosso: políticas públicas para el desarrollo territorial/Análise socio-produtiva dos assentamentos em Caceres, Mato Grosso: políticas públicas para o desenvolvimento territorial.(texto em português)		X	Foco em questões socio-políticas
	53 - Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil		X	Análise de programa de proteção a crianças e adolescentes
	54 - A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula		X	Foco no Ensino Superior
	55 - Fatores motivadores da realização de disciplinas em EAD: Um estudo sob a ótica da teoria de autodeterminação/Academic motivation in distance education subjects: A study using self-determination theory.(Report)		X	Foco no Ensino Superior

(continua)

Descritores	Título	Selecionado	Eliminado	Justificativa da eliminação
"Ensino Médio" e Evasão	56 - Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais - Importance of mathematics: perceptions about the knowledge mathematical artisan fishermen		X	Análise de componente curricular
	57 - Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil		X	Análise de avaliação em larga escala
	58 - Psychosocial factors faced by pregnant women in late adolescence		X	Análise psicossocial
	59 - Deaf pedagogy and bilingualism: points and counterpoints from an inclusive education perspective/ Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educacao inclusiva/ Pedagogia sorda y bilinguismo: los pros y los contras en la perspectiva de una educacion inclusiva		X	Foco em inclusão escolar
	60 - The PIBID and the professional trajectories of Chemistry teachers/O Pibid e a trajetoria profissional de licenciados em Quimica/EI PIBID y la trayectoria profesional de licenciados en Quimica		X	Foco no Ensino Superior
	61 - Health promotion on amazonio riverside population: experience report/Promocao da saude da populacao ribeirinha da regiao amazonica: relato de experiencia		X	Outra área
	62 - Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física		X	Manutenção de carreira
	63 - Pela metade: implicações do dispositivo médico-criminal da "Nova" Lei de Drogas na cidade de São Paulo		X	Outra área
	64 - HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1989-2005)/HISTORY CURRICULUM PROPOSAL OF SANTA CATARINA STATE RELATING TO PUBLIC POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, PRIMARY EDUCATION AND SECONDARY EDUCATION (1989-2005)		X	Análise de políticas públicas
	66 - Percepções de alunos da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) sobre o querer ser professor de Matemática - Student's perception of Eduardo Mondlane University (Mozambique) about the willing to be a mathematics teacher		X	Foco no Ensino Superior
	67 - The Rotulation of Female Young Offenders as they are Sentenced in a Brazilian Court/A Rotulacao da Adolescente Infratora em Sentencas de Juizes e Juizas de Direito do Distrito Federal		X	Foco em menor infrator
	68 - Community health workers: mapping of knowledge before and aftertraining workshops/Agentes comunitarios de saude: mapeamento de conhecimento antes e apos oficinas de instrumentalizacao		X	Outra área
	69 - Questionnaire on Forgiveness in Divorce--Separation: Adaptation and Evidence of Validity/Cuestionario de Perdon en Divorcio--Separacion (CPD-S): adaptacao e evidencias de validade/Cuestionario de Perdon en Divorcio--Separacion (CPD-S): adaptacion y evidencias de validez		X	Outra área
	REASONS AND ACADEMIC MANAGEMENT/RETENCAO DOS DISCENTES DE ADMINISTRACAO DA UFS: FATORES CONDICIONANTES E ACOES DA GESTAO ACADEMICA		X	Foco no Ensino Superior
	71 - PERCEPCOES DE DISCENTES QUANTO A IMPORTANCIA E SATISFACAO DE ITENS: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO TECNICO DE FARMACIA		X	Foco em satisfação de usuários
	72 - Death in a postcard: one company, two newspapers, three victims/Morte no cartao postal: uma empresa, dois jornais e tres vítimas		X	Outra área
	73 - Capacidade estatal, burocracia e tributação nos municípios brasileiros		X	Outra área
	74 - Sociolinguistic analysis of maintenance of Pomeranian language in Caramuru, Santa Maria de Jetiba, Espirito Santo/Analise sociolinguistica da manutencao da lingua pomerana em Caramuru, Santa Maria de Jetiba, Espirito Santo		X	Outra área
	75 - The graduate study in the Federal University of the Southern Border: interiorization and reduction of inequality in a border region/A pos-graduacao na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorizacao e reducao de assimetrias em uma regio de fronteira/EI posgrado en la Universidad Federal de Frontera Sur: interiorizacion y reduccion de asimetrias en una region fronteriza		X	Foco no Ensino Superior
	76 - Student assistance national program: from the une's leadership to progress in the struggle for students' rights by FONAPRACE. (PNAES: from the UNE to the FONAPRACE)/Programa Nacional de asistencia estudiantil: do protagonismo da une aos avances da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRACE (PNAES: da UNE a FONAPRACE)/Programa nacional de asistencia estudiantil: del protagonismo de la une a los avances de la lucha por derechos ..		X	Análise de programa de políticas públicas
	ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO FILANTRÓPICA DA BAHIA/BA/STRATEGIC PLANNING AS A TOOL FOR MANAGEMENT SCHOOL: A CASE STUDY IN A PHILANTHROPIC TEACHING INSTITUTION OF BAHIA/BA		X	Gestão escolar
	78 - REPENSANDO A EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO		X	Foco em direito a educação
	79 - Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships and the question about the improvement of the quality of basic education/Programa Institucional de Bolsa de Iniciacao a Docencia e a questao que envolve a melhoria da qualidade da educacao basica/Programa Institucional de Beca de Iniciacion a la Docencia y la cuestion que involucra la mejoria de la calidad de la educacion basica		X	Análise de programa de políticas públicas
	80 - Domestic violence and risk for mental health in childhood and adolescence/Violencia domestica e risco para problemas de saude mental em criancas e adolescentes. (texto en portuges)		X	Outra área
	81 - Editorial		X	Outra área
	82 - Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista/Teaching and Learning Mathematics Through Problem Solving As Sociointeractionist Practice		X	Foco em componente curricular

(conclusão)

Descritores	Título	Selecionado	Eliminado	Justificativa da eliminação
"Ensino Médio" e Evasão	83 - Medicine and Feminization in Brazilian Universities: Gender and Intersections/ Medicina e feminização em universidades brasileiras: o gênero nas interseções.(Ensayo)		X	Foco no Ensino Superior
	84 - Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964		X	Análise histórica do ensino fundamental
	85 - Presentacion del Volumen 15 No. 2 de julio-diciembre de 2017.(EDITORIAL)		X	Outra área
	86 - Medicina e feminização em universidades brasileiras: o gênero nas interseções		X	REPETIDO
	87 - A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: UM ESTUDO DO PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO) NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CARAÚBAS-RN		X	Análise de programa de políticas públicas
	88 - Ensino de inovação na formação do administrador brasileiro: contribuições para gestores de curso		X	Gestão escolar
	89 - Dropout and students abiding in an e-learning management course at Brazil open university: a multiparadigmatic theory/ Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração a distância do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria multiparadigmática		X	Foco no Ensino Superior
	TOTAL	1	87	
"Ensino Técnico" e Evasão	Encontrados: 58 / Com filtro 2015 a 2018: 17			
	1 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: UM FOCO NA FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM METEOROLOGIA DO CEFET/RJ (2000-2009)/PUBLIC POLICY IN EDUCATION: A FOCUS ON TRAINING TECHNICAL LEVEL IN METEOROLOGY OF CEFET/RJ		X	Contabilizado em outro descritor
	2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: UM FOCO NA FORMAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM METEOROLOGIA DO CEFET/RJ (2000-2009)/PUBLIC POLICY IN EDUCATION: A FOCUS ON TRAINING TECHNICAL LEVEL IN METEOROLOGY OF CEFET/RJ		X	REPETIDO
	3 - UMA DÉCADA DO DECRETO Nº 5.154/2004 E DO PROEJA: BALANÇO E PERSPECTIVAS/A DECADE OF DECREE N. 5.154/2004 AND PROEJA: BALANCE AND PERSPECTIVES		X	Análise de programa de políticas públicas
	4 - REPENSANDO A EVASÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO		X	Contabilizado em outro descritor
	5 - UMA DÉCADA DO DECRETO Nº 5.154/2004 E DO PROEJA: NOTAS DO DEBATE/ONE DECADE OF THE DECREE N. 5.154/2004 AND PROEJA: DEBATE NOTES		X	Contabilizado em outro descritor
	6 - O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) NO IFG-CÂMPUS GOIÂNIA: UM PERCURSO CONTRADITÓRIO NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO/PROFESSIONAL EDUCATION INTEGRATION PROGRAM WITH BASIC EDUCATION IN TYPE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (PROEJA) IN IFG-CAMPUS GOIÂNIA: A CONTRADICTORY JOURNEY IN CONSTRUCTION RIGHT TO EDUCATION		X	Análise de programa de políticas públicas
	7 - Ensino e Aprendizagem de Matemática Através da Resolução de Problemas Como Prática Sociointeracionista/Teaching and Learning Mathematics Through Problem Solving As Sociointeractionist Practice		X	Análise de componente curricular
	8 - EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CONTRADIÇÕES E SUPERAÇÕES NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL/EDUCATION AND TECHNOLOGY : CONTRADICTIONS AND OVERRUNS IN POLICY EDUCATIONAL FIELD		X	Contabilizado em outro descritor
	9 - SATISFAÇÃO DE DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICA E PRIVADA (RIO GRANDE DO SUL, 2013)/SATISFACTION OF STUDENTS ON TECHNICAL AND PROFESSIONAL TRAINING IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS (RIO GRANDE DO SUL, 2013)		X	Foco em satisfação de usuários
	10 - Percepções de alunos da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) sobre o querer ser professor de Matemática - Student's perception of Eduardo Mondlane University (Mozambique) about the willing to be a mathematics teacher		X	Foco no Ensino Superior
	11 - The right to higher education and licenciatura in rural education in the state of Para: risks and potentialities of its institutionalization/O direito a educação superior e a licenciatura em educação do campo no Para: riscos e potencialidades de sua institucionalização/El derecho a la educación superior y la licenciatura en educación del campo en Para: riesgos y potencialidades de su institucionalización.(FORMAÇÃO DE PROFESSORES)		X	Foco no Ensino Superior
	12 - UMA DÉCADA DO PROEJA: SUA GÊNESE, BALANÇO E PERSPECTIVAS/A DECADE OF PROEJA: ITS GENESIS, STOCKTAKING AND PERSPECTIVES		X	REPETIDO
	13 - A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O PNE (2014-2024) 1/THE WORKING CLASS EDUCATION AND THE PNE (2014-2024)		X	Análise de programa de políticas públicas
	14 - Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964		X	Contabilizado em outro descritor
	15 - Social quotas, affirmative actions, and dropout in the business field: empirical analysis in a Brazilian federal university		X	Foco no Ensino Superior
16 - Trajetórias escolares de jovens assentados: estudo em Arinos/MG		X	Contabilizado em outro descritor	
	TOTAL	0	16	
TOTAL		Escolhido	Eliminado	TOTAL
		1	107	108

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE C - OBRAS SELECIONADAS

(Continua)

Título	Problema	Objetivos	Resultados	Metodologia	Referências
Reflexões sobre o fluxo escolar no Ensino Médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves	Em quais aspectos, a equipe gestora da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves pode atuar para minimizar os problemas de fluxo escolar diagnosticados nos últimos anos?	Investigar e analisar os fatores que podem influir no fluxo escolar dos alunos de uma escola, em uma pequena cidade mineira, que oferece exclusivamente o ensino médio, sendo ela a única escola a oferecer esse nível no município, e propor um plano de ação para minimizá-lo.	A produção de um Plano de Ação Educacional que compreende a elaboração de propostas de intervenção a serem conduzidas pela gestão escolar, visando minimizar a evasão e o abandono escolar.	Pesquisa bibliográfica e de campo de natureza qualitativa.	Acácia Zeneida Kuenzer (1989); Cipriano Carlos Luckesi (2011); Claudio de Moura Castro (2008); Heloísa Luck (1998; 2009); José Carlos Libaneo (2016); Juarez Tarcísio Dayrell (1996; 2009); Marli André (1996); Miguel González Arroyo (1992); Nora Rut Krawczyk (2009); Ruben Klein (2016); Sérgio Haddad (1998)
Evasão no Ensino Técnico e Técnico Integrado ao Ensino Médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em Eletrônica, Informática e Mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza	Diagnosticar as causas e compreender como esse processo ocorre nas instituições de ensino, conhecer a visão dos gestores sobre esta problemática, compreensão deste fenômeno social e nas ações preventivas associada às ações estratégicas aplicadas a essa problemática	Estudar a evasão nos cursos técnicos de nível médio e técnicos integrados ao Ensino Médio do Centro Paula Souza.	Proposição de um plano de intervenção com o objetivo de melhoria da gestão da informação e da qualidade da oferta dos cursos com o objetivo de minimizar o abandono e a evasão nos cursos técnicos e técnicos integrados ao Ensino Médio.	Qualitativa, com a coleta de dados por meio de pesquisa documental e entrevistas.	Rosemary Dore e Ana Zuleima Lüscher (2011); Mônica Ribeiro da Silva e Lucas Barbosa Pelissari (2013) e Nora Rut Krawczyk (2009).

pode auxiliar					
---------------	--	--	--	--	--

(Continua)

Título	Problema	Objetivos	Resultados	Metodologia	Referências
	para redução da evasão e, conseqüentemente, no aumento da permanência do aluno na escola.				
Determinantes do abandono e atraso escolar, de adolescentes no ensino médio: uma análise para a região Sul do Brasil	Os motivos para os adolescentes abandonarem a escola, ou atrasarem-se nos estudos podem estar ligados às características individuais e familiares destes adolescentes, como também às condições socioeconômicas do município em que eles estão inseridos?	Contribuir com as discussões sobre a educação brasileira, uma vez que objetivou analisar os determinantes do abandono e atraso escolar entre os adolescentes com idade para cursar o ensino médio, da região Sul do Brasil.	Os resultados apresentados neste estudo comprovaram que os indicadores sociais e econômicos municipais afetam o abandono e o atraso escolar, tanto nas relações internas existentes em um município quanto a partir de um efeito vizinhança significativo. Desta forma, os adolescentes estão tomando a decisão de permanecer na escola e/ou dedicar-se nos estudos a partir da observação em relação à realidade na qual estão inseridos. Uma vez que a realidade local sofre o efeito das condições econômicas e sociais da região, a decisão final dos adolescentes e suas respectivas famílias sofre a influência de um conjunto de	Aplicou-se um modelo logit hierárquico aos dados do Censo Demográfico 2010, em conjunto com outras informações sociais e econômicas que foram obtidas para a média dos municípios. A análise econométrica foi antecedida por uma Análise Estatística de Dados Espaciais (AEDE), como também por uma estatística descritiva para a evasão e o atraso escolar.	Schultz (1973); Mincer (1974); Becker (1993); Becker e Tomes (1979); Holmes (1999); Handa (1996); Case e Deaton (1999); Binder (1999); Summers e Wolfe (1977); Card e Krueger (1992); Angrist e Lavy (2001); Vasconcellos (2003); Pontili e Kassou (2008); Albernaz, Ferreira e Franco (2002).

fatores econômicos e sociais encadeados entre si.

(Continua)

Título	Problema	Objetivos	Resultados	Metodologia	Referências
A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo	Qual o quantitativo de alunos evadidos do Curso em Ferrovias, na modalidade concomitante ao ensino médio, e quais os motivos esses jovens a abandonarem a sala de aula?	Identificar o quantitativo de alunos evadidos do Curso Técnico em Ferrovias, na modalidade concomitante ao ensino médio, do campus Cariacica do Ifes e os motivos da evasão escolar.	A apresentação dos dados quantitativos sistematizados estatisticamente alertou-nos para a elevada taxa de abandono presente em todas as turmas ofertadas, apresentando percentuais de evasão que variavam entre 23,44% e 62,85%. Já a análise qualitativa apurou a existência de fatores internos e externos à instituição como motivadores da evasão escolar, influenciada por um conjunto de situações relacionadas tanto ao estudante quanto à escola.	A pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujos procedimentos para coleta de dados consistiram na análise documental dos históricos escolares dos discentes e em entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos alunos evadidos, os quais permitiram a análise quantitativa e qualitativa das informações. A apresentação dos dados quantitativos sistematizados estatisticamente.	Arroyo (2000; 2003); Abramovay e Castro (2003); Ceratti (2008); Paiva (1998); Rosemary Dore e Ana Zuleima Lücker (2011); Schargel e Smink (2002); Lopes e Menezes (2002); Freitas (2009); Silva, Pelissari e Stembach (2013).
Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e	Como os professores, discentes, pais de estudantes e profissionais que atuam no setor	Compreender o fenômeno da evasão escolar e reprovação dos estudantes do IFBA - Campus de Barreiras, a	Os índices de reprovação são elevados na primeira série; que o índice de reprovação dos estudantes cotistas é superior comparado aos	Pesquisa com caráter de método misto, na medida em que utilizou uma abordagem que	Soares (2007); Soares e Alves (2013); Bonito (2008); Dourado (2007); Brooke (2008); Torrecilla (2008); Franco (2007); Bobbio (1992); Saviani (1988, 2003,

evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da	pedagógico do Instituto percebem e explicam os fenômenos da	partir das relações com a categoria de gênero, e das percepções dos sujeitos envolvidos no no contexto	demais estudantes; que o percentual dos estudantes que concluem o curso, em quatro anos, é baixo na perspectiva	possibilita uma aproximação aos fenômenos sob as diferentes	2008, 2011); Frigotto (2011); Gomes (2011); Bourdieu (2010).
--	---	--	---	---	--

(Conclusão)

Título	Problema	Objetivos	Resultados	Metodologia	Referências
Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo	reprovação e da evasão escolar nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Qual o perfil dos estudantes reprovados e evadidos com relação ao gênero no contexto das políticas de ações afirmativas?	das políticas de ações afirmativas implantadas no Instituto.	de uma escola promotora de eficácia da equidade.	perspectivas.	
Desistência e permanência de estudantes de ensino médio d o proeja	Quais as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do referido programa no âmbito da trajetória de estudos?	Analisar as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do referido programa no âmbito da trajetória de estudos.	Mediante a pesquisa, concluímos que a permanência de estudantes também é motivada por condições institucionais no que concerne à qualidade do ensino, como também pelas condições socioeconômicas e pessoais, como o apoio dos colegas e da família. Assim, as causas da desistência e os motivos da permanência têm sua origem nas inter-relações entre aspectos institucionais,	Pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e analisamos as falas de alguns sujeitos.	Moura e Silva (2007); Arroyo (1992; 2007); Chalot (2002); Soares (1986); Paiva (2006); Souza e Bicalho (2003); Freire (1987).

			socioeconômicas e pessoais.		
--	--	--	-----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Alexandre Loures Barbosa, Diretor Geral da Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, declaro estar ciente de que Caroline Lourenço de Almeida Ribeiro efetuará pesquisa nesta instituição com os seguintes objetivos: a) descrever o cenário da educação profissional de nível médio no Brasil; b) caracterizar a Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa e seu atual cenário; c) comparar as condições demográfica, socioeconômicas, defasagem idade-série, estratificados por sexo, com os indicadores educacionais como possíveis influenciadores nos fluxos escolares dos estudantes da ETE FMC; d) identificar os fatores associados a evasão e repetência nos processos de ensino e aprendizagem.

A metodologia prevista consiste numa abordagem qualitativa, exploratória com delineamento de estudo de caso. Conta ainda com aplicação de entrevista semi-estruturada a estudantes reprovados, aprovados pelo conselho escolar e transferidos da instituição no ano de 2018.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Santa Rita do Sapucaí, _____ 2018.

Alexandre Loures Barbosa
Diretor Geral

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS

Caros pais e responsáveis,

Os ex-alunos do 1º ano concomitante da Escola Técnica Francisco Moreira da Costa do ano de 2018 estão sendo convidados(as), como voluntários(as), a participar da pesquisa " Os processos de ensino e de aprendizagem e os (des)arranjos nos fluxos escolares", sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Lourenço de Almeida Ribeiro, mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Gestão Educacional, e orientada pela Professora Rosângela Fritsch. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.

A metodologia adotada para este estudo **envolve entrevistas com estudante** sob sua responsabilidade, que estudou na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa. Não identificamos riscos decorrentes da participação na pesquisa. Participando desta pesquisa seu filho/tutelado está contribuindo para futuras melhorias nos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

Ao concordar, deverá preencher os dados solicitados e assinar o termo. Você poderá desistir da permissão na participação do estudante, a qualquer momento retirando seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você ou para o estudante.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, com a identidade do participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (35) 98408-0834 ou pelo e-mail carol.lar@hotmail.com.

A participação é voluntária e extremamente importante. Então, se você permite a participação de seu filho/tutelado, colaborando com as informações que eles darão, assine o termo que segue abaixo em duas vias, assegurando ficar com uma cópia.

Atenciosamente,

Caroline Lourenço de Almeida (Mestranda)
Coordenadora de Ensino – ETE FMC

Nome completo do(a) menor _____,

data da autorização _____.

Nome do(a) responsável _____.

Assinatura do(a) responsável _____.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTES

Caro(a) estudante,

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa "Os processos de ensino e de aprendizagem e os (des)arranjos nos fluxos escolares", sob a responsabilidade da pesquisadora Caroline Lourenço de Almeida Ribeiro, mestranda do programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Educacional, e orientada pela Professora Rosângela Fritsch. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os processos de ensino e de aprendizagem refletem nos fluxos escolares dos estudantes do ensino médio concomitante ao curso técnico da ETE FMC.

A metodologia adotada para este estudo envolve **entrevista com estudantes**, como você, que estuda ou estudou na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa. Não identificamos riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Participando desta pesquisa você estará contribuindo para a pesquisa acadêmica, que devolverá as percepções para a instituição logo, contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Sua participação é voluntária e ao concordar, deverá assinar o termo e responder a entrevista. Poderá ainda desistir de participar, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, com a identidade do participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (35) 98408-0834 ou pelo e-mail carol.lar@hotmail.com.

Sua participação é extremamente importante. Então, se você concorda em participar, colaborando com suas informações, assine o termo em duas vias, assegurando uma cópia e responda as questões da entrevista.

Atenciosamente,

Caroline Lourenço de Almeida (Mestranda)
Coordenadora de ensino – ETE FMC

Local e data

Nome e assinatura do(a) estudante

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

AQUECIMENTO

- Fale um pouco sobre sua trajetória escolar
 - Estudou sempre na mesma escola
 - Como era a relação com os professores. De que professores gostava mais, por quê? De que professores não gostava, por quê?
 - Que disciplinas se dava melhor. Por quê?
 - Que disciplinas não gostava muito. Por quê?
- Sobre o Ensino médio
 - Como via a ETE antes de entrar nela
 - Como vê a escola depois de estudar nela
 - Conte como foi a sua chegada à ETE (acolhimento)

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Os conteúdos e avaliações são trabalhados na ETE da mesma forma como era(m) na(s) sua(s) escola(s) anterior(es)
- Fale da forma de ensinar na ETE
- Apenas para aprovados pelo conselho:
 - Fale sobre a(s) disciplina(s) que foi(ram) aprovada(s) pelo conselho
 - Como eram as aulas da(s) disciplina(s)
- Fale sobre possíveis motivos que o levou a (reprovou, evadiu, transferiu)
- Você realizou alguma estratégia ou mudança de ação exclusivamente para evitar (reprovação, evasão, transferência)
- Você percebe alguma relação entre a forma de ensinar e a (reprovação, evasão, transferência)
- Como se sentiu quando
- O que os professores poderiam ter feito para evitar a (reprovação, evasão, transferência)
- Que fatores você acredita contribuir para a (reprovação, evasão ou transferência)

OUTROS ELEMENTOS

- Se for de outra cidade:
 - Ter a família longe teve alguma influência?
 - Custos de moradia e transporte podem ter interferido?
 - Se menina
 - Você percebeu alguma dificuldade apenas por ser menina?
- O que percebe sobre monitorias e a orientação educacional da ETE

APÊNDICE H – FICHA DE COLETA DADOS DOS ESTUDANTES

1. Nome: _____
2. Data de nascimento ___/___/___
3. Idade atual: _____ anos
4. Sexo: () Masculino () Feminino
5. Você está frequentando:
() 1º ano () 2º ano () 3º ano
6. Em que ano saiu da ETE? _____ (Se ainda estudar na ETE, pule para a questão 9)
7. Quando saiu da ETE, foi para outra escola no mesmo ano? _____ (Se respondeu sim, pule para a questão 9)
8. Em que ano retomou os estudos? _____
9. Reside ou residia em Santa Rita durante os estudos na ETE? _____
10. Se sim, como morava:
() com a família () república () pensão () outros
11. Se não, como se deslocava:
() Van () Carro da família () ônibus de linha () transporte público