

O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES SOB O OLHAR DOS JOVENS NO
CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO DE
CASO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
e Sociedade

Jamilly Suzarte Carvalho

Orientadora:

Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro de 2019

O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES SOB O OLHAR DOS JOVENS NO
CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO DE
CASO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
e Sociedade

Por

Jamilly Suzarte Carvalho

Orientadora:

Doutora Teresa de Jesus Seabra de Almeida, Professora Auxiliar,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Nada na vida se constrói sozinho. Para tanto, formam-se parcerias, alianças e combinações. Assim, chego ao fim deste trabalho com a certeza de que não trilhei esta jornada sozinha, por isso tenho muito a agradecer.

Agradeço a Deus por ter me iluminado e fortalecido até o presente momento.

Aos meus pais, Euclides (in memorian) e Maria José, que me ensinaram a sabedoria do acolhimento, a capacidade de viver e respeitar o próximo, bem como a coragem de nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu grande amigo, marido e cúmplice, Florentino, que compreendeu as minhas ausências e me incentivou até o último instante, acreditando sempre que eu era capaz, jamais deixando-me sozinha.

Às minhas irmãs, em especial a Regina e Mércia, que me incluíram nas suas preocupações e sempre acreditaram que eu conseguiria chegar ao fim deste trabalho com êxito.

À minha amiga Livia e ao seu marido Leonardo, pela preocupação, apoio e amizade no momento em que mais precisei.

Aos queridos amigos professores Itiel, Adonias e César que não mediram esforços para me incentivar na travessia desta jornada. O apoio de vocês foi fundamental.

Aos jovens sujeitos desta pesquisa que se disponibilizaram a participar, enriquecendo-a com suas valiosas contribuições.

Ao ISCTE, que através de seus professores, me acolheu sem distinção, em especial, a querida orientadora professora Doutora Teresa Seabra que com muita paciência, sabedoria e disponibilidade, ajudou-me a esclarecer as dúvidas e guiou-me nas diferentes etapas deste trabalho.

Aos colegas da turma do mestrado em Educação e Sociedade 2017/2019 pelo acolhimento e parceria durante estes dois anos.

Por fim, agradeço a esta terra lusitana e ao seu povo por terem me acolhido e me proporcionado ricas experiências e singulares aprendizados, por isso serão eternamente lembrados e guardados em meu coração.

“Viajar, para um viajante, não é apenas proveitoso, mas necessário: como pensar uma educação mundana sem andar pelo mundo, sem se expor as suas diversidades e diferenças? Se a educação tem a ver com a vida, como então uma vida educadora poderia ficar quieta, no seu lugar, sem se entrelaçar com outras vidas? Assim, viaja-se para aprender, para sair do lugar e para compreender, com o corpo inteiro, o que só viajando e nos expondo ao que não nos resulta familiar pode nos ajudar a ver o que não conseguimos ver quando ficamos dentro de casa. Viajar não apenas para perceber as outras vidas, mas também para entender melhor a própria vida...”

(Kohan, 2019:146)

RESUMO

O presente trabalho de investigação teve o objetivo de identificar as causas e consequências do insucesso e abandono escolares sob o olhar dos jovens estudantes no contexto dos cursos de ensino médio profissional de Tecnologia da Informática e Eletromecânica do Instituto Federal e Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia *campus* de Santo Amaro- Brasil. Para tal, foi adotada como abordagem metodológica o estudo de caso, de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a aplicação de 214 questionários com estudantes e a realização do focus group com seis estudantes dos cursos mencionados.

Pôde-se constatar que sob o ponto de vista dos jovens/estudantes pesquisados, as dificuldades de aprendizagem devido a não aquisição de conteúdo anteriores é considerado o fator causal de maior influência do insucesso escolar, seguido das aulas com metodologias que não favorecem a aprendizagem, falta de estudo e não interesse dos estudantes pelas aulas, entre outros. Em relação ao abandono ou evasão, as causas mais evidenciadas pelos jovens por ordem de frequência foram: dificuldades de aprendizagem por causa da falta de base, não identificação com o curso, problemas de transporte, entre outras.

No que tange às consequências da evasão, os estudantes pontuaram as seguintes como mais frequentes: a perda de oportunidade de acesso a uma educação de qualidade ofertada pelo IFBA, a falta de qualificação para inserção no mercado de trabalho formal.

Palavras-chave: insucesso escolar, abandono escolar, jovens, ensino médio profissional.

ABSTRACT

This research study aimed to identify the causes and consequences of school failure and dropout under the eyes of young students in the context of the professional high school courses of Information Technology and Electromechanics of the Federal Institute and Education, Science and Technology of Bahia campus of Santo Amaro-Brazil. To this end, it was adopted as a methodological approach the case study, both quantitative and qualitative in nature, having as instruments of data collection the documental analysis, the application of 214 questionnaires and the realization of the focus group with six students from the mentioned courses.

It was observed that from the point of view of the young people/students surveyed, the learning difficulties due to the lack of acquisition of previous content is significantly considered the causal factor of greater influence of school failure, followed by classes with methodologies that do not favor learning, lack of study and not students' interest in the classes, among others. In relation to dropout or dropout, the causes most frequently highlighted by the young people in order of frequency were: learning difficulties due to the lack of basic skills, lack of identification with the course, transport problems, among others.

With regard to the consequences of dropout, students scored the following as the most frequent: the loss of opportunity to access a quality education offered by the IFBA, the lack of qualification for insertion in the formal labor market.

Keywords: school failure, school dropout, young people, professional high school.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO DA PESQUISA.....	3
1.1 O insucesso escolar: revisão de literatura	3
1.1.1 Contextualização e conceitos	3
1.1.2 Causas e consequências	11
1.2 Os jovens e a escola: uma relação que produz implicações para (in) sucesso escolar	19
1.3 O insucesso e o abandono escolares sob o olhar dos jovens: o que revelam as pesquisas..	24
1.4 O Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil	27
1.4.1 Um breve histórico: Origem da dualidade educacional	27
1.4.2 O insucesso escolar no contexto do ensino médio e ensino profissional técnico de nível médio.....	31
1.4.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) <i>Campus</i> de Santo Amaro– Bahia- Brasil.....	36
2- PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
2.1 Abordagem metodológica e objetivos do estudo.....	43
2.2 Campo empírico e amostra	43
2.3. Coleta de dados.....	44
2.3.1 A análise documental.....	45
2.3.2 Os questionários	46
2.3.3 O <i>focus group</i>	47
3- O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	49
3.1 Sociografia dos jovens pesquisados	49
3.2 As famílias dos jovens pesquisados: perfil social e relação com a escolaridade.....	53
3.3 A experiência escolar dos jovens pesquisados	60
3.3.1 As causas e as consequências do insucesso e do abandono escolares sob os olhos dos jovens pesquisados	66
3.3.1.1 O abandono escolar.....	76
3.3.1.2 Propostas de enfrentamento do insucesso e abandono escolares	83
CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

FONTES.....	97
ANEXOS	
ANEXO A- Modelo do questionário.....	I
ANEXO B- Roteiro do focus group	X

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1- Taxa de rendimento escolar.....	33
Quadro 1.2- IDEB/Resultados e Metas.....	34
Quadro 1.3- Número de alunos distribuídos nos cursos ofertados pelo IFBA <i>campus</i> de Santo Amaro.....	38
Quadro 2.1- Dimensões e indicadores de análise do questionário.....	45
Quadro 3.1- Cursos e série dos jovens pesquisados.....	49
Quadro 3.2- Naturalidade dos jovens pesquisados.....	50
Quadro 3.3- Cidades de residência dos jovens pesquisados.....	51
Quadro 3.4- Influências na escolha do curso.....	52
Quadro 3.5- Motivos para a escolha do curso.....	52
Quadro 3.6- Composição familiar dos jovens pesquisados.....	54
Quadro 3.7- Nível de escolaridade dos pais dos jovens pesquisados.....	55
Quadro 3.8- Ocupação das mães e dos pais dos jovens.....	55
Quadro 3.9- Expectativas dos pais em relação à escolaridade dos jovens.....	57
Quadro 3.10- Frequência do apoio familiar às atividades escolares dos jovens.....	58
Quadro 3.11- Frequência que o responsável pela educação vai à escola.....	58
Quadro 3.12- Apoio das famílias aos estudos.....	59
Quadro 3.13- Reação das famílias dos jovens em relação à reprovação.....	59
Quadro 3.14- Taxas de reprovações no trajeto escolar.....	61
Quadro 3.15- Vezes que perdeu o ano no IFBA.....	61
Quadro 3.16- Reprovações ao longo da trajetória escolar.....	62
Quadro 3.17-Relação classe social e reprovação.....	63
Quadro 3.18- Relação gênero e reprovação.....	64
Quadro 3.19- Relação etnia/raça e reprovação.....	64
Quadro 3.20- Relação desempenho acadêmico e acesso ao computador.....	65
Quadro 3.21- Relação desempenho acadêmico e acesso ao teatro.....	66
Quadro 3.22- Relação desempenho acadêmico e acesso ao cinema.....	66
Quadro 3.23- Causas da reprovação no IFBA de acordo com os jovens que reprovaram o ano uma vez ou mais.....	67
Quadro 3.24- Causas da reprovação no IFBA de acordo com os jovens que não reprovaram o ano.....	68

Quadro 3.25- Frequência da repetência do ano por série no IFBA.....	75
Quadro 3.26- Consequências da reprovação de acordo com os jovens pesquisados.....	76
Quadro 3.27- Causas do abandono ou evasão do curso pelos colegas de acordo com os jovens pesquisados.....	77
Quadro 3.28- Consequências do abandono ou evasão na visão dos jovens pesquisados.....	82
Quadro 3.29- Propostas para o enfrentamento da retenção.....	84
Quadro 3.30- Propostas para o enfrentamento do abandono ou evasão.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1- Principais causas da evasão.....	25
Figura 1.2- Taxas de rendimento do curso de Tecnologia da Informática.....	39
Figura 1.3- Taxas de rendimento do curso de Eletromecânica.....	40
Figura 3.1- Etnia/raça dos jovens pesquisados.....	50
Figura 3.2- Renda média familiar dos jovens.....	52
Figura 3.3- Membros da família que apoiam os jovens nos estudos.....	56
Figura 3.4- Aspirações dos jovens quanto ao nível de escolaridade.....	63
Figura 3.5- Como os jovens se deslocam até a escola.....	78

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

CEB- Câmara de Educação Básica

CEFETs- Centros Federais de Educação Tecnológica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CORES- Coordenação de Registros Escolares

DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EM- Eletromecânica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFBA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFES- Institutos Federais

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAAE- Programa de Assistência e Apoio ao Estudante

PAE- Política de Assistência Estudantil do IFBA

PNE- Plano Nacional de Educação

PPI- Projeto Pedagógico Institucional

PROSEL- Processo Seletivo

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPSS- StatisticalPackage for the Social Sciences

TI- Tecnologia da Informática

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o insucesso e abandono escolares têm sido tema de frequente discussão e pesquisa no contexto da investigação social, mais especificamente no campo da Sociologia da Educação, tanto em Portugal quanto no Brasil, assim como em outros países. Este tema sempre necessitou de atenção especial porque é a expressão do muito que se precisa fazer, em termos de educação. Embora recorrente, as suas razões precisam continuar a serem estudadas uma vez que estes fenômenos complexos, multifacetados, historicamente persistentes, permanecem incidentes no âmbito das sociedades atuais, promovendo acentuada exclusão e se tornando um grave problema social, bem como assumindo contornos específicos a depender dos contextos em que se inserem (Lugli e Gualtieri, 2012). Por isso, ainda que se tenha uma vasta produção de estudos nesta área, a depender do contexto em que se manifestam, o insucesso e abandono escolares precisam ser investigados. Desse modo, o conhecimento de suas causas e consequências podem possibilitar adequação de estratégias para o seu combate, tornando-as eficazes para dar conta das especificidades dos contextos culturais, sociais e econômicos nos quais estes fenômenos têm maior incidência.

Assim, este estudo visa a identificar as causas e consequências do insucesso e abandono escolares sob a perspectiva de jovens estudantes dos cursos profissionais de ensino médio ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia *campus* de Santo Amaro-Brasil. A motivação pelo referido estudo se faz necessária e pertinente uma vez que as problemáticas do insucesso e abandono escolares têm sido uma realidade incidente no contexto da educação brasileira, em especial no ensino médio e na educação profissional, revelando-se em altas taxas de retenção e abandono escolar, nomeadamente entre os jovens. Tal situação, como destaca Mendonça (2009:7-8), tornou-se um problema social preocupante tanto pela sua extensão quanto pelos efeitos que causam a vida dos indivíduos e das sociedades. Efeitos estes caracterizados por uma vida de insucesso social marcada pela baixa qualificação e consequente afastamento do mundo do trabalho e das profissões bem remuneradas, marginalização, insegurança, dependência dos mecanismos da assistência social, entre outros.

O IFBA *campus* de Santo Amaro foi escolhido como campo empírico da presente pesquisa pelo fato deste ser o ambiente de trabalho da pesquisadora, que atua na referida instituição como pedagoga há onze anos. Esta circunstância proporciona o contato direto e cotidiano com estudantes, docentes, famílias e outros atores que constituem a comunidade

educativa, na qual é constante a preocupação com as questões relacionadas ao insucesso e abandono escolares e as consequentes desigualdades educativas e sociais a eles associados.

A decisão de compreender esta problemática a partir do ponto de vista dos jovens estudantes, através de inquérito por questionário e da realização do focus group, se deve ao fato deles serem os principais sujeitos sociais diretamente afetados por este processo e por serem capazes de produzirem reflexões e narrativas sobre sua experiência escolar e os aspectos nela inerentes, de modo a contribuir para a compreensão das possíveis variáveis responsáveis pela promoção do insucesso e abandono escolares. É sabido que a concepção dos jovens enquanto sujeitos sociais não é consensual, porém, a definição aqui assumida será a de considerar o sujeito como ser humano que possui uma historicidade, que possui desejos e é por eles inspirado, ao passo em que se relaciona com outros seres humanos, também sujeitos. O sujeito é um ser social que tem uma história, que interpreta o mundo, atribuindo-lhe sentido. Nesta relação, o sujeito é ativo, age sobre o mundo transformando-o e sendo transformado no contexto das relações sociais nas quais se insere (Charlot, 2000 citado por Dayrrel, 2003). Assim, este é um estudo no qual a atenção da pesquisadora esteve voltada para a especificidade da situação e das pessoas envolvidas, mas sem perder de vista a relação entre o particular e o geral, ou seja, entre os sujeitos e o contexto social em que estão inseridos.

Desse modo, o presente estudo integra quatro capítulos. O capítulo primeiro corresponde ao enquadramento teórico e empírico, constituindo-se em diferentes tópicos, os quais contextualizam o insucesso e abandono escolares, seus conceitos, causas e consequências ao longo dos anos; discute a relação dos jovens com a escola e as implicações desta relação no desempenho escolar; evidencia os resultados de estudos nacionais e internacionais sobre o insucesso na perspectiva dos jovens; problematiza o insucesso escolar no contexto do ensino médio e profissional no Brasil e, em particular, no âmbito dos cursos de ensino médio profissional do IFBA *campus* de Santo Amaro-Bahia-Brasil. O capítulo dois contempla a metodologia adotada e o terceiro capítulo analisa e discute os resultados da pesquisa. No final, evidenciam-se as principais conclusões do presente estudo e propõem-se novos desenvolvimentos investigativos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO DA PESQUISA

1.1 O insucesso escolar: revisão de literatura

1.1.1 Contextualização e conceitos

O conceito de insucesso escolar, no âmbito da História da Educação Ocidental, é relativamente recente e emerge associado à universalização e à democratização da educação, traduzidos no acesso generalizado à escola, do carácter compulsivo da frequência a esta instituição e do estabelecimento de um período de escolaridade obrigatória (Gomes, 1987; Sil, 2004; Mendonça, 2007 e 2009). Até então, o insucesso, embora presente na instituição escolar desde a sua origem, não constituía um problema social relevante, uma vez que, inicialmente, um número muito restrito de crianças e jovens tinham acesso à escola, existindo, na verdade, um filtro muito claro, seletista e elitista à sua entrada (Sil, 2004). A igualdade de oportunidades na educação não existia. Os grupos sociais pertencentes ao “escalão inferior da estrutura social” tinham o seu acesso a educação escolar dificultado, conseguindo, quando muito, obter um ensino bastante elementar (Gomes, 1987:35). Por sua vez, a grande quantidade de analfabetos ainda não era considerada, para a sociedade dessa época, uma questão capaz de ameaçar a sua ordem social e o seu funcionamento económico.

No contexto do ensino médio/secundário, por exemplo, durante todo século XIX e parte do século XX, muitos sistemas educativos¹ organizavam-se com bases explicitamente classistas, o que significa dizer que coexistiam diferentes tipos de educação secundária que ofereciam ensino de estatuto social e escolar diferenciados. Ou seja, por um lado, uma educação voltada para o ensino de conhecimentos académicos e capaz de proporcionar o

¹ Em Portugal, os liceus –instituições escolares de elevado prestígio social- ofertavam às classes médias e superiores um ensino voltado para os saberes académicos de modo a dar condições de acesso à Universidade, assegurando também à sua clientela uma formação capaz de os conduzir a posições de privilégio e poder na sociedade. Por sua vez, as escolas técnicas, comerciais e industriais ofereciam um ensino do tipo profissional para os jovens, em sua maioria, provenientes da classe trabalhadora. O ensino profissional dava acesso a posições de nível intermédio ou inferior nos setores secundários e terciários (Gomes, 1987). No Brasil, a história de estruturação dos sistemas de ensino é também marcada por interesses conservadores e, consequentemente, por um modelo educacional elitista e excludente. No final do século XIX, o ensino médio, que nesta época ainda se denominava secundário, era dividido em clássico e profissional. O ensino clássico era aquele destinado às elites e oferecia uma formação para continuidade dos estudos na universidade enquanto que o profissional, em quantidade muito reduzida, quase insignificante nesta época, era destinado aos filhos (sexo masculino) da classe trabalhadora, ofertando-lhes uma educação que consistia em disciplinas de carácter geral e as de conhecimento específico, preparando-os para profissões de cariz manual, por isso, menos prestigiadas (Ribeiro, 2000).

prosseguimento dos estudos nas universidades era direcionada para um determinado grupo da sociedade (grupos pertencentes às classes mais favorecidas), enquanto, por outro lado, era promovido um ensino de conhecimentos mais específicos e práticos (educação técnica e profissional) voltado para a formação dos grupos menos favorecidos, a classe operária, por exemplo. No final dos estudos, estas diferenciações promoviam ascensão a posições na organização ocupacional e social (divisão social do trabalho e estrutura de classes) diferenciadas e, por conseguinte, hierarquizadas na sociedade (Gomes, 1987). Nesse sentido, a função da Escola passava por hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que a mesma impunha e selecionando àqueles que se enquadravam nelas, ou seja, àqueles considerados como os mais naturalmente dotados ou mais aptos.

Durante aproximadamente cem anos, período compreendido entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial, a escola viveu, enquanto instituição, um “tempo de certezas”, cujo um dos objetivos era a formação do cidadão de acordo com um conjunto de valores cívicos previamente estabelecidos. A escola desempenhava um papel central na integração social e, embora elitista, era concebida como justa, por conta da promoção de mobilidade social ascendente de alunos que se destacavam pelo mérito (Alves e Canário, 2004:981-982; Canário, 2008).

Após a segunda guerra mundial, mais especificamente nos anos 50, nos países industrializados da época (EUA, França e Inglaterra), com a necessidade de reconstrução e expansão econômica, a partir de uma lógica universalista, a escolaridade de massas torna-se uma realidade premente, passando a escola a ter um “papel redentor” neste contexto (Seabra, 2010:23, Patto, 2015). No momento em que a sociedade industrial começou a exigir de seus integrantes maior qualificação, a educação escolar passa a ser legitimada socialmente, concebida como investimento e instrumento de mobilidade social, garantindo assim uma determinada posição social. Desse modo, as políticas educativas começaram a ser direcionadas ao desenvolvimento e implementação de um conjunto de medidas no sentido da democratização do ensino, “como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”)” (Alves e Canário, 2004; Canário, 2008:74).

No contexto da escolaridade básica, a instituição escolar começou a ser vista como capaz de democratizar a sociedade, no sentido de promover a igualdade de oportunidades. Em outras palavras, a escola passou a ter a função de fazer com que os indivíduos pertencentes aos estratos sociais mais incultos tivessem acesso à cultura, desde que revelassem capacidade para isso (Grácio, 1995; Sil, 2004). Esta é uma época caracterizada por Canário (2008:74)

pelo fenômeno da “explosão escolar”, que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”².

Então, por volta dos anos 60, a partir da oferta da escola gratuita e obrigatória, com consequente massificação do ensino (alargamento da população escolar), crianças e jovens de diferentes origens econômicas e perfis socioculturais diversos passaram a conviver no contexto escolar. A diversificação dos públicos escolares é resultante tanto da política de democratização de acesso quanto de fenômenos sociais exteriores à escola, a exemplo de crise urbana, migrações, entre outros (Alves e Canário, 2004). É neste contexto que o insucesso escolar passa a ter relevo enquanto um problema social. Conforme assinala Ravon (2000:279, citado por Seabra, 2010:30), “mais do que uma marca individual de uma situação de reprovação ou orientação em classes de transição, [passou a ser tido] como a expressão de um problema colectivo: insucesso da escola, falência da sociedade”.

A ineficácia da escola em dar conta de um conjunto de situações de insucesso escolar que se apresentava como ameaça para a ordem econômica e social, se torna evidente. Nas palavras de Dubet e Martucelli (1998:52 citados por Canário, 2008:76), “a massificação escolar mudou a natureza da escola” que passou a ser percebida como produtora de injustiça, na medida em que “reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa” (*Ibidem*, 2008:79). Ou seja, ao se abrir para novos públicos e alterar as formas de seleção, a escola passa a selecionar pelo insucesso, multiplicando os níveis de seleção que se tornam provocadores de um acirramento das desigualdades sociais. Da seleção dos melhores, de uma escola elitista, passa-se para um processo de exclusão dos piores (Dubet e Martucelli, 1998 citados por Canário, 2008).

Com efeito, a partir dos anos 70, pode-se assinalar o ponto de viragem que rompe o equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas” juntamente com um contexto de mudanças que afetaram os setores político, econômico e social, provocando assim um desencanto com a escola. A desaceleração do crescimento econômico juntamente com o aumento da procura individual de níveis de escolarização cada vez mais elevados, proporcionando uma discrepância entre as oportunidades sociais e os títulos escolares obtidos

² O “tempo de promessas”, também denominado os “Trinta Gloriosos”, é o período posterior a Segunda Guerra Mundial, entre 1945-1975, marcado por uma euforia e otimismo em relação à escola, associando-se “mais escola” (expansão quantitativa dos sistemas escolares) a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Em Portugal, a transição de uma escola elitista para uma escola de massas foi iniciado de forma tímida e contraditória no fim dos anos 60 (Alves e Canário, 2004:982; Canário, 2008). No Brasil, começa-se a vivenciar mais acentuadamente este processo de transição nas três últimas décadas do século XX, quando a escola torna-se mais acessível àqueles que não pertenciam à elite e a universalização do ensino fundamental passa a ser uma realidade.

(certificação), fizeram com que os diplomas deixassem de ser tão valorizados e a esperança de mobilidade social, através da escolaridade, deixasse de ser uma realidade. Adicional a isto, fica claro que ser portador de uma certificação não é garantia de ocupação de um lugar no mercado de trabalho, uma vez que a relação entre ambos não é linear, embora os mais escolarizados tenham mais vantagens nesta corrida (Seabra, 2010). Assim, a natureza da relação dos indivíduos “quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza” (Canário, 2008:76).

Por conseguinte, à discussão do papel social da escola e à sua relação na produção do insucesso escolar, acrescenta-se, necessariamente, a problematização das desigualdades perante o ensino. Esta última, como esclarece Grácio (1995:153), requer uma análise a partir de um ponto de vista macrossocial em que dois aspectos, que diretamente se relacionam, são destacados. O primeiro se refere às questões das desigualdades no que respeita a distribuição de bens simbólicos e materiais, estando incluído nos primeiros o “estatuto social” da população. O segundo aspecto, o que o autor dá maior relevo, relaciona-se mais diretamente às questões das desigualdades face ao ensino, que são traduzidas no problema de acesso aos bens (materiais e simbólicos) desigualmente distribuídos. A distribuição desigual de bens culturais e económicos pela população, nomeadamente pelas famílias, levando em consideração os recursos que tem valor na escola e para o investimento na mesma, se torna decisiva para as oportunidades escolares de crianças e adolescentes. Pois, “se há uma desigual distribuição de bens à partida é evidente que depois no processo de acesso a esses bens, ou seja, mais concretamente, no processo de acesso às posições sociais, nós estamos como que numa corrida em que os corredores são colocados em pontos diferentes logo ao arranque e tendo uma mesma meta, ou conjunto de metas pelas quais estão em competição” (Grácio, 1995:154).

Desse modo, pode-se afirmar, segundo especialistas no assunto, que o papel da instituição escolar de promover a democratização e consequente suposto equacionamento das desigualdades sociais, a partir da igualdade de acesso, não foi o suficiente para minorar as diferenças sociais durante o percurso da escolaridade obrigatória, não garantindo assim a igualdade de oportunidades a partir dos “efeitos da escolarização”, ou seja, a nível dos resultados. Seabra (2010) assinala que é incontestável que houve uma democratização do sistema educativo no que respeita ao maior acesso dos mais desfavorecidos aos diferentes níveis de ensino, diminuindo as distâncias sociais no acesso. A expansão da escolaridade também possibilitou às mulheres (que antes possuíam percursos escolares mais curtos do que

os homens, chegando a níveis escolares superiores em número bastante reduzido) percursos escolares mais bem sucedidos e paulatinamente mais longos. Porém, foram produzidas outras discretas diferenciações internas que se traduziram num aumento das clivagens sociais no acesso a determinadas fileiras e ramos do sistema ensino. Tais clivagens apresentam diferentes dinâmicas que variam a depender do segmento de alunos em estudo ou o nível de ensino em questão. Esta tese, assim como os estudos empíricos de grande relevância social desenvolvidos em meados dos anos 60, a exemplo do Relatório Coleman, nos Estados Unidos, em 1966, e do Relatório Plowden, na Inglaterra, em 1967, revelaram que os estudantes de diferentes classes, apesar de submetidos, ainda que de forma aparente, às mesmas oportunidades e condições de ensino, a diferença dos resultados escolares tanto entre as classes populares quanto entre alunos negros e brancos era muito significativa e penalizadora. Neste contexto, os filhos dos mais desfavorecidos socialmente e os negros tendiam a ser os mais prejudicados. Estas questões reforçaram a ideia de que para garantir a igualdade de oportunidades não era suficiente nem o mais adequado ofertar tudo igual a todos, pois tal política acabava por potenciar a desigualdade de oportunidades (*ibidem*, 2010). Nesse sentido, a investigação sociológica contribuiu para revelar a inexistência de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e sociais como também demonstrou a mesma ausência de linearidade entre a relação de democratização do ensino e a mobilidade social ascendente (Canário, 2008).

Na escola, a maioria dos alunos pertencentes às classes sociais menos favorecidas sofrem de uma espécie de inclusão excludente. Ou seja, embora tenham acesso ao interior da instituição escolar, são nela excluídos através de mecanismos bastante sutis, pouco visíveis e significativamente perversos, que fazem com que estes alunos sejam “relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico” (Seabra, 2010:27). Nas palavras de Bourdieu e Champagne (1998:217), a escola gera os “excluídos do interior”.

Dito isto com o propósito de contextualizar, ainda que de forma breve, a emergência do insucesso escolar na história da educação ocidental, concordamos com Sil (2004), quando o autor assinala que abordar a problemática do insucesso escolar é uma tarefa complexa que implica, dentre outras questões, clarificar o seu conceito³. É consenso entre os autores que

³ O estudo desenvolvido por Pezzi e Marin (2017), intitulado “Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura”, realizou uma revisão da literatura sobre o fracasso na educação básica (educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) com o propósito de analisar o seu conceito, dentre outras questões associadas ao tema. Para tanto, foram analisados 44 artigos, derivados de 18 países, publicados nas bases de dados: *AcademicSearch Complete*, *Literatura Latino-Americana*

abordam esta temática que o conceito de insucesso escolar é impreciso e gera controvérsias. Talvez, pelo fato de ser um fenômeno com muitas facetas e causas diversificadas (Mendonça, 2009; Sil, 2004). Causas estas que serão mencionadas e discutidas, assim como as consequências, no ponto a seguir.

O insucesso escolar é normalmente perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, traduzidos nas taxas de reprovação, retenção, desistência ou abandono escolar, mas também a partir de outros indicadores, de natureza mais qualitativa e subjetiva, como aqueles que permitem verificar o nível de discrepância entre os conteúdos que a escola ensina e as necessidades e aspirações dos alunos, assim como a não articulação entre os primeiros e as exigências da sociedade (Patto, 2015; Mendonça, 2009; Sil, 2004; Benavente, 1990; Martins e Parchão, 1988). Neste mesmo sentido, Cortesão e Torres (1990: 35) consideram e acrescentam que, para além da “repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência”.

Segundo Mendonça (2009), a noção conceptual do insucesso escolar caracteriza-se a partir da organização das escolas com currículos estruturados e consequente metas de aprendizagem. A escola, ao transmitir o saber instituído, busca garantir a aquisição deste saber, através de metas e limites que acabam por demarcar as fronteiras entre aquilo que se considera sucesso e insucesso escolar. Pires, Fernandes e Formosinho (1991) atribuem à educação escolar os objetivos de instruir, estimular e socializar os alunos. Uma vez que um destes objetivos não é atingido, pode-se afirmar que há insucesso escolar. Nesse sentido, o insucesso se caracteriza quando um ou mais dos objetivos da educação escolar não são alcançados.

Também para Martins e Parchão (2000), o insucesso é traduzido pelo não alcance de metas pelos alunos, no âmbito dos limites temporais previamente estipulados. Os indicadores utilizados para a compreensão deste fenômeno são as taxas de reprovação/retenção, repetição e de abandono escolar. Segundo Justino e outros (2014:37), o insucesso escolar é “entendido como a repetência ou retenção, durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos

em Ciências da Saúde (LILACS), *PsyINFO*, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). A pesquisa revelou ausência de padronização em relação ao conceito de fracasso escolar utilizado nos diferentes estudos. Os conceitos de fracasso escolar verificados se referiam de forma conjugada ou específica às notas baixas (reprovação), à repetição do ano letivo (retenção), às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, ao abandono do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

alunos. São vários os estudos que apontam o insucesso escolar, expresso pela acumulação de retenções como a antecâmara do abandono”.

Benavente (1990:721), a partir da análise de diferentes estudos acerca do insucesso escolar, desde aqueles que o define de uma forma mais reducionista a aqueles que analisam o insucesso de maneira mais abrangente e complexa, evidenciou a existência de vários termos, nomeadamente, fracasso, atrasos, desmotivação, reprovações, repetência, abandono e outros, assim como acrescentou expressões como mau comportamento escolar, mau rendimento, mau aproveitamento. Segundo a autora, na definição de insucesso escolar, majoritariamente, o vocabulário é de natureza moral, sendo o mesmo considerado como um mal e tendenciosamente atribuído à incapacidade dos estudantes. Benavente (1990, 1998) ainda assinala que a questão do insucesso escolar além de ser massivo, precoce e cumulativo, pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que integram as políticas educativas, os conteúdos, as questões de aprendizagem e até mesmo a relação pedagógica que se estabelece. Neste sentido, depreende-se que o insucesso escolar é um “fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica, psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vem dos meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com a dificuldade que a escola tem em relacionar-se com os alunos socialmente e culturalmente diversos” (Benavente,1998:24).

Considerando os dados de insucesso escolar da Eurydice⁴, constata-se que, assim como alguns autores supracitados, são utilizados vários indicadores para caracterizá-lo, a saber: os exames, as reprovações, os abandonos de escolaridade e os atrasos. Em França, considera-se insucesso escolar quando existem saídas do sistema educativo sem nenhuma qualificação. O indicador utilizado é a taxa de retenção. No sistema de ensino dinamarquês, por não se praticar a retenção ao longo dos anos de escolaridade obrigatória, a expressão insucesso escolar se traduz no desequilíbrio entre as aptidões e capacidades dos alunos diante dos benefícios que obtêm no ensino, sendo o abandono do sistema escolar no final da escolaridade obrigatória sinônimo de insucesso. Na Grécia assim como em Portugal, o insucesso está relacionado ao nível de desenvolvimento dos alunos, verificado através de diferentes modalidades de avaliação que têm por referência os objetivos e as metas

⁴ Rede europeia, criada pela Comissão Europeia e seus países membros, com o objetivo de reunir e divulgar informação comparada sobre os sistemas educativos europeus e suas políticas, a partir de relatórios que contemplam estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior (http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en).

curriculares definidos. As taxas de analfabetismo, retenção, abandono e insucesso nos exames são os indicadores utilizados (PEPT, 2000 citado por Mendonça, 2009).

Em Espanha e no Brasil, a expressão nomeadamente utilizada para designar o insucesso escolar é o “fracasso escolar”. Este termo gera controvérsias entre parte dos autores que estudam esta problemática, uma vez que é considerado ser um termo que supõe ser apenas o aluno quem obtém sucesso ou fracassa, além de ser uma expressão que pode gerar conotações pejorativas aos estudantes, criando estereótipos e provocando prejuízos tanto ao seu desempenho acadêmico quanto social, promovendo a exclusão. Porém, no contexto brasileiro, “fracasso escolar”⁵ ainda é uma expressão largamente utilizada pelos especialistas no assunto, talvez por ser considerada mais sintética em relação a outros termos usados com o mesmo sentido (Marchesi e Pérez, 2004; Rovira, 2004; Pozzobon e outros, 2017).

Nos estudos acerca do insucesso/fracasso escolar no Brasil, os indicadores geralmente utilizados para caracterizá-lo são: reprovação, retenção, abandono e evasão⁶ precoce da escola, distorção idade/ano/série. Existem estudos, que ao discutirem o fracasso escolar, tomam como referência um ou mais destes indicadores ao mesmo tempo (Lugli e Gualtieri, 2012, Patto, 2015, Pozzobon e outros, 2017).

A OCDE, através de um estudo realizado entre 1995 e 1998, esclarece que independentemente das diferenças no uso do termo e definição, “o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo mais do que um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais”. Para tanto, diferencia três momentos-chave nesse processo. O primeiro refere-se ao desempenho do aluno quando este é sistematicamente inferior ao da média, ou quando tem de repetir o ano. O segundo traduz-se pelo abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória⁷, ou ainda, quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente. Já o terceiro se caracteriza pela difícil integração profissional dos jovens, pelo motivo destes não terem conseguido adquirir

⁵ No Brasil, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), através do Parecer nº 11/2010, evidencia o uso do termo de forma oficial.

⁶ Além de abandono, outro termo muito utilizado é evasão escolar. Não há consenso entre os teóricos sobre a definição do termo. De acordo com Riffel e Malacarne (2010 citados por Silva Filho e Araújo, 2017) a evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar, desistir, não permanecer em lugar algum. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP), órgão oficial do governo, abandono e evasão são situações diferentes. O abandono se configura como a situação que o aluno sai da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto que a evasão o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar.

⁷ Em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, a escolaridade obrigatória no Brasil passou a ser de 4-17 anos de idade, abrangendo assim a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio/secundário como obrigatórios. Esta alteração na constituição foi posteriormente ratificada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Anteriormente, a escolaridade obrigatória era de 7-14 anos de idade.

conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter aprendido na escola (Kovacs, 2004:45-46).

Por fim, considerando que a contribuição na análise do fenômeno do insucesso escolar depende sempre dos modelos de referência de quem o analisa, revelando estudos a partir de diferentes prismas (Pires, 1987 citado por Roazzi e Almeida, 1988), a concepção de insucesso escolar que norteará este trabalho se caracteriza pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de várias ordens, não conseguiram atingir os objetivos desejados e, por isso, reprovam/repetem o ano, não conseguindo assim concluir o curso no tempo regular (quatro anos) estabelecido, ou entram em abandono ou evasão escolar.

1.1.2 Causas e consequências

Por ser recorrente tanto na análise de estudiosos na área das ciências da educação quanto nas políticas e discursos educativos, o tema do insucesso escolar integra um conjunto de conhecimentos empiricamente testados sobre quais fatores estão na sua origem, no desenvolvimento da educação escolar e das dificuldades que lhes são subjacentes, sendo assim explicado por diversas teorias. Estas explicações variam de acordo com diferentes áreas disciplinares que estudam o assunto e com a evolução dos sistemas educativos.

O insucesso escolar tem deixado paulatinamente de ser perspectivado como um problema isolado e passado a ser percebido como um fenômeno de muitas causas, dentre elas, as que evidenciam a dificuldade da escola em proporcionar a escolarização pretendida para todos aqueles que a procuram. Nessa direção, Lugli e Gualtieri (2012:12) sublinham que “o fracasso *na* escola tem como contrapartida inevitável o fracasso *da* escola”.

Conforme já mencionado, os estudos e as pesquisas que analisam o insucesso escolar apontam para diferentes abordagens teóricas. Abordagens que explicam suas causas relacionadas a fatores externos à escola (origem social dos alunos e de suas famílias, o modelo educativo familiar, as relações que as famílias estabelecem com a escola etc.) (Silva, 1999; Seabra, 2010; Patto, 2015, entre outros), outras que enfocam os fatores internos a instituição escolar, nomeadamente aos relacionados à maneira como ela organiza o currículo, a orientação pedagógica, os processos de avaliação, os agentes educativos que nela trabalham, em síntese, nas formas como a escola organiza o processo educativo com o objetivo de dar as respostas necessárias às exigências postas pela sociedade (Arroyo, 1997; Roazzi e Almeida, 1998; Sil, 2004; Mendonça, 2009, entre outros). Há ainda aquelas abordagens que dão relevo

aos fatores diretamente relacionados ao indivíduo, considerando que o (in) sucesso escolar dependente do seu nível de inteligência para que possa acompanhar o percurso escolar perspectivado para a sua faixa etária, ou das motivações e interesses manifestados para aprender.

Inicialmente, por volta da metade do século XX, nomeadamente entre os anos 50 e 60, os estudos acerca do insucesso escolar atribuíam suas causas ao indivíduo, baseando-se na teoria dos dotes individuais ou na teoria meritocrática (Martins e Parchão, 2003). Os fatores⁸ evidenciados como causadores do insucesso estavam estreitamente relacionados ao aluno e eram traduzidos pela menor ou maior capacidade (QI), motivação e herança genética destes. Ou seja, pelos seus dotes naturais. Martins e Parchão (2000:3) assinalam que esta teoria atribuía uma correlação direta entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares ocupados na estrutura social, legitimando assim a seleção dos alunos na escola e, de forma implícita, na estrutura social. Nenhuma responsabilidade era atribuída à escola no que respeita a produção do insucesso, pois a ideia era de que “os problemas estavam no exterior da escola, com seus modos de socialização inadequados à socialização escolar” (Seabra, 2010:48).

Ora, considerando que a teoria dos dotes naturais não dava conta de explicar a problemática do insucesso escolar, justamente por ser bastante reducionista, no fim da década de 60 e início da década 70, desenvolveu-se a teoria do *handicap* sociocultural. Esta teoria, ao contrário da tese dos dotes individuais, desloca a ênfase do indivíduo para as questões socioculturais (família) como forma de justificar as causas do insucesso escolar. Em outras palavras, a tese do *handicap* cultural se baseia em explicações de natureza sociológica e aponta como causa do insucesso escolar, além das capacidades do indivíduo, a sua origem social (Benavente, 1990). Nesta perspectiva, como afirma Sil (2004:29), tanto o insucesso quanto o sucesso escolares são “determinados por razões sociais em que a família, o meio e o estrato sociocultural estão na sua origem”.

Nesse contexto, desenvolvem-se as *teorias da reprodução* que tinham como objetivo explicar os mecanismos utilizados pela escola na reprodução das desigualdades sociais

⁸ No Brasil, fortemente influenciadas pelas concepções européias e norte-americanas, as primeiras explicações da origem do insucesso escolar se fundamentavam em conhecimentos de psicologia (psicologia diferencial) e ideias provenientes do escolanovismo, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais, baseando-se na concepção de genialidade hereditária a partir do princípio da evolução das espécies de Darwin. Tanto o diagnóstico quanto o tratamento dos casos de dificuldade de aprendizagem começaram a ser realizados por psiquiatras, dando origem a medicalização do fracasso. Importante destacar também que as teorias racistas também influenciaram significativamente este contexto na medida em que considerava a superioridade da raça branca, em vários aspetos, inclusive, no desempenho escolar, comparativamente aos negros, mestiços e índios (Patto, 2015).

preexistentes. Dentre os autores de destaque estão os franceses Bourdieu & Passeron, que através das suas obras *Les Héritiers* e *La Reproduction*, tornaram-se autores de referência desta corrente, sendo a última obra citada a responsável pelo nome atribuído a ela (Seabra, 2010). Tal corrente, no âmbito dos estudos sociológicos, se constitui de teses que enfatizam todo um conjunto de mecanismos do tipo cultural como sendo causas explicativas das desigualdades de rendimento dos alunos, evidenciando sua herança cultural como sendo marcante do insucesso escolar (Sil, 2004).

A teoria da reprodução contribui assim para desmistificar a ideia de neutralidade da escola e de igualdade de oportunidades relacionadas ao desempenho nesta, possibilitando uma melhor compreensão das causas do insucesso escolar de forma massiva e recorrente entre as classes menos favorecidas. Evidencia-se, deste modo, que a escola ignora os valores próprios dos alunos provenientes desta classe, provocando um conflito entre a cultura escolar e a cultura do aluno, contribuindo assim para a reprodução da relação da estrutura de classes, na qual as classes dominantes, através da escola, garantem a transmissão aos seus filhos do capital cultural promotor do sucesso escolar. Para Sil (2004) está claro que as crianças provenientes dos estratos sociais menos favorecidos não são portadoras de um capital cultural valorizado pela escola, tornando-a um espaço estranho para estes, o que, para Seabra (2010), se configura como uma ruptura cultural. Tal situação proporcionará, além do insucesso escolar, a exclusão da escola e consequentemente da sociedade. Assim, a escola se torna penalizadora daqueles que são portadores de uma cultura familiar que não coaduna com a cultura escolar, reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Bernstein, sociólogo inglês também integrante da corrente reprodutivista, autor da importante obra *Class, Codes and Control*, formulou a tese que considera a relação entre linguagens e classes sociais. A partir da teoria dos códigos linguísticos, o autor buscou compreender a relação causal entre linguagem, classe social e rendimento escolar, partindo dos dados concretos segundo os quais os estudantes das classes mais favorecidas obtinham sucesso em suas vidas acadêmicas, enquanto os das classes trabalhadoras possuíam uma trajetória escolar marcada pelo insucesso.

No contexto de sua obra, Bernstein assinala que “a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas a definição e construção da realidade” (Diogo, 1998:19). Para Bernstein, existem dois tipos de linguagem, as quais são designadas de códigos: o elaborado e o restrito. O *código* é “um princípio regulador que seleciona e integra significados; refere-se ainda às formas específicas de interação em que esses significados se transmitem e, por fim, refere-se às formas de realização ou produção desses significados, isto é, às produções textuais”

(Oliveira, 1980:19). O código restrito traduz-se por uma linguagem corrente, de frases simples, sintaticamente elementar e desenvolve-se nas interações sociais de maior intimidade e proximidade dependentes do contexto imediato, sendo nomeadamente utilizado pelas classes populares. Já o código elaborado desenvolve-se em interações sociais de maior distância entre os indivíduos, independentes do contexto, tornando-se assim universais, sendo nomeadamente utilizado pelas classes mais favorecidas (Narzetti e Nobre, 2016).

O fator de maior influência para o desenvolvimento dos códigos seria as diferentes formas de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. Ou seja, haveria formas de socialização distintas nas famílias das classes menos favorecidas e nas famílias das classes mais favorecidas, estando estas formas de socialização diretamente relacionadas à aquisição de ambos ou de apenas um dos códigos. Os indivíduos das classes favorecidas dominam os dois códigos, enquanto os indivíduos da classe trabalhadora dominam apenas o código restrito (Narzetti e Nobre, 2016). Assim, ao chegarem à escola, ambiente no qual predomina o código elaborado, os estudantes oriundos das classes menos favorecidas, portadores de um código restrito, são submetidos a uma “aculturação” imposta pela escola, há uma descontinuidade e uma ruptura, conforme já mencionado, entre a cultura do aluno e a cultura escolar. Esta aculturação pode ser entendida no contexto da teoria de Bourdieu como uma “violência simbólica”. Porém, segundo Bernstein, as mulheres portadoras de um código restrito instável possuem maiores chances de sucesso escolar uma vez que conseguem se apropriar com maior facilidade do código elaborado adotado pela escola (Narzetti e Nobre, 2016).

Bernstein também criticava as teorias de educação compensatória da época, assinalando que o conceito de educação compensatória existia para mascarar a influência da escola no processo de aprendizagem, devendo-se então “considerar mais seriamente e de maneira mais sistemática as condições e os contextos do ambiente educativo” (Bernstein, 1985:48 citado por Lugli e Gualtieri, 2012:30). A educação compensatória consistia na forma de enfrentar a condição desfavorecida das crianças oriundas das classes menos prestigiadas, que de acordo com as teorias desenvolvidas à época, por psicólogos, se enquadravam em novas categorias educativas (os “culturalmente desfavorecidos”, os “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicados”) (Bernstein, 1985:48 citado por Lugli e Gualtieri, 2012), inculcando a cultura escolar a estes (Seabra, 2010), como forma de compensar o que faltava as famílias e as crianças.

O sociólogo Lahire (1997), a partir do estudo das trajetórias escolares dos alunos pertencentes aos meios populares, verificou que as relações de classes e o *handicap* sociocultural não são os únicos determinantes do insucesso escolar. A relação com a escrita,

através de seu uso cotidiano também influencia no desempenho acadêmico. De acordo Lahire (1997:20) a familiaridade com a leitura “pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande relevância para o sucesso escolar...” uma vez que o mundo da escola é um “universo de cultura escrita”. No mesmo sentido de evidenciar que não apenas as relações de classe são responsáveis pelo insucesso, de acordo com Seabra (2010), Charlot, Bautier e Rochex, observaram através de uma pesquisa empírica realizada junto de alunos das classes populares que a relação do aluno com os saberes é essencial no que diz respeito na sua influência no fracasso ou sucesso escolar. Quando esta relação é pautada pelo interesse e prazer em aprender, conduz ao sucesso, enquanto se esta mesma relação for apenas instrumental, a tendência é o insucesso.

Assim, apesar de muito importante e com teses acentuadamente fundamentadas no que respeita as explicações relacionadas às desigualdades sociais e a produção do insucesso escolar, mantendo ainda hoje sua importância analítica, a *teoria do handicap* sociocultural não deu conta de explicar de forma determinante, mas apenas parcial, a complexidade deste fenômeno, revelando assim limitações e insuficiências. Pois, há uma série de questões que carecem de aprofundamento, dentre as quais Seabra (2010:51) destaca: “Como explicar o melhor desempenho dos alunos descendentes de imigrantes cujas culturas de origem são de grande contraste cultural com a cultura do seu país de acolhimento? Como pode ter sucesso escolar uma parte (ainda que pequena) dos filhos das classes populares? Como explicar que a escola favoreça o êxito escolar das raparigas quando à definição da cultura escolar presidem os grupos sociais dominantes, neste caso a dominação masculina?”

Na década de 70, então, desenvolve-se a *teoria socioinstitucional* que traz para o centro das suas análises a escola, com os mecanismos que operam em seu interior assim como sua organização e funcionamento, evidenciando deste modo o caráter ativo desta instituição na produção do (in) sucesso escolar dos alunos, deslocando assim o olhar do indivíduo para a instituição escolar na busca de outros fatores geradores do insucesso escolar (Benavente, 1998; Sil, 2004; Martins e Parchão, 2000; Seabra, 2010;Patto, 2015, entre outros). Nesse sentido, esta nova configuração analisa a “cultura escolar” e consequentemente as condições de aprendizagem, os ritmos de desenvolvimento e progressão dos alunos, os conteúdos, métodos de ensino, assim como o “currículo tamanho único” (Formosinho,1985 citado por Mendonça, 2007), a distribuição dos alunos por turma, a qualificação docente, as expectativas dos professores em relação ao aprendizado dos seus alunos, o modelo pedagógico adotado, a relação dos alunos com os saberes, a avaliação e outros aspectos relacionados à dinâmica interna da instituição escolar e suas diferentes dimensões (Patto, 2015; Lugli e Gualtieri,

2012; Martins, 2007; Mendonça, 2007 e 2009; Sil, 2004; Arroyo, 1997, entre outros), que de maneira conjugada e em diferentes intensidades, contribuem para um desempenho de (in) sucesso no contexto escolar. Os sistemas de ensino também passam a ser objeto de reflexão dos especialistas.

No Brasil, importa destacar o estudo de Patto (2015), realizado na década de 80, considerado o mais amplo sobre o tema fracasso escolar, no contexto brasileiro. A autora, através de uma densa investigação, realiza uma revisão crítica do discurso sobre o fracasso escolar presente na literatura nacional e internacional. Para tanto, aborda o contexto social, econômico, político e educacional e examina suas raízes históricas, revelando os preconceitos e estereótipos sociais que estão tanto na origem quanto no desenvolvimento dos discursos e teorias a respeito do fracasso escolar.

Arroyo (1997:13) defende que tanto no contexto da escola privada/particular quanto da escola pública, “há uma indústria, uma cultura da exclusão”. Cultura esta materializada, ao longo de décadas, na estrutura e na organização do sistema escolar, nomeadamente na organização da escola e no processo de ensino. Daí, segundo o autor, seja possível explicar a força e a resistência do insucesso escolar ao longo dos anos.

A persistência do fracasso escolar sistemático e massivo de crianças e jovens pertencentes, em sua maioria, às classes populares é também evidenciado por Gomes (1987), que a partir de reflexões de Becker, sublinha que os “clientes ideais” da escola são os “alunos ideais” cujo capital cultural coaduna com os conhecimentos e valores legitimados por esta instituição, ou seja, “escolarmente utilizável e rentável” (*idem*: 36-40), sendo estes alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas. Desse modo, a interação entre os professores e os alunos “cujas características socioculturais não favorecem a sua inclusão no conceito aluno “cliente” ou aluno “ideal”, pode dar lugar ao desenvolvimento de modos de actuação (interação selectiva) com consequências negativas para a carreira escolar e social de muitos jovens” (*idem*: 47). A expectativa criada pelos professores em relação ao desempenho de seus alunos atua como que uma profecia que se auto-realiza (Rosenthal e Jacobson, 1968 citados por Gomes, 1987) no que respeita ao sucesso de determinado grupo de alunos e insucesso de outro (geralmente os pertencentes às classes menos favorecidas). Esta expectativa é elaborada de forma antecipada baseada num conjunto variado de informações, sinais ou até mesmo intuições influenciados pelo status social e seu consequente valor escolar.

No que tange as consequências relacionadas ao insucesso escolar, elas podem assumir desde dimensões individuais e diretas a dimensões mais gerais e indiretas, com implicações para a sociedade. Os efeitos negativos dos resultados escolares, que atuam como estigmas no

contexto do fracasso e consequente exclusão social, são sanções negativas, que se aplicam, em grande parte, aos adolescentes. Quando estes deixam a escola, encontram-se numa nova fase de socialização que os fazem confrontar com novos problemas de sobrevivência prioritários e de um imediatismo quase crítico. Qualquer que seja o motivo ou a circunstância que os levaram a sair ou a abandonar a escola, por serem não escolarizados ou com níveis escolares mínimos e desvalorizados, as oportunidades de encontrar trabalho são mínimas (em sua maioria, trabalho precarizado) ou quase inexistentes. Muitas vezes, as únicas vias de sobrevivência para seguir são aquelas que conduzem ao risco social. Adicional a esta dimensão social, o fato de ter um percurso escolar marcado por sucessivas reprovações e retenções pode desencadear o aparecimento de sentimentos pessoais de incapacidade, baixa auto-estima, ou seja, sentimento de fracasso generalizado (Mendonça, 2009; Roazzi e Almeida, 1988). Nas palavras de Benavente e outros (1994:32), “uma escolaridade mal vivida constitui uma pesada experiência de frustração de fracasso, de impotência, de dissimulação e fuga”.

De acordo com Rebelo (2009:27), “a retenção dos alunos, no mesmo ano escolar que frequentam, é uma medida administrativa do sistema escolar de cada país, tomada após avaliação de resultados da aprendizagem dos programas escolares leccionados nesse ano curricular, resultados esses que foram julgados insuficientes em relação aos padrões estabelecidos.” Rebelo (2009) considera que a literatura é unânime em confirmar a estreita relação entre retenção e abandono escolar. Para tal, cita um estudo realizado por Grisson e Shepard (1989) com 117.612 alunos, que conclui que uma simples retenção aumentava de 18 a 28% a probabilidade de abandono escolar. Em outro estudo, Rumberger (1995 citado por Rebelo, 2009) evidenciou que alunos do ensino médio tinham 11 vezes maior probabilidade de abandonar a escola se tivessem sido retidos. Para Roderick (1995, citada por Rebelo, 2009) uma retenção aumenta o risco do abandono em 40 a 50%, enquanto duas eleva esta probabilidade para 90%.

Um estudo realizado por Benavente e outros (1994:11-12) a respeito do abandono escolar assinala que “o abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenômenos de exclusão que constitui a face visível de uma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever”. Dentre as causas do abandono referenciadas no estudo, destacam-se: pouca instrução das famílias dos estudantes, situações de doenças ou morte, problemas financeiros e necessidade de trabalhar para ajudar a família, problemas de transporte, gravidez precoce, inadaptação à escola, mau desempenho, problemas relacionais

com os professores e colegas, entre outros (L. W. Barber, M. C. McClellan, 1987 citados por Benavente e outros, 1994).

Após o exposto, importa sublinhar que neste trabalho, ainda que o enfoque seja perceber o insucesso escolar a partir das representações dos jovens/estudantes a respeito de suas causas e consequências, o caminho para análise do insucesso levará em consideração as diferentes variáveis envolvidas neste fenômeno, que além do aluno, integra a escola e a família/sociedade, de modo a evidenciar que esta problemática social resulta de uma interdependência entre estes elementos tendo assim cada um a sua responsabilidade e influência no insucesso escolar (Benavente, 1988, 1990 e 1994; Martins e Parchão, 2000; Sil, 2004; Seabra, 2010; Torres, 2004; Marchesi e Gil, 2004; Justino e outros, 2014; Patto, 2015; Belo, 2010, entre outros). A análise também buscará refletir, na medida do possível, sobre as “faces ocultas” do insucesso escolar, pelo fato deste último além de traduzir-se em altas taxas de repetência e abandono, revela-se também em termos qualitativos e de consequências não imediatas, expressando-se, por exemplo, pela falta de integração do aluno na escola, pela falta de motivação para aprender, entre outros. Ou seja, pelo “insucesso escolar velado” (Mendonça, 2009:71).

1.2 Os jovens e a escola: uma relação que produz implicações para (in) sucesso escolar

A discussão sobre o insucesso escolar na perspectiva dos jovens passa necessariamente pela compreensão da relação destes com a escola. A compreensão desta relação não se limita às questões relacionadas apenas aos jovens, nem tampouco apenas à escola. Uma análise desse tipo seria bastante reducionista e não daria conta desta complexa relação. Os desafios e as tensões existentes na relação atual da juventude com a escolaridade são resultados de processos mais amplos de socialização e das mudanças estruturais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, influenciadas pelos efeitos da globalização, dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, pelas exigências do mundo do trabalho e pelas atuais formas de conceber e vivenciar a juventude, entre outros. Por sua vez, estas mudanças afetam diretamente os processos de socialização das novas gerações e as instituições, interferindo na produção social dos indivíduos, nas suas aspirações, expectativas, projetos de futuro, nos seus tempos e espaços, colocando também em questão, neste caso, o sistema educativo, nomeadamente a instituição escola, sua qualidade, suas ofertas, posturas pedagógicas nela praticadas e outras dimensões (Silva, 1999).

Neste sentido, serão colocadas em pauta, nesta parte do trabalho, questões relacionadas aos papéis e sentidos (material e simbólico) atribuídos pelos jovens à escola, a partir de suas vivências e as possíveis relações que eles estabelecem entre os seus projetos de futuro (projetos de vida, escolares e profissionais) com a experiência escolar (relação com o saber, com os professores, com os colegas) (Charlot, 2000; Mateus, 2002; Abrantes, 2003; Seabra, 2010).

Para tal, é importante também ressaltar que quando se fala da relação dos jovens com a escolaridade, não está se falando de um grupo homogêneo de sujeitos, está se referindo a diferentes perfis de jovens, de juventudes, portadoras de culturas juvenis variadas, com identidades marcadas e atravessadas pela diversidade nas suas condições culturais, étnicas, sociais, de gênero, geográficas, entre outras (Pais, 2003). Portanto, a condição juvenil atual, sua cultura, necessidades e demandas próprias devem se fazer centrais na problematização da relação que os jovens estabelecem com a escola e nas implicações desta relação para o (in)sucesso escolar. Por isso, neste trabalho, os jovens foram os sujeitos escolhidos para falarem a respeito do fenômeno do insucesso escolar que muito afeta suas vidas, nas mais variadas dimensões.

Diferentes são as formas com que os jovens se relacionam com a escola e variados são os sentidos, expectativas e aspirações resultantes desta relação. Abrantes (2003) nos ajuda a

compreender estas formas, através de dados empíricos de uma pesquisa. Estes dados evidenciam que os jovens desencantados com a escola e influenciados pelo “sentido da errância pós-moderna”, caracterizada pela procura da fruição imediata e pela ausência de projetos a longo prazo ou focos de interesse, por não vislumbrarem grandes alternativas fora da escola, buscam manter aproveitamento escolar a partir de estratégias flexíveis e instrumentais de negociação com a normas escolares e adesão distanciada, mantendo, assim, seu universo independente em relação a escola. O autor defende que este tipo de postura tem alcance variável entre os jovens, sendo uma tendência contemporânea de certos grupos específicos e não uma marca geracional. Pois, existem também aqueles (jovens) que impulsionados pela realização de um projeto profissional ambicionado, por necessidade, opção (interesse em complementar o ensino básico com outras qualificações profissionalizantes) ou pressão familiar, buscam articular a vida estudantil com a ocupação profissional, assim, estudam diariamente, horas a fio, conseguindo obter bons resultados escolares e, às vezes, ascensão à universidade, ainda que possuam uma trajetória escolar marcada por insucessos. Existem ainda aqueles jovens, provenientes das classes populares, que por conta de seu cotidiano precário, da falta de recursos para enfrentar a dinâmica da precarização do mercado do trabalho, suas exigências em relação a qualificações e acentuada competitividade, possuem dificuldades em manter a regularidade dos estudos, apresentando certa indiferença e nomadismo face à escola, além de dificuldades em estruturar projetos escolares e profissionais que expressem um planejamento de futuro.

Assim, tais configurações tem provocado alterações na realidade escolar, nomeadamente na forma como os jovens pensam e vivenciam a escola, proporcionando a coexistência de diferentes disposições face a ela, desde desinvestimento e fuga à esforços significativos para nela se manter. Porém, como se pode perceber, estas disposições não se estruturam de forma polarizada, em perfis de resistência e conformismo, respectivamente, mas num “*continuum* de disposições” significativamente plurais, resultantes do cruzamento da origem social dos jovens (dimensão estrutural), do decurso da escolaridade (dimensão longitudinal) e das sociabilidades na escola (dimensão interacional) (Abrantes, 2003:06).

Importante salientar que esse “*continuum* de disposições”, que se manifesta em diferentes comportamentos face à escola (evidenciando, muitas vezes, conflitos entre a cultura juvenil e a cultura escolar), é resultante tanto do contexto de socialização familiar dos jovens como, também, das suas experiências e vivências cotidianas no espaço escolar. Por isso, as práticas e os valores familiares e escolares se complementam como fatores explicativos essenciais na reflexão em torno dos sentidos que os jovens atribuem à escola e da importância

que lhe conferem, enquanto preparação para a sua vida futura (Mateus, 2002; Abrantes, 2003). Nesse contexto, vale dar relevo as formas como as famílias pertencentes às diferentes classes educam seus filhos, as suas condições socioprofissionais e escolares assim como a relação que estabelecem com a escola (Seabra, 1999). Tais questões implicam em trajetórias e desempenhos escolares diversos por parte dos jovens.

As famílias pertencentes as classe sociais mais favorecidas e escolarizadas, em sua maioria, moldam e condicionam as disposições e os desempenhos escolares dos filhos através da transmissão dos conhecimentos valorizados e requeridos pela escola, do acompanhamento da vida escolar, das fortes expectativas neles depositadas em termos de trajetórias de sucesso. Esperam que seus filhos ocupem lugares profissionais semelhantes aos seus e se articulam com a escola de forma cooperativa e negociada, mediatizando, criticando e acompanhando as suas influências de modo a garantir que a escola reforce seus princípios educativos(Seabra, 1999).

Já as famílias de classes sociais mais desfavorecidas e pouco escolarizadas tendem a estabelecer uma relação distanciada e de exterioridade com a escola, concebendo e atribuindo papel restrito e específico a esta instância. Sua ação educativa tem o objetivo de melhorar suas condições de vida ou manter as que já existem e pouco acompanham a vida escolar dos seus filhos uma vez que julgam que pouco sabem ou nada sabem a respeito dos conteúdos escolares, pouco podendo contribuir. Entretanto, face às baixas expectativas que possuem em relação ao sucesso escolar dos seus filhos, projetam tímidos planos de futuro para eles. Por outro lado, caso percebem algum potencial neles, reúnem os esforços possíveis para que seus filhos tenham sucesso escolar, investindo na escolaridade deles, na esperança de obterem mobilidade social (Kellerhals e Montandon, 1991 citados por Seabra, 1999 e Seabra, 2010). Vale a pena destacar que quanto maior é o apoio da família à escolaridade, maior é o sucesso escolar (Seabra, 2010).

No âmbito dos sistemas educativos cada vez mais complexos no que tange as fileiras e escolhas escolares, nos quais, a escola assume uma importância incontestável, na produção de qualificações e preparação para a vida, assim como possibilita que as heranças culturais e sociais dos jovens (desiguais no momento de partida), sejam atualizadas, a busca de si, da realização pessoal dos jovens e da construção de seus projetos de futuro são processos que marcam cada vez mais a experiência escolar (trajetória, relação com o saber, sociabilidades). No entanto, os projetos individuais não são puramente projetos internos e subjetivos, são construídos em interação com outros projetos, num específico contexto cultural e social. Deste modo, estas experiências não são exercidas na mesma proporção por todos, sendo

condicionadas em função dos recursos sociais, culturais e econômicos, como já mencionado. Os projetos de futuro, no contexto dessas dinâmicas, se constituem em “uma das mais importantes facetas da relação estabelecida entre os agentes juvenis e a escola” (Mateus, 2002:118).

Nesse sentido, faz-se necessário reiterar que as relações que os jovens estabelecem com a escola e com a construção dos seus projetos de futuro, decorrentes desta relação, são também resultantes “do cruzamento das dimensões individual e social” (Mateus, 2002:118). Elementos como a origem étnica, a classe social de pertença, a família (como já mencionado), as sociabilidades, as pressões do mercado de trabalho e a própria escola (nas suas variadas dimensões) influenciam, de forma conjugada e em diferentes proporções, mas não determinam totalmente as percepções dos jovens em relação à utilidade social dos seus estudos, dos sentidos das aprendizagens e dos seus projetos de futuro. Percepções estas que se concretizarão em valores e práticas que vão caracterizar o percurso escolar destes jovens e os sentidos atribuídos a esta experiência, culminando ou não com o sucesso escolar (Mateus, 2002; Seabra, 2010).

A relação com o saber e o campo das sociabilidades (interações com os professores, com os colegas e demais integrantes da comunidade escolar) também são importantes aspectos a serem considerados para a compreensão da problemática da relação que os jovens estabelecem com a escola e suas implicações no desempenho escolar. À relação com o saber está implícita a relação com a aprendizagem, pois aprender não significa a mesma coisa para todos os alunos. Segundo Charlot (2000:72), “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si”. Assim, estas relações implicarão em determinadas formas de engajamento/mobilização no aprender. As formas de se mobilizarem, ou melhor, as estratégias de aprendizagem que os alunos se utilizam frente ao aprendizado das disciplinas escolares são analisadas na pesquisa de Seabra (2010) e revelam que os alunos com trajetória acadêmica sem reprovações tem uma postura mais ativa em relação a aprendizagem. Os alunos com históricos de reprovação tendem a ser mais passivos, ao passo que as raparigas são mais ativas que os rapazes, procurando apoio junto aos professores, colegas e familiares.

Na dimensão da relação aluno-professor, pesquisas revelam que quanto mais os estudantes estreitam sua relação com os professores, pedindo ajuda para realização de tarefas escolares, tirando dúvidas, melhores são os seus resultados acadêmicos. Assim como, quanto

maior a expectativa do professor depositada nos alunos (Rosenthal e Jacobson, 1968 citados por Seabra, 2010), mais significativos são os seus desempenhos escolares. Esta é também uma dimensão muito importante a ser considerada na análise da relação que os jovens estabelecem com a escola e das influências desta relação no seu desempenho escolar.

Uma relação positiva com os colegas também é uma outra dimensão importante que interfere na trajetória escolar dos jovens, produzindo mudanças no seu trajeto pessoal e potencializando a construção de projetos de futuro dinâmicos. A relação social existente entre os primeiros envolve a utilização de recursos simbólicos disponíveis socialmente ou por eles constituídos para a afirmação da identidade social (seja do indivíduo ou do grupo). Assim, acaba criando um sistema de referência da cultura do jovem que pode transcender a cultura e a condição socioeconômica do seu grupo familiar. A escola pode ser promotora do alargamento dessas sociabilidades, “contribuindo para uma socialização cruzada e transformadora, a partir da riqueza da troca implícita na relação de amizades interclassistas” (Mateus, 2002:135). A formação de turmas a partir do critério do aproveitamento escolar dos alunos, por exemplo, não cabe nesse contexto, assim como os espaços de sociabilidade não podem ser pensados como menos importantes. Em muitas escolas, estes espaços são degradados, pouco atrativos, inadequados ou, até mesmo, não existem.

Em suma, pode-se perceber que a relação que os jovens estabelecem com a escola e as implicações desta relação para o (in)sucesso escolar é tão complexa quanto diversificada, uma vez que múltiplas são as dimensões que interferem nesta relação, que combinadas e em intensidades diferenciadas influenciam e enformam as dinâmicas desta relação, os sentidos que os jovens atribuem à escola e os seus projetos de futuro, implicando em trajetórias de (in)sucesso escolar. Ainda que as influências sociais (família, classe social, cultura) anteriores a escolaridade tenham relevante influência na relação dos jovens com a escolaridade, condicionando trajetórias de in(sucesso) escolar, elas não são determinantes. Pois, a escola não é somente um local de acirramento das desigualdades, ela pode e deverá ser um espaço potencializador e alargador de novas experiências, aprendizagens, podendo contribuir na vida dos jovens, para trajetórias de sucesso, menos desiguais.

1.3 O insucesso e o abandono escolares sob o olhar dos jovens: o que revelam as pesquisas

Pesquisas internacionais e nacionais (Belo, 2010; Lanzat et al, 2015; Bastos, 2013; Salva et al, 2016, entre outros) que tem como objeto de estudo o insucesso escolar, suas causas e consequências, a partir da perspectiva dos jovens, no âmbito do ensino médio regular e/ou profissional de nível médio, revelam a tendência destes atribuírem a si próprios as causas do insucesso e a não permanência na escola. Aspectos como não prestar atenção às aulas, pouco empenho nas mesmas e nos estudos, não obter notas satisfatórias, problemas de base (não aquisição de conhecimentos anteriores, os chamados conhecimentos prévios), falta de interesse, esforço e motivação, entre outros, são causas frequentemente apontadas pelos jovens nestes estudos. Percebe-se assim que os estudantes menos bem sucedidos a nível escolar tendem a si culpabilizarem, ainda que considerem fatores adicionais, atribuindo principalmente como causa a sua falta de capacidade para explicar o seu insucesso escolar.

A pesquisa realizada por Belo(2015) estudou as causas do insucesso escolar sob a perspectiva dos jovens com experiência de insucesso e com idades entre 14-18 anos, no contexto do ensino regular e profissional em Portugal. O estudo revelou que os jovens atribuem principalmente a si mesmos a responsabilidade pelo fracasso escolar, partilhando da ideia de meritocracia. A falta de investimento nos estudos e o não gostar da escola foram as causas mais pontuadas. E ao indicar estas causas, também faziam referência ao não apoio dos docentes (“prática de discriminação” e razões intrínsecas ao funcionamento das aulas) e aos colegas “perturbadores”, como questões também promotoras do insucesso.

Importa destacar também o estudo de Lanzat et al (2015) desenvolvido com abordagens qualitativas e quantitativas, com amostra de 125 (52% homens e 48% mulheres) estudantes com a média de idade de 15,83 anos, de classe média e média baixa, do 4º e último ano do ensino secundário obrigatório (ESO), do Instituto Secundário (IES), nas províncias de Valencia e Alicante, na Espanha. A pesquisa a respeito do insucesso escolar a partir da perspectiva destes jovens e sua relação com o estilo de aprendizagem e suas expectativas académicas demonstrou que os conflitos familiares foram a causa mais importante do fracasso escolar para estes jovens, seguida da responsabilidade do aluno com a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem e o seu compromisso com a mesmas. No entanto, vale a pena ressaltar que a proporção atribuída a ambas as causas (conflito familiar e responsabilidade do aluno) foi bastante similar, comprovando assim a tendência dos estudantes atribuírem a si as causas do insucesso, ainda que se refiram a outros fatores causais

como complementares. Já as questões sociais e econômicas da família foram as menos consideradas como influenciadoras do insucesso pelos estudantes neste estudo.

No Brasil, as pesquisas sobre o insucesso escolar se concentram no âmbito das séries iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Já no contexto do ensino médio, e em especial na educação profissional de nível médio, as pesquisas sobre o insucesso escolar são ainda muito reduzidas e carecem de abordagens mais qualitativas (Dore e Lücher, 2011). Apesar do ensino médio assim como o fundamental, possuir elevadas taxas de retenção e evasão. Talvez, a produção de poucos estudos pode ser parcialmente explicada pela recente universalização e obrigatoriedade do ensino médio no país.

É importante tomar como referência também o estudo de Bastos (2013), por dialogar diretamente com a realidade em estudo nesta pesquisa, uma vez que analisa a permanência, a evasão e as dificuldades dos estudantes relacionadas ao desempenho acadêmico nos cursos de ensino médio profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Irecê, em seu primeiro ano de implantação. A figura 1.1 apresenta os resultados da pesquisa, destacando-se que as principais dificuldades em ter um desempenho acadêmico de sucesso e permanecer na escola pontuadas pelos estudantes, foram as dificuldades de adaptação às exigências institucionais/metodologia da escola (25%), seguido de dificuldades em compreender os conteúdos ministrados, por conta da não aprendizagem de conteúdos anteriores (23%).

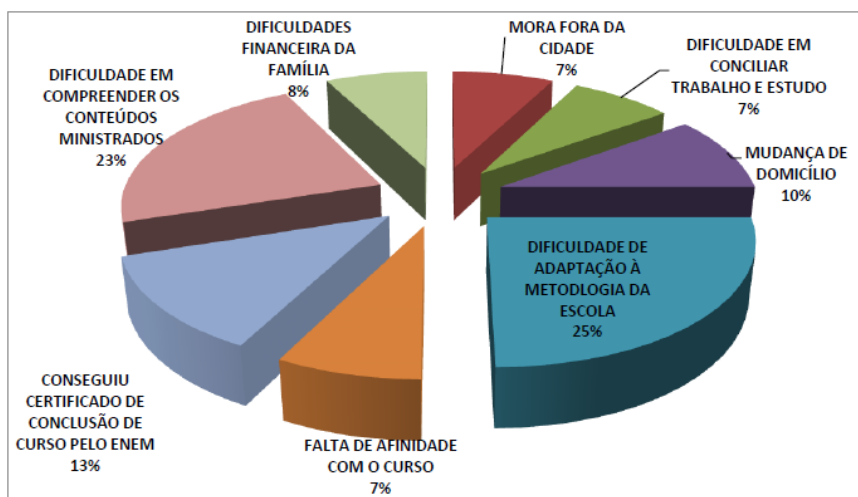


Figura 1.1- Principais causas da evasão
Fonte: Bastos (2013)

Um estudo mais recente (Neto et al, 2019), também no âmbito dos cursos profissionais integrados ao ensino médio do IFBA, porém no campus de Jacobina, que enfoca uma das consequências mais extremas do insucesso escolar que é o abandono ou evasão dos estudos,

revelou que 75,5% dos estudantes deixam a escola porque não conseguem conciliar trabalho e estudo. No que tange às questões individuais, as dificuldades de aprendizagem que culminam em reprovações e repetência do ano letivo foram consideradas também como decisivas para a saída da escola. As práticas avaliativas, a organização dos horários do trabalho pedagógico, o atraso no calendário letivo por conta de greves foram outros fatores que, segundo os estudantes, contribuem para o abandono.

Os estudos destacados acima evidenciam a influência ainda muito acentuada das teorias psicológicas, primeiras formas explicativas das causas do insucesso escolar que centravam nos indivíduos as principais causas, conforme já mencionado. Esta forma de conceber as causas do insucesso está muito presente não só no ideário de boa parte dos estudantes, mas também de professores e famílias. Pesquisas que levam em consideração o ponto de vista destes últimos concluem que tanto familiares quanto docentes costumam atribuir aos estudantes as causas principais do insucesso, ainda que também considerem outras.

1.40 Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil

1.4.1 Um breve histórico: Origem da dualidade educacional

Para entendermos a configuração atual da educação profissional de nível médio no Brasil, em especial a ofertada pelos Institutos Federais de Educação (IFES), antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), faz-se necessário uma breve contextualização histórica do desenvolvimento da educação profissional no contexto do ensino médio, uma vez que é no âmbito dos cursos de educação profissional integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação da Bahia Campus de Santo Amaro que apresente pesquisa se realiza.

Até meados da década de 1980, a educação profissional ou educação para o trabalho, era associada apenas à “formação de mão de obra”, desvinculada da educação escolar, reproduzindo o dualismo presente na sociedade brasileira entre as elites e a maioria da população” (Cordão, 2005:43). Cordão (2005:44) evidencia que esta dualidade histórica é fruto da herança colonial e escravista, que influenciou de forma negativa tanto as relações sociais entre as “elites condutoras” e os operários (nomeadamente aqueles que executavam trabalhos manuais) quanto à visão de educação técnica e profissional.

Ciavatta e Ramos (2011), Bezerra (2013) e Manfredi (2016) ratificam que a dualidade educacional no contexto do ensino médio/secundário e da educação profissional no Brasil tem sua origem no período colonial, quando a educação, sob a responsabilidade dos jesuítas, era de cariz cristã para os indígenas e humanística-intelectual tanto para os colonos quanto para os filhos dos senhores de engenho. Neste contexto, os colégios jesuítas tinham a principal função de formar a elite para dirigir a sociedade. Assim, consolida-se tanto no âmbito da construção de representações sobre a noção de trabalho quanto nas estratégias de educação a elas associadas, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. A história do Brasil nos revela que a constituição da escola “não esteve atrelada à formação para o trabalho e sim à preparação de grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. Em outras palavras, no período colonial, o desencontro entre educação e trabalho planta as sementes da educação clássica: educação para elite (*paidéia*) e trabalho (*duléia*) para os não elitizados elite” (Bezerra, 2013:18). Desse modo, a educação profissional no Brasil sempre foi reservada às classes menos favorecidas, aos que não possuíam acesso a escolaridade básica regular e precisavam se adequar de imediato ao mercado de trabalho.

Os primeiros núcleos de formação profissional, as chamadas “escolas-oficinas” de formação de artesão e demais ofícios tinham sede nas residências e nos colégios dos padres

jesuítas, constituindo-se nos primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios (Manfredi, 2016:48), assim como os Centros de Aprendizagem de Ofícios foram criados nos Arsenais da Marinha no Brasil, nos quais trabalhavam, além de pessoas recrutadas pelas ruas e presidiários com condição laboral, operários especializados de Portugal (MEC, 2009 citado por Bezerra, 2013:17).

Desde os seus primórdios, a formação profissional sempre assumiu um caráter assistencialista. Este assistencialismo se tornou evidente quando em meados da década de 1840, no período do império, foram construídas dez casas de educandos e artífices em dez capitâncias de províncias com o objetivo de diminuir a “vagabundagem” e criminalidade. Na década seguinte, foram também criados pelo governo imperial estabelecimentos específicos (também chamados “asilos da infância ou dos meninos desvalidos”) para abrigar os menores abandonados e órfãos (Cordão, 2005:44).

No entanto, em 1906, consolidou-se uma concepção de educação profissional voltada para o desenvolvimento dos “setores produtivos” a partir de uma formação direcionada a preparar operários para o trabalho, fundada numa política de incentivo ao desenvolvimento do ensino em escolas comerciais públicas e privadas, a exemplo da escola pública Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, em São Paulo, dos Liceus de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (1858), em Salvador (1872), em Recife (1880), em São Paulo (1882), em Maceió (1884) e em Ouro Preto (1886) para atendimento ao ensino industrial, e, ainda, as escolas agrícolas e as escolas de oficinas destinadas a quem tinha o interesse em trabalhar na malha ferroviária, sendo estas últimas os embriões da organização da educação profissional no século XX (Cordão, 2004:45; Bezerra, 2013).

O presidente da República a época, Nilo Peçanha, em 1910, instalou 19 escolas de aprendizes e artífices voltadas para área industrial, em várias regiões do país. Estas escolas e os Liceus de Artes e Ofícios representaram a primeira medida concreta para a implantação de uma rede federal de educação profissional no Brasil (Cordão, 2004), da qual, atualmente, fazem parte os Institutos Federais de Educação- IFES.

De acordo com Bezerra (2015), ao longo da década de 30, com a realização da reforma educacional Francisco Campos, que regulamentou o ensino secundário e o profissional comercial, e com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode-se afirmar que a educação profissional brasileira iniciou sua trajetória de consolidação, ainda que permeada pelo preconceito e “considerada uma “educação” de segunda categoria” (Cordão, 2004:47). Em 1937, a Constituição Brasileira, promulgada no regime ditatorial do governo Getúlio Vargas, responsabilizou o Estado em colaboração com as empresas, indústrias e

sindicatos pela organização de “escolas vocacionais e pré-vocacionais” para classes menos favorecidas. Esta determinação constitucional proporcionou a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o conhecido atual sistema “S”, como também possibilitou a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, tendo como base a antiga rede de escolas de aprendizes e artífices, que foram readequadas como escolas técnicas federais (Cordão, 2004:46; Ciavatta e Ramos, 2011; Bezerra, 2015:22 e 23). Nesse contexto, acirra-se a já mencionada dualidade educacional no ensino médio. Enquanto o ensino clássico/científico e o normal (formação para o magistério) tinham o objetivo de formar as elites responsáveis pela condução do país, o ensino profissional tinha a função de proporcionar a “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Castro, 2010:18 citado por Bezerra, 20015). Importa destacar que esta clara separação de objetivos e da própria estrutura do ensino médio não permitia a comunicação e nem a circulação de estudos entre eles, como também não permitia o acesso ao ensino superior àqueles que se formavam nos cursos profissionais.

Porém, ao longo dos anos 1950, como resultado da pressão exercida pelos setores populares organizados, foram aprovadas as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio. Nos anos de 1950, 1953, 1959 as equivalências foram consideradas parciais porque ocorreram de maneira apenas formal e passou a ser permitido que os concluintes dos cursos profissionais continuassem os estudos no nível superior, desde que fossem aprovados em exames referentes às disciplinas não estudadas e que provassem possuir os conhecimentos fundamentais para o prosseguimento dos estudos. A equivalência plena ocorre com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961). A referida lei permitiu a tão almejada e necessária “circulação de estudos” entre o ensino acadêmico regular e o ensino profissional, assim como passou a ser possível o acesso ao ensino superior aos concluintes de cursos profissionalizantes sem a necessidade de realização de exames referentes às disciplinas não estudadas naquele curso e sem que precisassem comprovar possuir o nível de conhecimento indispensável ao prosseguimento dos estudos (Ciavatta e Ramos, 2011; Cordão: 2004).

Todavia, cumpre sublinhar que durante todo o tempo em que vigorou no país o projeto nacional/desenvolvimentista, centrado no processo de industrialização, assim como a fase do pleno emprego, a principal função do ensino médio era preparar para o mercado de trabalho, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica (preparar para o acesso ao ensino

superior, que embora facultativo, começava a ser bastante almejado), a partir de uma concepção formativa historicamente associada ao caráter economicista da educação que se tornou hegemônico na modernidade (Ciavatta e Ramos, 2011).

A par do processo de redemocratização, a partir dos anos 80, as preocupações relativas ao Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil tomaram novos rumos, contexto no qual ganharam relevo os estudos sobre a dimensão política da educação escolar e sobre a necessidade de superar a dicotomia entre educação profissional e educação geral, a partir de uma proposta curricular que tivesse como eixo o princípio da politecnicidade⁹, em contraposição à tendência hegemônica de desenvolvimento do ensino profissionalizante no País, acima mencionada. Neste novo contexto, o sistema educacional brasileiro passou a ter o desafio de enfrentar os problemas de escolarização do ensino médio e profissional a partir da construção de uma institucionalidade que contemplasse os processos de reestruturação produtiva, internacionalização da economia brasileira e ampliação de direitos sociais em curso na época e, ao mesmo tempo, fazer frente às exigências das políticas de formação profissional que tinham como eixo central o mercado de trabalho, assim como a não articulação entre as políticas de desenvolvimento, geração de emprego e distribuição de renda (Manfredi, 2016). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, resultante do cruzamento de diferentes pressões sociais, atribuiu nova tônica aos objetivos da formação do ensino médio e profissional, que deixa de ser uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho e passa a ser uma formação para a vida. Porém, com a aprovação do Decreto nº 2.208/97, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional passou novamente a ser desvinculada do ensino médio, reiterando assim a ideia de que esta deveria ser destinada a classe trabalhadora em alternativa a universidade.

Entre os anos 2003 e 2011, durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, o ensino médio e profissional passaram por novas reformulações, passando a educação profissional a ter um papel importante no resgate do papel do estado como promotor de políticas socioeconômicas. O Decreto nº 2.208/97, acima referido, foi substituído pelo de nº

⁹No contexto do ensino politécnico, o conceito de politecnicidade, para além de sua tradução literal que significa o domínio de várias técnicas, se traduz como ensino que tem o objetivo de proporcionar um processo amplo, de múltiplas construções, permitindo formar o homem em diferentes dimensões. Em outras palavras, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão tanto intelectual quanto física, artística, ética etc. Nessa direção, a educação politécnica permite proporcionar ao trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 1989:17), contrapondo-se, desta maneira, à ideologia capitalista que fragmenta o trabalho em funções específicas e a separação entre trabalho intelectual e manual.

5.154/2004, trazendo para o plano legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnicos, como já propunha a LDB nº 9394/96. É neste contexto que se expande a rede federal de educação profissional, transformando, através da lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação (Cefets) em Institutos Federais de Educação (IFES), distribuídos em diferentes estados brasileiros, dentre eles, o estado da Bahia¹⁰.

1.4.2 O insucesso escolar no contexto do ensino médio e ensino profissional técnico de nível médio

Nesta parte do trabalho serão tecidas considerações sobre o insucesso escolar no ensino médio regular e também no profissional, uma vez que não há como promover uma compreensão deste último sem uma discussão contextualizada do primeiro, haja vista que o ensino profissional em questão neste estudo está integrado ao ensino médio.

No âmbito de um país com acentuadas desigualdades sociais como o Brasil, o qual se encontra na 9ª posição entre os países mais desiguais do mundo, numa lista que conta com 189 países, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,743, ocupando a 79ª posição no ranking entre estes países, com o Gini¹¹ de 0,625 (em 2018) e com 45 milhões de pessoas em situação de pobreza (Oxfam, 2018), a reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, nomeadamente no contexto do ensino médio¹², provoca discussões bastante controversas entre os especialistas da área no que tange a qualidade da educação oferecida, as políticas

¹⁰ Localizado na Bahia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é uma instituição pública federal que oferta cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica de nível médio, como também de educação superior. Possui um total de 23 campi, funcionando no Estado da Bahia, nos seguintes municípios: Brumado, Barreiras, Eunápolis, Euclides da Cunha, Ilhéus, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Irecê, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salinas da Margarida, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença, Vitória da Conquista, Santo Antonio de Jesus, Feira de Santana, Camaçari, Lauro de Freitas, Salvador e Santo Amaro. Este último é o município no qual está situado o IFBA em estudo nesta pesquisa.

¹¹ O coeficiente de Gini é um importante indicador que varia entre 1 (desigualdade total) e 0 (igualdade perfeita), utilizado para medir a desigualdade de renda de um país. Esse coeficiente fornece uma melhor noção da desigualdade existente no mundo, além de promover indicações necessárias para medidas de inclusão de rendimentos e melhorias nas condições de vida da parcela mais pobre da população (Oxfam, 2018).

¹² O Ensino Médio Brasileiro possui objetivos e fundamentos estabelecidos pela LDB nº 9.394/1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução 2/2012) e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB/2013). A educação profissional integrada ao ensino médio obedece às orientações das legislações referidas, como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de pareceres e resoluções específicas para a educação profissional.

educacionais implementadas, a identidade (formação geral e/ou profissional) desta etapa de ensino e aos processos de acesso, fracasso e abandono. Este nível de educação no Brasil corresponde à etapa final da educação básica¹³, compreendendo jovens com idades entre 14 e 17 anos, com duração mínima de três anos, constituindo-se uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e o superior.

Durante muito tempo, os índices de matrícula no ensino médio/secundário eram preocupantes e constrangedores. Poucos eram os jovens que, ao concluírem o ensino fundamental, se matriculavam no ensino médio, interrompendo assim os estudos. Muitas vezes, esta interrupção já acontecia no ensino fundamental, quando muitos estudantes não concluíam esta etapa de ensino. Com a obrigatoriedade do Ensino Médio e instituição de sua progressiva universalização¹⁴, as matrículas foram ampliadas, porém, o nível elevado de fracasso e evasão¹⁵ continuaram a persistir.

Vale assinalar que, atualmente, o acesso ao ensino médio e/ou profissionalizante se dá após a conclusão dos estudos no último ano do ensino fundamental (atual 9º ano), não sendo necessária a realização de processo seletivo. No entanto, para acessar os cursos técnicos de nível médio, oferecidos, por exemplo, pelos Institutos Federais de Educação, faz-se necessária a participação dos jovens no processo seletivo¹⁶ (PROSEL) que se caracteriza pela realização de uma prova composta por questões objetivas relativas aos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental em Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

Ao longo do século XX e início do XXI, a definição de opções para o Ensino Médio e, especificamente o ensino profissional, num contexto social de intensas mudanças, marcado pelos efeitos da globalização, da revolução dos sistemas de informação, comunicação e da evolução tecnológica com profundas implicações no mundo do trabalho, tem sido um campo

¹³ A educação básica brasileira integra a educação infantil, o ensino fundamental (1º ao 9º anos) e o ensino médio/secundário (1ª a 3ª série) (LDB, 1996:17).

¹⁴ Por meio da Emenda Constitucional nº. 14, de 13 de setembro de 1996, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (CF, 1988, art. 208, II).

¹⁵ Em 2017, a partir de um levantamento inédito do governo federal sobre evasão (abandono) escolar, conclui-se que 12,7% e 12,1% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do ensino médio (secundário), respectivamente, abandonaram os estudos entre os anos de 2014 e 2015. O estudo revelou ainda que o 9º ano do ensino fundamental (corresponde ao 9º ano do 3º ciclo da educação básica em Portugal) tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio (secundário), com 6,7%. Considerando todas as séries do ensino médio (secundário), a evasão chega a 11% (média de evasão nas redes) do total de alunos nessa etapa de ensino. No contexto da rede federal, na qual se insere o IFBA, a média é de 5,6% (Censo Escolar, 2017).

¹⁶ O IFBA distribui as vagas dos cursos levando em consideração a legislação do sistema de cotas que rege o ensino brasileiro. Para os estudantes egressos das escolas públicas são reservadas 50% das vagas, para ampla concorrência são 45% e para os candidatos com deficiência, 5%.

para conflitos de interesses, disputas e posições, expressando-se em diferentes reformas educacionais e consequente diversidade de propostas curriculares.

Em 2017, por exemplo, o governo Michel Temer estabeleceu a mais nova reforma do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017, decorrente da medida provisória MP746/2016. Esta medida instituiu mudanças na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, nomeadamente no âmbito do ensino médio, por conta de, após dois anos seguidos, o Brasil não ter conseguido alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no que respeita a melhoria da qualidade de ensino, assim como ter obtido o maior índice de abandono em todas as séries desta etapa do ensino médio e profissionalizante, atingindo um percentual de 19,7% no ano de 2015, conforme demonstra o quadro 1.1, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2016). Porém, a reforma citada ainda encontra-se em revisão no atual governo de Jair Bolsonaro e é concebida por muitos especialistas na área da educação como um retrocesso, com implicações diretas para a educação profissional e para a proposta de superação da dualidade educacional (formação geral e formação para o trabalho). Ademais, a maneira como foi concebida e formalizada, sem um debate amplo com toda a sociedade, assim como as alterações curriculares propostas pela mesma, têm gerado muitas controvérsias. Como ainda não foi implementada na prática, a reforma não será discutida de forma aprofundada neste trabalho.

Quadro 1.1- Taxa de Rendimento Escolar

Ensino Médio			
Séries de Ensino	Aprovação	Reprovação	Abandono
1 ^a	2.385.975	530.928	281.456
	74,6%	16,6%	8,8%
2 ^a	2.183.240	263.765	164.527
	83,6%	10,1%	6,3%
3 ^a	1.945.004	128.219	99.967
	89,5%	5,9%	4,6%

Fonte: Censo Escolar 2015, INEP

Considerando ainda as avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁷ (IDEB) do Ensino Médio

¹⁷Ideb foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino. Este indicador é calculado levando em consideração dois

é o que está em pior situação, no contexto da Educação Básica (rede pública), quando comparado às séries iniciais e finais da educação fundamental. Pois, a meta prevista pelo PNE para o Ensino Médio em 2015, o índice previsto era de 4,3, porém o alcançado foi de 3,7 conforme dados constantes no quadro 1.2.

Quadro 1.2- IDEB/ Resultados e Metas

	Ideb Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.												

Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Censo Escolar

Um estudo recém publicado que discute o fracasso escolar no Ensino Médio no Brasil entre os anos de 2010, 2013 e 2016, a partir de dados do Censo Escolar (Garcia et al, 2019), sinaliza que esta etapa de ensino congrega as piores taxas de insucesso escolar, principalmente nas regiões norte e nordeste, traduzidas neste estudo pela reprovação, distorção idade-série e abandono. Esta pesquisa ainda revelou que os primeiros anos do ensino médio se apresentam com as maiores taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série, conforme tendências de estudos anteriores, assim como evidenciou que os estados brasileiros com maior IDH eram os que possuíam menores índices de fracasso escolar. Em relação ao abandono, Garcia et al. (2016 citados por Garcia et al. 2019) sublinham que a cada hora um jovem do ensino médio abandona a escola, na região do Grande ABC¹⁸ Paulista (São Paulo, Brasil). Dentre os vários motivos do fracasso citados nos referidos estudos, os alunos foram

componentes: as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP e a taxa de rendimento escolar (aprovação). Estes índices de aprovação são obtidos anualmente a partir do Censo Escolar. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (MEC, 2019).

¹⁸ A região do Grande ABC Paulista compreende a parte metropolitana da cidade/capital de São Paulo. Esta área integra sete cidades (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra).

responsabilizados pelo elevado índice de absenteísmos, falta de interesse/motivação, gravidez precoce e necessidade de trabalhar para auxiliar a família, as famílias tinham pouca participação na vida acadêmica dos filhos e ausência de diálogo com a escola. Esta última, por conta dos conteúdos escolares distantes da realidade dos estudantes. Quanto aos professores, foi apontada a falta de interesse e de estratégia sem lidar com os estudantes, especialmente aqueles em risco de abandono; e em relação à secretaria de educação, foi pontuada a ausência de apoio em contrapartida a elevadas exigências/excesso de cobranças.

No contexto da educação profissional técnica de nível médio, apesar do acesso a esta modalidade de ensino ter sido ampliado significativamente nos últimos anos, a evasão escolar se configura como a consequência extremada problemática do insucesso escolar que afeta tanto a formação quanto o desenvolvimento do jovem ou adulto que pretende se qualificar em busca de melhores empregos e qualidade de vida. Por um lado, a ampliação das matrículas no contexto do ensino médio profissional representa o crescimento da demanda por cursos técnicos profissionalizantes conforme revelam pesquisas realizadas pelo Censo Escolar 2010. Por outro lado, o abandono ou evasão, nestes cursos, vêm atingindo percentuais significativos. Não é por acaso que em 2014, o governo federal criou um documento orientador para a superação da retenção e evasão na rede federal de educação profissional cujo objetivo foi “[...] realizar diagnósticos locais sobre evasão e retenção em cursos técnicos e de graduação, com indicação de causas e medidas de combate, e a participar, por meio do envolvimento direto de representantes, de uma oficina para consolidar uma proposta para o plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção” (MEC, 2014: 4). Até o momento, não se tem notícia que tenha sido elaborado e tampouco implementado este plano estratégico no IFBA.

Com o processo de democratização do ensino, o direito de acesso e permanência dos alunos à escola passa a vigorar. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 determina a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. As políticas públicas voltadas para a educação profissional abarcam projetos cujo objetivo tem sido ampliar as vagas em cursos técnicos, através da ampliação das escolas técnicas, da abertura de cursos que atendam a demanda regional, promovendo ao jovem ou ao adulto o acesso à educação profissional. Por outro lado, no que respeita a permanência, ainda existem poucas ações. Sendo assim, a evasão consiste num problema de natureza democrática em que o direito a permanência do aluno na escola não está sendo garantido.

Dore e Lücher (2011:775) assinalam que a evasão no ensino técnico é um processo social que necessita de ações complexas de prevenção, acompanhamento e asseveram a

necessidade de políticas públicas que proporcionem a permanência na escola. Ainda para as autoras, “a evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto à retenção e repetência do aluno da escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno”. Quanto às causas que conduzem à evasão, as referidas autoras consideram que devem ser observadas aquelas associadas tanto às razões individuais quanto aos fatores internos a escola (tipo de cursos ofertados e relação destes com os interesses dos alunos, práticas pedagógicas, programas de estágios e demais práticas profissionais, processos de avaliação da aprendizagem, formação docente, dentre outros).

Nesse contexto, o recorte deste estudo está relacionado à educação profissional técnica de nível médio, nomeadamente ao ensino profissional técnico na forma integrada ao ensino médio ou também chamado ensino médio integrado ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia *campus* de Santo Amaro.

1.4.3 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *Campus* de Santo Amaro– Bahia- Brasil

O IFBA *campus* de Santo Amaro foi implantado na cidade de Santo Amaro-Bahia/Brasil em 25 de setembro de 2006, fazendo parte da fase I da Política de Expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica que, naquela época, ainda se estruturava como Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Em 2008, através da Lei nº 11.892/2008, o IFBA *campus* de Santo Amaro deixa de ser centro e passa a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, caracterizando-se como uma instituição de ensino superior, pluricurricular e multicampi, equiparando-se às universidades, porém com atribuições que articulam educação superior, básica (nível médio/secundário) e profissional, especializada na oferta de educação pública e gratuita, profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades (IFBA, 2013). Nesta perspectiva, o IFBA busca a vinculação entre o desenvolvimento econômico e a elevação da escolaridade dos jovens da classe trabalhadora, através da ampliação do acesso a uma educação integral que se proponha a superar a histórica dualidade que separa formação geral e formação profissional.

Localizada no recôncavo baiano, a cidade de Santo Amaro fica a 75 km de distância da cidade de Salvador (capital do estado da Bahia/Brasil). O município ocupa uma área de 254 km² e integra os distritos de Saubara, Oliveira dos Campinhos, Acupe, entre outros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população

estimada no ano de 2018 é de 59.518 habitantes com densidade demográfica de 117,26 (hab/Km²). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2017 foi de 0,646 (IBGE, 2017) e o Ideb (Inep, 2017) da 3ª série do ensino médio/secundário da rede pública, foi de 2,2, muito abaixo da meta para o Brasil para a rede pública que é de 4,4. No âmbito do ensino fundamental, referente às séries finais, o Ideb 2017 foi de 2,9, ou seja, também abaixo da meta projetada para este mesmo ano que foi de 4,0.

O Município de Santo Amaro está situado na região do chamado Recôncavo Baiano e é uma das regiões mais antigas da época colonial do Brasil. Também foi um importante entreposto comercial da região e o principal porto açucareiro do Recôncavo devido ao cultivo, em larga escala, da cana de açúcar, utilizando-se, principalmente, de mão-de-obra escrava. Atualmente, suas principais atividades econômicas são o comércio e serviços, a maricultura¹⁹, a agricultura de cana-de-açúcar (em menor escala que no passado), banana, fumo, bambu para produção de celulose, entre outros. Santo Amaro também é reconhecida como uma cidade essencialmente religiosa que abriga festas populares, a exemplo da Lavagem da Purificação, Bembé do Mercado, entre outras. Diversas são as manifestações culturais como samba de roda, a capoeira, maculelê, entre outros, que integram um denso e rico patrimônio cultural imaterial.

A presença do IFBA em Santo Amaro é importante na medida em que pode atuar como agente de transformação da realidade social, gerando perspectivas para a mudança de vida dos jovens e da população local e regional, a partir da ampliação da qualificação educacional através da oferta de uma educação pública de qualidade num contexto em que a maioria das escolas públicas oferta um ensino de baixa qualidade. O IFBA *campus* de Santo Amaro funciona há treze anos e, desde então, vem ampliando a oferta de cursos. Os primeiros ofertados foram nas áreas de Eletromecânica (EM) e Tecnologia da Informática (TI), na forma subsequente. Em 2010, a instituição passou a oferecer os cursos de nível médio em Segurança do Trabalho na modalidade de Jovens e Adultos e Licenciatura em Computação (Ensino Superior). Os cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, de Tecnologia da Informática (TI) e Eletromecânica (EM) passaram a ser ofertados no ano de 2007. Além do ensino, o IFBA também desenvolve atividades, eventos e projetos de pesquisa e extensão, a exemplo da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, IFBARTe, Semana do Meio Ambiente (SEMAD), Projeto de Leitura e Literatura Baiana (OXE), Caleidoscópio Jovem, entre outros.

¹⁹ Cultivo de organismos marinhos (peixes, camarão, mexilhões e outros) em tanques artificiais de água salgada para comercialização.

Em abril de 2019, período de realização da presente pesquisa, a instituição possuía um total de 706 alunos matriculados no ano letivo²⁰ 2018, distribuídos entre os cursos em funcionamento, conforme quadro 1.3.

Quadro 1.3- Número de alunos distribuídos nos cursos ofertados IFBA pelo Campus de Santo Amaro (Ano letivo 2018 e Ano Calendário 2019)

Cursos	Nº de alunos matriculados
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tecnologia da Informática (TI)	199
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletromecânica (EM)	178
Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho/Modalidade (PROEJA)	111
Técnico de Nível Médio em Eletromecânica (Subsequente)	98
Superior em Licenciatura da Computação	120
Total	706

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Coordenação de Registros Escolares (Cores)

Importa ressaltar que, os cursos ofertados, em especial os cursos de ensino médio integrado (TI e EM), objeto deste estudo, se propõem a estabelecer vínculos entre o aprendizado acadêmico e profissional, entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93.94/96), no artigo 39, a educação profissional é concebida como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, objetivando o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Neste contexto, a proposta do ensino médio integrado/técnico baseia-se na ideia de formação humana integral, multidimensional, politécnica com vistas à preparação tanto para a continuação dos estudos, quanto para o exercício de uma profissão e para a vida em geral. Em outras palavras, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, devendo focar o trabalho como princípio educativo, com o propósito de superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e proporcionar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, a partir da relação entre teoria e prática, no contexto do ensino de cada componente curricular. Para tanto, a formação profissional e básica necessitam estar articuladas, qualificando o estudante para a intervenção social e sua inserção crítica e produtiva no mundo, transformando-o (IFBA, 2013).

²⁰ O calendário acadêmico ou ano letivo nas escolas brasileiras, formalmente, se adequa ao calendário cronológico. Contudo, o calendário acadêmico do IFBA *campus* de Santo Amaro se encontra em defasagem em relação ao cronológico devido às greves (servidores e estudantes) ocorridas entre os anos de 2013 a 2015.

Os cursos técnicos de nível médio de Tecnologia da Informática (TI) e Eletromecânica (EM), ambos na forma integrada, juntos, abrangem a maioria da oferta de matrículas entre os cursos ofertados pela instituição. Assim, o IFBA *campus* de Santo Amaro tem buscado garantir a prioridade da oferta da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio para os concluintes do ensino fundamental, respaldando-se no Art. 7º da Lei nº 11.892/2008. Estes cursos possuem duração anual (regime seriado) e o período para sua integralização (conclusão) é de quatro²¹ anos. Enquanto que para a conclusão do curso de Eletromecânica é necessário a realização de estágio, para o curso de Tecnologia da Informática não há esta exigência. O *campus* de Santo Amaro conta ainda com um quadro de docentes (60 efetivos e 05 substitutos) significativamente qualificado: 13 doutores, 42 mestres, 08 especialistas e 02 graduados. Quanto aos técnicos administrativos, estes perfazem um total de 39 e a maioria também possuem qualificações como especializações *lato sensu* e mestrado.

No que tange ao insucesso escolar, de acordo com dados do Censo Escolar (Inep, 2017), referente às taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) dos cursos técnicos de nível médio (TI e EM), no ano letivo 2016, dos alunos matriculados, 68,6% foram aprovados, 26,1% foram reprovados e 5,3% abandonaram. Observa-se ainda, neste mesmo ano, que as taxas de aprovação são maiores na terceira e quarta séries com taxas de 91,1% e 96,9%, respectivamente. Em relação à reprovação, as séries que apresentaram as maiores taxas foi a primeira, com 42,4% e a segunda série com 16,0%. Em relação ao abandono, percebe-se que a terceira série apresentou maior taxa com 6,7%, seguidos da primeira série com 6,4%. Dados mais recentes do Censo (Inep, 2018) relativos ao período letivo de 2017 revelaram que dos alunos matriculados, 75,2% foram aprovados, 29,8% foram reprovados e 5,0% abandonaram. As taxas de aprovação continuam a se concentrar na terceira e quarta séries com 85,3% e 97,6%, respectivamente. No que respeita a taxa de reprovação, esta aparece com maiores percentuais na primeira série com 29,8% e na segunda série com 19,4%, apresentando assim um acréscimo na taxa de reprovação de 3,4%, comparando os dados relativos aos anos letivos de 2016 e 2017, na segunda série. No ano letivo 2017, a taxa de abandono foi maior na primeira série com 12,1%. Tais índices retratam uma realidade escolar com altas taxas de reprovação e abandono.

²¹ Conforme já mencionado anteriormente, os cursos de ensino médio regular têm a duração de três anos, porém, os cursos profissionais de nível médio (integrado) podem ser ofertados com a duração de três ou quatro anos, dependendo do plano de curso e da instituição em que é ofertado.

A partir de uma análise longitudinal²², considerando que o período regular para a conclusão dos cursos integrados em estudo é de quatro anos, obteve-se junto à Coordenação de Registros Escolares (CORES) dados a respeito da quantidade de ingressantes, concluintes, reprovados e evadidos²³ dos cursos de TI e EM, na forma integrada, referentes aos ciclos letivos de 2007-2010, 2011-2014 e 2015-2018 (figuras 1.2 e 1.3).

A figura 1.2 demonstra que no ciclo 2007-2010, no curso de TI, dos estudantes que ingressaram em 2007, apenas 23,1% concluíram o curso em 2010. A taxa de reprovação neste ciclo foi de 55,1% e a de evasão de 20,5%. Somando a reprovação com a evasão, a taxa de insucesso chega a 75,6%. Em relação ao ciclo letivo 2011-2014, 39% dos estudantes concluíram o curso em 2014. A taxa de reprovação neste ciclo foi de 46,3%, embora menor que a do ciclo anterior, ainda permaneceu alta. A taxa de evasão foi de 12,2%, também menor que a anterior. No ciclo letivo 2015-2018, percebe-se que a taxa de conclusão foi de 27,6%, enquanto que a reprovação e evasão foram de 51,3% e 21,1%, respectivamente. Há, entretanto uma diminuição na taxa de conclusão em relação ao ciclo letivo anterior e um significativo aumento da reprovação e evasão, retornando a índices semelhantes ao ciclo letivo 2007-2010.

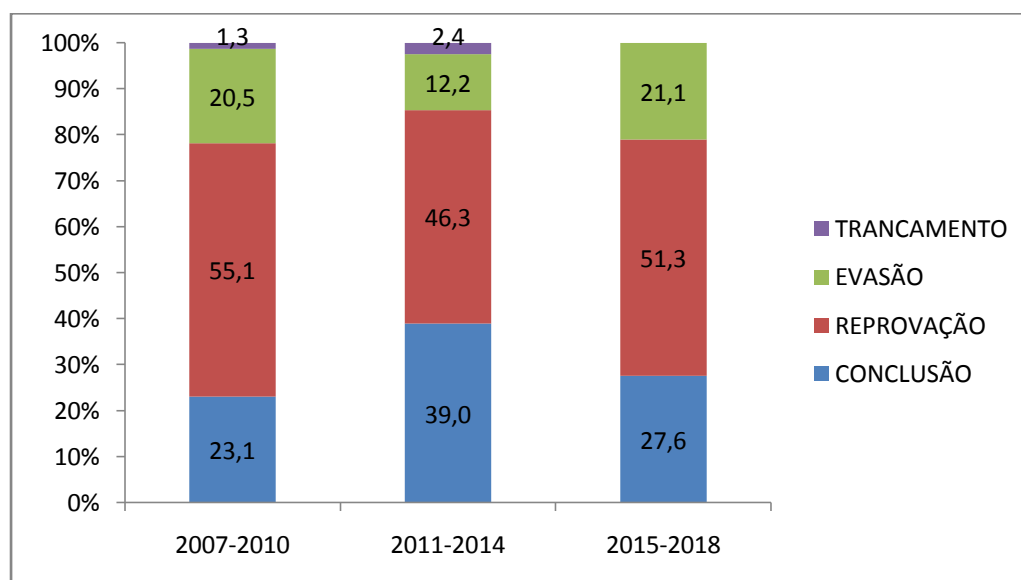


Figura 1.2- Taxas de rendimento do Curso de Tecnologia da Informática
Fonte: Figura elaborada pela autora a partir de dados da CORES

²² Os dados da Plataforma Nilo Peçanha (plataforma estatística, implementada em 2018, para análise de dados e indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil) e do Censo Escolar não possibilitam que seja feita este tipo de análise. Assim, foi necessário a obtenção dos dados referentes ao rendimento dos alunos (conclusão, reprovação, evasão) a partir das atas dos conselhos de classe finais arquivadas na Coordenação de Registros Escolares (CORES) da instituição.

²³ São considerados evadidos todos os estudantes que deixaram de frequentar/abandonaram o curso sem a conclusão do mesmo no período regular estabelecido (quatro anos).

Em relação ao curso de EM, a figura 1.3 revela que no ciclo letivo 2007-2010, apenas 24,7% concluíram o curso em 2010. Neste ciclo, a taxa de reprovação foi de 61,7% e de evasão de 13,6%. Somada estas duas últimas taxas, a taxa de insucesso foi de 75,3%, muito similar a do curso de TI, mencionada acima. No ciclo letivo de 2011-2014, a taxa de conclusão e reprovação tiveram os mesmos percentuais (42,5% cada) e o percentual da evasão foi de 12,5%. Neste contexto, a taxa de conclusão foi maior que o ciclo letivo 2007-2010 e a taxa de reprovação, embora alta, foi menor do que o ciclo anterior. No ciclo letivo 2015-2018, dos estudantes que ingressaram no ano de 2015, apenas 30,7% concluíram o curso, diminuindo em relação ao ciclo letivo anterior e, a taxa de reprovação foi de 44%, aumentando em 1,5%. No que se refere à taxa de evasão, esta foi de 22,7%.

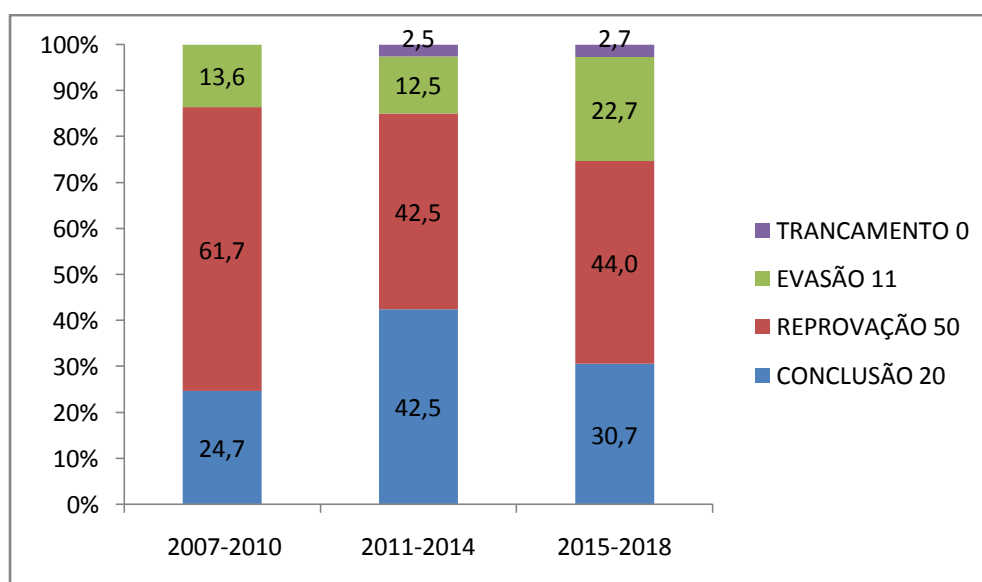


Figura 1.3-Taxas de rendimento do Curso de Eletromecânica
Fonte: Figura elaborada pela autora a partir de dados da CORES

Diante do exposto, importa ressaltar que a ampliação do acesso (ampliação do número de matrículas), embora represente o passo inicial para democratização da educação, não significa necessariamente a garantia da permanência e do sucesso dos estudantes. O fenômeno do insucesso escolar se torna evidente nesta realidade e ameaça a garantia do direito a uma educação pública de qualidade, centro norteador das políticas públicas no âmbito da educação profissional. Assim sendo, torna-se urgente problematizar o que está por detrás destas altas taxas e esta pesquisa se constitui como importante instrumento para identificar, sob o ponto de vista dos estudantes, quais as possíveis causas que têm gerado o insucesso e abandono escolares no contexto do IFBA *campus* de Santo Amaro, assim como suas potenciais consequências na vida destes jovens, de modo a auxiliar na elaboração de medidas de

enfrentamento desta problemática por parte da gestão institucional e demais atores que integram a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, reitera-se que garantir a permanência qualificada e a conclusão com êxito de todos os estudantes que adentram ao IFBA passa pelo compromisso com uma oferta baseada numa formação que proporcione “a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (IFBA, 2013:103) e o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que constituem o processo do trabalho produtivo na atualidade.

2- PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem metodológica e objetivos do estudo

Com o objetivo de responder a questão de partida deste estudo que buscou conhecer as causas e consequências do insucesso e abandono escolares sob a perspectiva dos jovens estudantes dos cursos profissionais integrados ao ensino médio ofertados pelo IFBA *campus* de Santo Amaro, a presente pesquisa²⁴ utilizou como abordagem metodológica o estudo de caso, uma vez que este se caracteriza como uma metodologia intensiva que permite o exame tanto em profundidade quanto em amplitude de um dado fenômeno social com a finalidade de uma compreensão em sua totalidade, além de “privilegiar uma abordagem directa das pessoas nos seus próprios contextos de interacção” (Almeida e outros, 1994:198), permitindo assim que os sujeitos da pesquisa possam expressar suas percepções, sentimentos e experiências a respeito da problemática em estudo.

Nesse sentido, o presente trabalho, de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa, teve como objetivos específicos identificar, a partir das representações dos jovens pesquisados, quais dimensões (contexto familiar, trajetória escolar, relação com saber e com a escola, projetos de futuro (escolar e profissional), entre outros) são consideradas como influenciadoras do insucesso e abandono escolares, bem como compreender de que maneira as dimensões identificadas influenciam nos fenômenos citados.

2.2 Campo empírico e amostra

O contexto de interação da presente pesquisa foi o Instituto Federal de Educação da Bahia-IFBA *Campus de Santo Amaro/Bahia/Brasil* e os sujeitos pesquisados foram os estudantes regularmente matriculados nos cursos de ensino médio profissional de Tecnologia da Informática e Eletromecânica. A escolha deste campo empírico se deu ao mesmo tempo devido a pesquisadora atuar na instituição como pedagoga, portando, já ter uma relação

²⁴ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) brasileiro, através da Plataforma Brasil, uma vez que se trata de um estudo que envolve seres humanos e, portanto, precisava ser avaliado em seus aspectos éticos e adequado às Resoluções nº 466/2012/CNS e nº 510/2016/CNS que tratam das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e da pesquisa na área de Ciências Sociais, respectivamente, no Brasil. O registro de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IFBA) tem o CAAE nº 04957018.8.0000.5031.

instituída com a comunidade acadêmica do *campus* e pela necessidade de compreensão do fenômeno do insucesso escolar neste contexto. Pois, desde a implantação da instituição, o insucesso escolar tem se caracterizado como recorrente e com elevadas taxas de reprovação/retenção e evasão, conforme já mencionado. Portanto, sendo fundamental e necessário o seu estudo no contexto específico em que se manifesta, como forma de instrumentalização para uma atuação conjugada entre os membros da comunidade educativa com vistas ao seu enfrentamento. A escolha pelos cursos mencionados se deve ao fato destes, em conjunto, abrangerem a maior parte dos estudantes atendidos pela referida instituição. A amostra, estatisticamente calculada para estimar características de 377 estudantes matriculados, foi de 214 sujeitos que se colocaram disponíveis para participar da pesquisa. Com a especificação de 95% de confiança, isto significou que se a pesquisa for repetida várias vezes, tomando diferentes amostras, o valor verdadeiro estará contido dentro do intervalo com a margem de erro de 4,41%. A ideia subjacente é que não é necessário que todos os matriculados respondam ao questionário, mas a aplicação do mesmo, para amostra proposta, seja suficiente para se ter uma inferência segura das características da população sob análise.

2.3.Coleta de dados

Considerando que a abordagem intensiva permite a utilização conjugada e complementar de diferentes técnicas/instrumentos de coleta de dados (Almeida e outros, 1994), foram utilizadas neste estudo a pesquisa documental, o inquérito por questionário (anexo A) com a aplicação de 214 questionários, considerando as dimensões e indicadores de análise de acordo com o quadro 2.1e o *focus group* (anexo B) com 6 (seis) estudantes dos cursos acima referidos com o objetivo de coletar as informações necessárias a compreensão do fenômeno do insucesso escolar neste contexto, objetivando compreender o que eles pensam sobre as causas e consequências deste fenômeno, independente destes jovens se encontrarem em situação de insucesso ou não.

Quadro 2.1- Dimensões e indicadores de análise do questionário

	Dimensões	Indicadores
Jovem	Caracterização	Idade
		Naturalidade/Nacionalidade
		Gênero
		Cor/raça
		Área de residência
		Influências e razões para estudar
Família	Núcleo familiar	Classe Social (renda familiar)
		Nacionalidade mãe/pai
		Composição demográfica
		Escolaridade mãe/pai
		Situação na profissão
	Relação da família com a escolaridade	Expectativas escolares
		Apoio a escolaridade (ajuda nas dificuldades e frequência desta ajuda, presença e frequência na escola, atitudes em relação à situação de insucesso)
Escola	Experiência escolar	Percurso escolar (repetições, vezes, ano e razões)
		Currículo (aulas, matérias)
		Professores
		Colegas
		Expectativas escolares
		Acesso aos bens culturais
		Causas e consequências que levam a repetência e o abandono
		Melhorias para minorar a repetência e o abandono

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.1 A análise documental

A natureza documental deste estudo se deu pela análise de documentos internos da instituição disponíveis na Coordenação de Registros Acadêmicos (CORES), setor responsável por arquivar dados acadêmicos dos alunos, como também foi analisado o Projeto Pedagógico Institucional e legislações relativas ao ensino médio e profissional. A consulta aos referidos

documentos foi de grande relevância para obter dados complementares para a compreensão do problema de pesquisa e realizar a necessária caracterização da instituição.

2.3.2 Os questionários

A escolha pela aplicação do questionário se deve ao fato deste instrumento de coleta de dados possibilitar a quantificação de uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação, assim como é possível obter informações de um número significativo de pessoas no momento de sua aplicação. Na construção do questionário, buscou-se garantir que todas as questões tivessem o mesmo significado para todos aqueles a quem se destinava, assim como os diferentes aspectos das mesmas fossem bem abordados (Ghiglione e Matalon, 1992). Para tanto, foi realizado o pré-teste deste instrumento com os estudantes que se disponibilizaram e constatou-se que não era necessário fazer alterações no mesmo. Para aplicação do questionário, composto por questões fechadas e abertas, foi solicitado a alguns docentes dos cursos um horário de aula em cada turma e, a partir dos horários cedidos, foi elaborado um cronograma de aplicação. As questões fechadas foram analisadas pelo programa de estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A análise das questões abertas foi realizada a partir das várias leituras do material coletado, apreendendo-se de forma global as ideias principais e procedendo-se a sistematização e categorização das respostas de acordo com os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011). A aplicação dos questionários em cada turma teve a duração média de 50 min. Antes da aplicação do pré-teste e dos questionários, foi apresentado o tema e objetivos da pesquisa, assim como os benefícios e possíveis constrangimentos de participação na mesma. A pesquisadora deixou claro que a participação dos estudantes no estudo era voluntária, sem custos financeiros e que a divulgação dos resultados não revelará a identidade dos mesmos, como também salientou que estava realizando a pesquisa na condição de pesquisadora e não de funcionária da instituição, portanto, os participantes podiam se sentir a vontade para expressar suas opiniões. Também foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes, para que fosse assinado. Os responsáveis pelos estudantes menores que participaram da pesquisa também assinaram os termos autorizando a participação deles na mesma.

2.3.3 O *focus group*

No que se refere ao *focus group*, esta tem sido uma técnica de coleta de dados largamente utilizada em pesquisas qualitativas com o objetivo de coletar dados através da interação grupal. Esta técnica ainda é especificamente utilizada em delineamento de estudos que consideram a visão dos participantes em relação a um evento ou a uma experiência e, portanto, adequada a presente pesquisa. Assim, o *focus group*, “entrevista com várias pessoas sobre um tópico ou assunto específico” (Bryman, 2012:501), foi utilizado como técnica complementar de coleta de dados que possibilitou a discussão, recolha de narrativas, opiniões e ideias complementares a respeito do objeto em estudo, atribuindo-lhe uma dimensão qualitativa.

O *focus group* foi realizado com os representantes de turma que se disponibilizaram a participar da atividade. Os representantes (formais e informais) de cada turma, de ambos os cursos em estudo, foram convidados a participar desta atividade, porém nem todos se fizeram presentes, uma vez que no período de realização da pesquisa os estudantes estavam em processo avaliativo e demais atividades relacionadas à conclusão da terceira unidade didática e, por conta disso, a realização da atividade precisou ser reagendada por duas vezes, sendo enfim realizada com os estudantes disponíveis no momento, um total de seis. Os nomes dos participantes foram substituídos pelas letras A, B, C, D, E, F de forma a garantir a proteção de suas identidades. Estes estudantes se mostraram motivados e declararam a importância de participarem do estudo, assim como revelaram o interesse em saber a respeito dos resultados da pesquisa.

A técnica do *focus group* constituiu-se por três etapas: Introdução, Discussão e Encerramento. Na introdução, a pesquisadora (mediadora) buscou acolher os participantes, explicando-os o motivo da participação na atividade, informando-os o tema e os objetivos da pesquisa, assim como comunicou acerca dos possíveis riscos e benefícios da participação no estudo, ressaltando o compromisso de socializar os resultados do mesmo junto aos participantes. Os termos de autorização da participação na pesquisa foram recolhidos, após assinados. Os estudantes menores de idade receberam o termo dias antes da realização da atividade visto que era preciso a assinatura dos seus responsáveis. Ainda no momento da introdução, foi explicado o que era a atividade e como ela funcionaria. Para tanto, foi comunicado que todos tinham o direito de participar, emitindo sua livre opinião sobre as questões em pauta, sem identificar as pessoas que porventura fizessem parte de casos ou situações em seus relatos; foi ressaltado que todos deveriam respeitar o direito de cada um

falar, sem interrupções, críticas ou brincadeiras; foi realizada uma dinâmica de grupo para que todos tivessem a oportunidade de se apresentarem e se conhecerem, assim como identificar seus nomes para melhor transcrição das falas e consequente análise das mesmas; foi informado e pedido autorização aos estudantes para gravar as falas dos mesmos com o propósito de ser mais fiel possível às suas opiniões durante a análise dos dados, sem, contudo, identificá-los, garantindo assim o sigilo. Na etapa da discussão das questões, a pesquisadora buscou conduzir o debate de modo a estimular as respostas, ouvindo-as sem colocar sua opinião pessoal ou julgá-las, garantindo sempre o respeito aos valores sociais, culturais, morais e éticos dos participantes e fomentando este respeito entre eles de modo que a livre expressão de cada um fosse resguardada e não fosse construída visões estereotipadas entre os mesmos. No encerramento do grupo focal, a pesquisadora realizou uma síntese das ideias e opiniões emitidas por todos sobre as questões discutidas na atividade e agradeceu a participação dos presentes.

3- O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta parte do trabalho contempla os resultados e a discussão da pesquisa obtidos através da aplicação direta de 214 questionários a estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA *campus* de Santo Amaro e da realização do *focus group* com seis estudantes dos cursos analisados.

3.1 Sociografia dos jovens pesquisados

Os estudantes inquiridos frequentavam os Cursos do Ensino Médio Integrado de Eletromecânica e Tecnologia da Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA *campus* de Santo Amaro e foi possível diversificar o ano/série em que se encontravam, como é visível no quadro 3.1.

Quadro 3.1- Curso e série dos jovens pesquisados

		Cursos		
		Eletromecânica	Tecnologia da Informática	Total
Séries	1 ^a	23	43	66
	2 ^a	13	22	35
	3 ^a	21	41	62
	4 ^a	23	28	51
	Total	80	134	214

Fonte: Dados da pesquisa

Os jovens pesquisados possuem idades compreendidas entre 14 e 21 anos, sendo a média de idade 17,75 anos. Todos os jovens possuem nacionalidade brasileira. Quanto à naturalidade²⁵, conforme quadro 3.2, 51,9% dos jovens nasceram na cidade de Santo Amaro e seus distritos, 20,1% em outras cidades do Recôncavo Baiano, 15,9% na cidade Salvador (capital do Estado da Bahia), 9,3% em outras cidades do Estado, 1,9% em cidades de outros Estados e 0,9% não informaram a cidade onde nasceram.

²⁵ No contexto brasileiro, a naturalidade indica a cidade/estado de nascimento da pessoa.

Quadro 3.2- Naturalidade dos jovens pesquisados

		N	%
	Santo Amaro e seus distritos	111	51,9
	Outras cidades do Recôncavo Baiano	43	20,1
	Salvador	34	15,9
	Outras cidades da Bahia	20	9,3
	Outros Estados	4	1,9
	Não informou	2	0,9
	Total	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

No que respeita ao gênero, 57% dos jovens são do sexo feminino e 43% do sexo masculino. Este dado é significativo na medida em que revela, neste contexto, a predominância do gênero feminino em relação ao masculino, seguindo assim uma tendência já revelada nos estudos nacionais e internacionais sobre gênero e educação que atestam a ampliação paulatina do acesso das mulheres à educação formal ao longo da história. No contexto da educação profissional, esta presença se torna ainda mais relevante, uma vez que esta modalidade de educação era acessada por um público majoritariamente masculino. De acordo com dados do Inep (2018), as mulheres são a maioria no contexto da educação profissional no Brasil, em todas as faixas etárias, exceto entre os maiores de 60 anos, na qual os homens predominam.

Considerando que no Brasil a questão racial tangencia diferentes dimensões da realidade, inclusive a educação, âmbito no qual as estatísticas nacionais revelam acentuadas desigualdades de acesso e permanência entre brancos e negros à educação escolar, em seus diferentes níveis, tendo os primeiros, historicamente, maior acesso e percursos de escolaridade mais longos, o critério de identificação da etnia/raça se faz necessário para complementar a caracterização do perfil dos jovens estudados e perceber as possíveis influências deste critério em relação ao insucesso escolar. Junto com os critérios gênero e classe social, a etnia/raça se torna importante para compreensão integral dos sujeitos pesquisados. No que respeita a etnia/raça²⁶, conforme a figura 3.1, 50,5% se declararam da etnia/raça preta, 42% parda. Estes dados coadunam com a realidade racial da maioria da população santamarense e baiana que são constituídas majoritariamente por negros.

²⁶ A classificação da etnia/raça utilizada no questionário da presente pesquisa segue o mesmo critério de classificação adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: branca, preta, parda (mestiço), amarela (pessoas de origem asiática) e indígena.

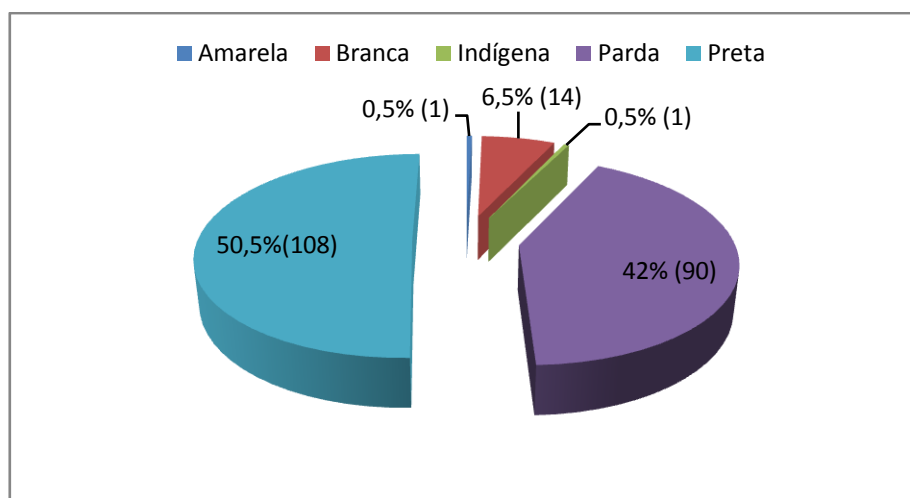


Figura 3.1- Etnia/raça dos jovens pesquisados
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro 3.3, a área de residência destes jovens se concentra na cidade de Santo Amaro e seus distritos, com 64,9%, seguido de cidades também pertencentes ao Recôncavo Baiano como Cachoeira (7,5%), São Francisco do Conde (7,5%) e Maragogipe (7,0%). No contexto da área de residência dos jovens, 80,8% dos jovens residem na zona urbana, 16,8% na zona rural e 2,3% não informaram.

Quadro 3.3- Cidades de residência dos jovens pesquisados

		N	%
	Santo Amaro e seus distritos	139	64,9
	Cachoeira	16	7,5
	São Francisco do Conde	16	7,5
	Maragogipe	15	7,0
	São Sebastião do Passé	10	4,7
	Muritiba	8	3,7
	Amélia Rodrigues	6	2,8
	Não informado	2	0,9
	Madre de Deus	1	0,5
	São Félix	1	0,5
	Total	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com dados (quadro 3.4) obtidos quanto às influências para a escolha do curso no IFBA, a escolha por conta própria foi a resposta mais informada pelos jovens, com 47,9%, seguida da influência da família, com 29,1% e, em terceiro lugar, pela influência dos amigos, com 15,2%. Somando estes dois últimos percentuais, percebe-se que uma parte considerável dos jovens escolheu o curso por influência de terceiros.

Quadro 3.4- Influências na escolha do curso*

		N	%
	Escolheu por vontade própria	135	47,9
	Escolheu por influência da família	82	29,1
	Escolheu por influência dos amigos	43	15,2
	Escolheu por influência dos colegas	15	5,3
	Não sabe	7	2,5
	Total	282	100,0
*Questão com a possibilidade de mais de uma resposta N= Frequência das respostas			

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos motivos para escolherem estudar no IFBA, o quadro 3.5 revela que a gratuidade e qualidade dos cursos assim como ter a possibilidade de continuar os estudos no nível superior foram os principais motivos da escolha dos jovens.

Quadro 3.5- Motivos para escolha do curso*

		N	%
	Escolheu o curso por qualidade/gratuidade	133	34,4
	Continuar a estudar e ir para a Universidade	84	21,7
	Quer ter uma Profissão	83	21,4
	Não tinha outro disponível	65	16,8
	Outra	12	3,1
	Não sabe	10	2,6
Total		387	100,0
*Questão com a possibilidade de mais de uma resposta			

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que o IFBA se apresenta com uma oportunidade de acesso a um ensino público de qualidade de nível médio/secundário como forma de garantir a continuação dos estudos no nível superior, assim como uma oportunidade de ter uma profissão. O relato de um estudante, durante o focus group, evidencia este dado:

“Fazendo algumas pesquisas, boa parte dos estudantes que moram na minha cidade escolheu o IFBA. Escolhemos vir estudar no IFBA porque quando sairmos daqui teremos uma possibilidade de emprego, então o IFBA é uma escada para uma formação profissionalizante. Proporciona mais tarde trabalhar e estudar na área, como se fosse uma garantia de emprego. O IFBA serve para isso, como garantia de um emprego e trabalhar em um mercado formal e ir para uma faculdade” (Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

3.2 As famílias dos jovens pesquisados: perfil social e relação com a escolaridade

Quanto ao perfil social²⁷ das famílias dos jovens, conforme figura 3.2, a maioria destas (56,1%) possui renda média familiar de um a dois salários mínimos, seguidos de 21,5% com renda média familiar de dois a quatro salários mínimos, 8,9% com renda média entre quatro a dez salários mínimos e apenas 0,5% possui renda média familiar entre dez a vinte salários mínimos, os demais (13,0%) não informaram a renda. Tais rendimentos revelam que, majoritariamente, os jovens pesquisados são pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, que segundo a classificação do IBGE se enquadram nas classes sociais D e E, sendo esta última significativamente representada neste estudo.

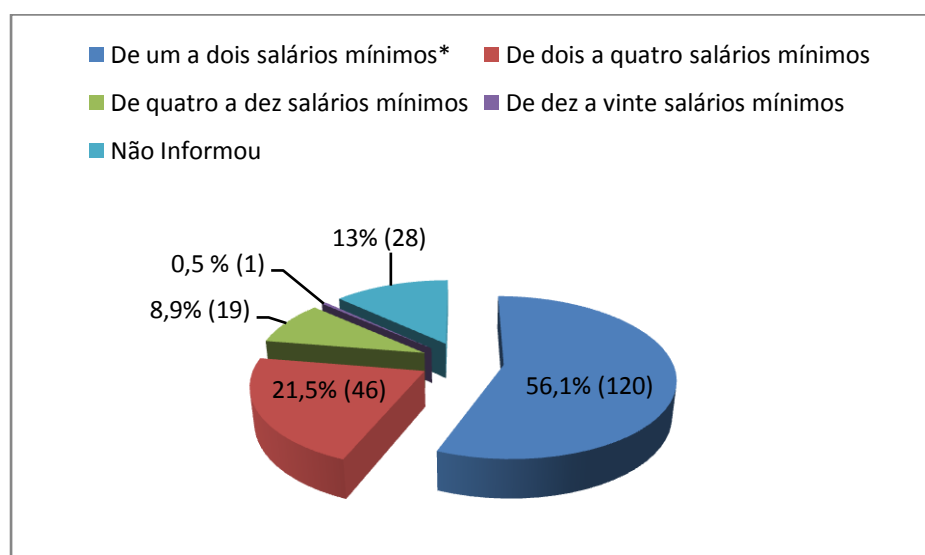


Figura 3.2- Renda média familiar dos jovens

N=214

*O salário mínimo no Brasil corresponde a R\$ 998,00 (o que equivale a aproximadamente 228,37 euros), considerando o período (abril de 2019) de realização da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da pesquisa revelam que a grande maioria das mães (98,6%) e dos pais (94,4%) dos jovens pesquisados possui nacionalidade brasileira. Quanto à composição familiar dos jovens, de acordo com o quadro 3.6, a estrutura tradicional formada por pai, mãe

²⁷No Brasil, o critério utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a classificação das classes sociais é a renda média familiar. Assim, as classes sociais são caracterizadas da seguinte forma: Classe A (acima de vinte salários mínimos), Classe B (de dez a vinte salários mínimos), Classe C (de quatro a dez salários mínimos), Classe D (de dois a quatro salários mínimos), Classe E (de um a dois salários mínimos).

e irmãos, com 24,2% é a mais incidente. Neste contexto, ainda que a incidência seja a composição familiar tradicional ou família nuclear, novos arranjos familiares se apresentam revelando as atuais configurações desta instituição, as chamadas famílias alargadas (17,2%) e monoparentais femininas (11,7% formadas por mãe e irmãos e 9,8% por mãe).

Quadro 3.6- Composição familiar dos jovens pesquisados

		Frequência	%
	Pai, Mãe e Irmãos	52	24,2
	Pai, Mãe e Outros Parentes	37	17,2
	Mãe e Irmãos	25	11,7
	Mãe	21	9,8
	Mãe, Padrasto e Irmãos	12	5,6
	Outros Parentes e Outras Pessoas	5	2,3
	Mãe e Padrasto	5	2,3
	Pai, Mãe, Irmãos, Outros Parentes e Outras Pessoas	5	2,3
	Pai, Mãe e Avó	4	1,9
	Pai e Irmãos	3	1,4
	Avós	3	1,4
	Pai, Mãe e Avó	3	1,4
	Mãe, irmãos e Avó	3	1,4
	Irmão e avô	3	1,4
	Mãe, Irmãos, Outros Parentes e Outras Pessoas	3	1,4
	Mãe e Avó	2	0,9
	Mãe e Tia	2	0,9
	Pai e Avó	1	0,5
	Outras situações	25	12,0
	Total	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao nível de escolaridade das mães dos jovens, o quadro 3.7 demonstra que 51,8% delas possuem o ensino médio/secundário completo, seguido de 25,7% com o ensino superior completo e 10,8% não concluíram o ensino fundamental. Entre os pais dos jovens pesquisados, 47,2% possuem o ensino médio/secundário completo, 21,5% possui o ensino fundamental incompleto, 7,9% possui superior completo. Neste contexto, percebe-se que as mães possuem um grau de escolaridade maior do que os pais e são elas quem mais apoiam os jovens nas atividades escolares (figura 3.3).

Quadro 3.7- Nível de escolaridade dos pais dos jovens pesquisados

		Mãe
		Pai
		%
		%
	Ensino Fundamental Incompleto	10,8
	Ensino Fundamental	9,8
	Ensino Médio/Secundário	51,8
	Ensino Superior	25,7
	NR/NS	1,9
	Total	100,0
		100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à ocupação²⁸ das mães e pais dos jovens pesquisados, de acordo com o quadro 3.8, 37,4% das mães e 34,6% dos pais trabalham para um patrão, 20,1% das mães e 23,8% dos pais trabalham de forma autônoma e, a terceira maior percentagem revela que as mães tendem a trabalhar em serviços domésticos (10,7%), enquanto os pais realizam outro tipo de ocupação (10,7%) que não está entre as citadas.

Quadro 3.8- Ocupação das mães e dos pais dos jovens

		Mãe		Pai	
		Frequência	%	Frequência	%
	Trabalha por conta própria	43	20,1	51	23,8
	Trabalha para um patrão	80	37,4	74	34,6
	Trabalho de vez em quando	13	6,1	22	10,3
	Esta aposentada/não pode trabalhar por situação de doença	4	1,9	14	6,5
	Esta desempregada	24	11,2	15	7,0
	Trabalha em serviços domésticos	23	10,7	0	0,0
	Estuda	4	1,9	1	0,5
	Outra situação	20	9,3	23	10,7
	Não informou	3	1,4	14	6,5
	Total	214	100,0	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

²⁸ A questão em que foi solicitado aos jovens que informassem a função na ocupação dos pais (mãe e pai) não foi considerada, uma vez que, ao invés de preencherem a questão com as funções na ocupação, colocaram os nomes dos lugares nos quais seus pais trabalham, não podendo assim ser possível categorizar as profissões exercidas.

O contexto familiar dos estudantes e o apoio que esta presta à escolaridade são aspectos importantes a serem considerados, uma vez que influenciam a dinâmica das relações dos jovens com a escola, implicando no desenho do desempenho acadêmico destes. No contexto dos estudos tecidos no âmbito da relação família e escola, sabe-se que para potencializar um desempenho escolar de sucesso dos alunos oriundos das classes menos favorecidas, torna-se indispensável conhecer as estratégias educativas destas famílias, uma vez que a família é uma instância activa e socializadora (Seabra, 1999 e 2010). De acordo com Seabra (1999), as famílias assumem diferentes estratégias educativas que variam de acordo com a classe social que as mesmas fazem parte. As duas grandes tendências identificadas em seu estudo foram: a estratégia “contratualista” e a “estratégia estatutária”. A primeira estratégia é bastante utilizada entre as famílias mais favorecidas socialmente e mais escolarizadas. Estas famílias direcionam suas ações educativas de modo a apoiar, controlar e orientar a formação dos filhos, respeitando a personalidade de cada um e criando condições para que eles venham ocupar lugares profissionais semelhantes aos seus. Para tanto, exercem sua influencia educativa, dando relevo ao diálogo, aos elogios e estímulos como forma de desenvolver as potencialidades dos filhos. Estas famílias ainda desenvolvem uma relação harmônica e cooperativa com a escola e esperam que esta prolongue a sua ação educativa. A estratégia estatutária, tendencialmente utilizada pelas famílias menos favorecidas e pouco escolarizadas, é utilizada para melhorar ou manter suas condições de vida. Embora tenham tendencialmente uma relação exterior e distanciada com a escola, atribuindo-lhe papel restrito e específico, investem tudo que podem quando percebem que seus filhos tem algum potencial. Geralmente, para atingir seus objetivos, utilizam-se da coerção para garantir a adaptação e acomodação às normas sociais vigentes (Seabra, 1999).

No que respeita a expectativa dos pais em relação aos anos de escolaridade dos filhos, o quadro 3.9 revela que 62,6% esperam que os jovens estudem até a universidade, 31,8% até quando o filho(a) quiser e 5,6% almejam que os jovens concluam o ensino médio profissional. Percebe-se que a expectativa da maioria dos pais em relação ao nível de escolaridade dos filhos é maior do que o seu próprio nível de escolaridade, o que revela que estes pais percebem a escolaridade como importante para a mobilidade social. Porém, estas expectativas não são materializadas em apoio aos estudos dos filhos, como se pode perceber a seguir.

Quadro 3.9- Expectativa dos pais em relação à escolaridade dos jovens

	N	%
Universidade	134	62,6
Até quando você quiser	68	31,8
Até concluir o ensino médio profissional	12	5,6
Total	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao apoio que as famílias proporcionam, foi possível saber que 30,8% dos jovens receberam apoio familiar nas matérias escolares. Porém, o não apoio é significativo, com a percentagem de 68,7%. De acordo com figura 3.3, a mãe é significativamente o membro da família que mais apoia os jovens no processo de estudo, levando em consideração àquelas que atuam sozinhas neste apoio (35%), àquelas que atuam de forma conjugada com os pais (14%) e com estes e irmãos (11%), seguido dos irmãos²⁹, com 21%. Estes também atuam de forma conjugada com as mães e pais no auxílio aos estudos (11%).

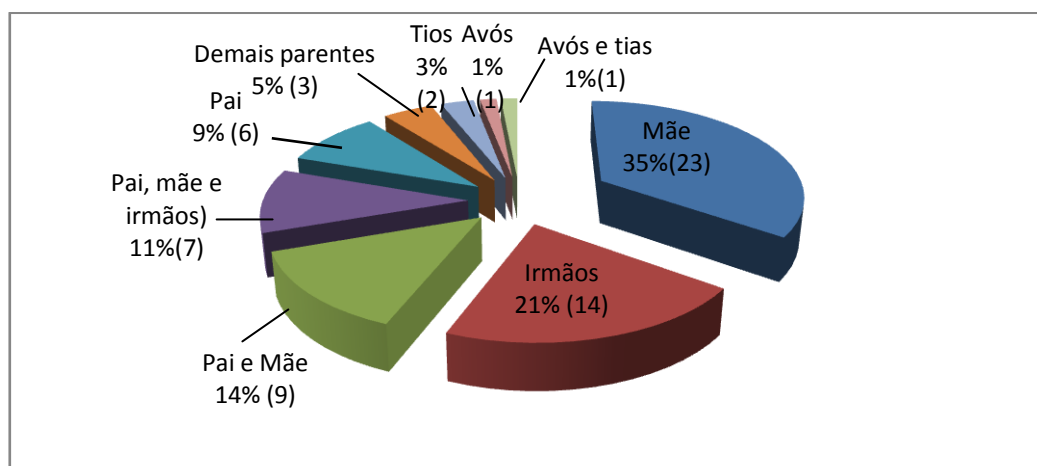


Figura 3.3- Membros da família que apoiam os jovens nos estudos
N= 66

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à frequência da ajuda dos membros da família aos estudos, de acordo com o quadro 3.10, dentre as respostas mencionadas, 36,4% da ajuda familiar acontece quando o estudante tem dúvidas sobre a matéria, 33,3% a ajuda acontece de vez em quando e 15,2% há auxílio quando os estudantes têm que fazer trabalhos escolares.

²⁹ Não foi possível perceber o perfil dos irmãos que auxiliam os jovens nos estudos porque muitos dados foram preenchidos de forma incompleta pelos inquiridos, inviabilizando assim a análise das questões relacionadas ao assunto.

Quadro 3.10- Frequência do Apoio Familiar às atividades escolares dos jovens*

		N	%
	Quando tem dúvidas sobre a matéria dada	36	36,4
	De vez em quando	33	33,3
	Quando tem que fazer trabalhos e exercícios da escola	15	15,2
	Só quando tem tempo para ficar com o estudante	6	6,1
	Quando tem avaliação	5	5,1
	Quando tira notas baixas	3	3,0
	Todos os dias	1	1,0
	Total	99	100,0
*Questão com a possibilidade de mais de uma resposta N= Frequência das respostas mencionadas			

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 3.11 demonstra que a maioria dos responsáveis pela educação comparece à escola apenas quando há reuniões ou quando são solicitados pelos professores, revelando assim uma relação pontual e pouco estreita com esta instituição. Percebe-se que, apesar do grau de escolaridade dos pais (mãe e pai) da maioria destes jovens ser elevado, isto não se traduz necessariamente no apoio a escolaridade.

Quadro 3.11- Frequência que o responsável pela educação vai à escola*

		N	%
	Quando tem reuniões	146	53,7
	Quando os professores solicitam a presença dele	55	20,2
	Nunca	34	12,5
	Quando termina o ano letivo	15	5,5
	Outra	11	4,0
	Quando o estudante tira nota baixa	6	2,3
	Quando o estudante se comporta mal	5	1,8
Total		272	100,0
*Questão com a possibilidade de mais de uma resposta.			

Fonte: Dados da pesquisa

Quando a análise é feita levando em consideração o apoio da família aos estudos entre os jovens em situação de reprovação com os que não reprovaram, percebe-se que no contexto daqueles que informaram ter reprovado, o apoio familiar aos estudos é menor ainda (quadro

3.12). De acordo com Lahire (1997), não é suficiente as famílias possuírem capital cultural e disposições culturais, se por algum motivo não podem transmitir este capital cultural aos seus filhos. Então, esta relação direta entre capital cultural e situação escolar perde a pertinência.

Quadro 3.12- Apoio da família aos estudos

Apoio das famílias aos estudos			
Perdeu ano no IFBA	Não	Sim	Total
Não	88 (61%)	49 (77%)	137(66%)
Sim	56 (39%)	15 (23%)	71(34%)
Total	144 (100%)	64(100%)	208*(100%)
*6 casos omissos			

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange a reação das famílias em relação aos resultados escolares, no universo dos jovens que informaram ter reprovações, o quadro 3.13 revela que, de acordo com os jovens, a maioria das famílias (57,1%) utiliza o diálogo e/ou exigem que estudem mais. Apenas 5,3% não reagem à situação. Como esta questão possibilitava aos jovens escolherem mais de uma resposta, percebe-se que, pela frequência total, existem famílias que reagem de duas ou mais formas. Desse modo, conclui-se que as famílias, embora pouco participativas no que respeita ao apoio aos estudos dos filhos e à relação que estabelece com a escola, não são omissas quando os filhos não obtêm os resultados escolares desejados.

Quadro 3.13- Reação das famílias dos jovens em relação à reprovação*

	Frequência das respostas	%
Conversa com o/a jovem	39	29,3
Exige que estude mais	37	27,8
Reclama com o/a jovem	25	18,8
Fica chateada	23	17,3
Não diz nada	7	5,3
Castiga	2	1,5
Total	133	100,0
N=71		
*Questão com possibilidade de mais de uma resposta		

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar da relação distanciada com a escola revelada pelos dados acima no que respeita ao apoio às atividades escolares, a frequência deste apoio e a presença do responsável

pela educação na escola, comportamento tendencial entre as famílias pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos (Kellerhals e Montandon, 1991 citados por Seabra, 1999 e Seabra, 2000, 2010), que nesta pesquisa estão acentuadamente representados, não se pode afirmar que estas famílias não estabelecem uma relação mais estreita com esta instituição porque são desinteressadas, omissas ou não se preocupem com a formação escolar de seus filhos. Este é um mito que podemos dizer um tanto quanto consolidado no ideário de grande parte daqueles que constituem a comunidade educativa (professores, gestores, entre outros) como da sociedade como um todo, porém, fortemente contestado por muitos estudos que tratam da relação família e escola. De acordo com Benavente et al (1996) e Seabra (2000), o que na verdade acontece é que as famílias das classes menos favorecidas tendem a considerar o universo da escola específico, restrito e distanciado do seu mundo familiar. Por outro lado, a escola, na maioria das vezes, fecha seus muros e torna-se também responsável por este distanciamento, ao não se tornar acessível a estas famílias de modo que isto possibilite uma maior aproximação.

3.3 A experiência escolar dos jovens pesquisados

A compreensão da experiência escolar em termos de relacionamento com a escola e suas implicações no desempenho acadêmico, além das já mencionadas, envolve a seguinte consideração: enquanto sujeitos sociais e históricos, os jovens e estudantes estão submetidos a diferentes referenciais simbólicos no âmbito dos desejos, expectativas, experiências e frustrações individuais. Neste processo, ao mesmo tempo em que tecem críticas sobre sua escola e buscam se diferenciar ou se identificar com ela, fazem elogios e críticas.

Para Charlot (2000), por um lado, a escola contempla a estrutura física com todos seus espaços e dinâmicas e, por outro lado, abarca todos os conhecimentos que podem ser aprendidos nela, o conhecimento escolar (conteúdos escolares trabalhados em seu contexto). Ambas as dimensões, no âmbito de vida dos jovens, são relacionadas com experiências anteriores e, por consequência, são consideradas como importantes para os projetos de futuro. Desse modo, quando a escola, em todas as suas dimensões (proposta curricular, metodologia, relação professor/aluno, aluno/aluno, entre outras) se encontra alinhada e clara para os jovens que nela estudam, ela tenderá a estar presente em suas vidas como experiência satisfatória, contribuindo para o sucesso na escola. Da mesma forma que, se não está claro o papel da escola e das dimensões que a constitui, criam-se condições favoráveis ao insucesso escolar.

Nesse contexto, esta parte do trabalho discutirá os dados relacionados à experiência escolar, mais especificamente sobre as relações tecidas entre os jovens pesquisados com o currículo (aulas e matérias), professores, colegas, seu percurso escolar, aspirações quanto o nível de escolaridade, as causas e consequências atribuídas à reprovação e abandono, bem como propostas de melhorias para o enfrentamento do insucesso escolar.

Começemos por analisar o trajeto escolar dos jovens, tendo em conta as reprovações sofridas ao longo da mesma. Na globalidade dos estudantes pesquisados, a taxa de reprovação nas escolas anteriores, nas quais os jovens cursaram o ensino fundamental, era de 10,3%. No contexto do IFBA, esta taxa passou para 33,2%, tendo um aumento significativo de aproximadamente 23% (quadro 3.14). Esta taxa de reprovação pode ser considerada uma taxa muito alta se comparada a média das reprovações no contexto do ensino médio (regular, magistério e integrado) nacional, que foi de 10,8%, em 2017 (Inep, 2018).

Quadro 3.14 – Taxas de reprovações no trajeto escolar

		Escolas anteriores		IFBA		
		N	%		N	%
	Não	187	87,4	Não	138	64,5
	Sim	22	10,3	Sim	71	33,2
	NS/NR	5	2,3	NS/NR	5	2,3
Total		214	100,0	Total	214	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

No universo dos que informaram ter reprovado o ano, 78,9% reprovaram apenas uma vez e os restantes mais vezes (quadro 3.15).

Quadro 3.15- Vezes que perdeu a ano no IFBA

		Frequência	%
	Uma Vez	56	78,9
	Duas vezes	13	18,3
	Três Vezes	1	1,4
	NS/NR	1	1,4
Total		71	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos estudos que tomam o insucesso escolar como objeto de análise considera o percurso escolar anterior como referência para a compreensão do atual, em

especial, aos dados relativos aos níveis de retenção, uma vez que os estudantes com trajetórias escolares marcadas por reprovações anteriores tendem a manter o padrão de reprovação nos níveis escolares seguintes, culminando em percursos de escolaridade mais curtos. No contexto do estudo em questão, no qual, 61,7% (132) dos jovens têm como escola de origem a escola pública e 38,3% (82) dos estudantes a escola particular, conforme dados obtidos na Coordenação de Registros Escolares (2018), é necessário problematizar as condições da educação pública³⁰. Percebe-se pelos relatos dos jovens pesquisados, ao longo deste trabalho, que muitos deles vêm de uma realidade de educação no contexto do ensino fundamental acentuadamente desqualificada. Nesta realidade, geralmente, os estudantes tem um histórico de “êxito”. Ainda que mobilizem poucos esforços e suas presenças não sejam constantes nas atividades acadêmicas, os estudantes acabam sendo “aprovados”. No entanto, tendencialmente, no contexto do IFBA, esta situação se inverte, por conta de não ter consolidado as aprendizagens necessárias e não possuírem hábitos de estudos regulares, entre outras questões, estes jovens acabam tendo um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

De acordo com o quadro 3.16, percebe-se que, no contexto do IFBA, se mantém a tendência da reprovação entre os estudantes que reprovaram anteriormente. Do total de estudantes que informaram ter reprovado anteriormente, 68,2% continuaram a reprovar. Em relação aos estudantes que não possuíam reprovações anteriores, um percentual significativo de 30,1% passaram a reprovar no contexto do IFBA.

Quadro 3.16- Reprovações ao longo da trajetória escolar

			Perdeu o ano no IFBA		Total
			Não	Sim	
Perdeu o ano nas escolas anteriores	Sim	Contagem	7	15	22
		%Perdeu Ano	31,8%	68,2%	100,0%
	Não	Contagem	128	55	183
		%Perdeu Ano	69,9%	30,1%	100,0%
Total		Contagem	135	70	205
		% Perdeu Ano	65,9%	34,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

³⁰ Considerando que o questionário já continha muitas questões e por ser possível obter a informação sobre a origem da escola (pública ou particular) na secretaria escolar (CORES), esta pergunta não foi inserida no questionário, fato que inviabilizou a análise de correlações entre a origem da escola e demais variáveis.

Considerando a relação dos jovens pesquisados com o currículo no que tange as aulas e matérias no contexto do IFBA, 42,5% dos jovens acham que as aulas são criativas em quase todas as disciplinas ao passo que 41,1% acham que as aulas são criativas em poucas disciplinas. Ou seja, há uma porcentagem equilibrada entre os que acham as aulas criativas em quase todas disciplinas e àqueles que acham em somente algumas. 10,7% afirmaram que não acham as aulas criativas e 1,4% não informaram. Em relação às dificuldades com as matérias/conteúdos das disciplinas, na globalidade dos pesquisados, a maioria dos estudantes acham a matérias complicadas, sendo que 45,8% acham as matérias complicadas em poucas disciplinas, 32,2% em quase todas as disciplinas, 21,5% não acham as matérias complicadas e 0,5% não informou. Tanto entre os jovens que afirmaram reprovar quanto entre os que não reprovaram, a maioria considera que as matérias são complicadas. Quanto à importância das matérias para suas vidas, a grande maioria dos jovens percebem que são importantes em quase todas (51,9%) ou em todas as disciplinas (30,8%). Ou seja, apesar das dificuldades encontradas em termos de aprendizagens referentes às disciplinas, os estudantes, em sua maioria, reconhecem a importância dos conhecimentos trabalhados na escola para suas vidas.

Neste contexto, o quadro 3.17 demonstra que a maioria daqueles que informaram ter reprovado se concentra significativamente na classe social de menor renda (classe E), o que coaduna com grande parte dos estudos que revelam que geralmente as taxas de insucesso escolar são maiores entre os grupos sociais menos favorecidos socioeconomicamente. Importa destacar que este fato não significa que exista uma relação direta de causa e efeito no que tange a pertencer às classes sociais mais desfavorecidas socioeconomicamente e não ter capacidade para aprender. O que se verifica nas pesquisas é que são vários os condicionantes resultantes da condição de classe e consequentemente de vida que influenciam nos resultados escolares, sendo importante considerar para além do capital econômico, o capital escolar e simbólico nesta relação, por exemplo (Silva, 1999), assim como um vasto conjunto de outras variáveis influenciadoras (Seabra, 2010).

Quadro 3.17- Relação classe social e reprovação

Perdeu ao ano		Classe Social (%) em coluna				
		E	D	C	B	Total
	Não	61 (52%)	37(80%)	17 (94%)	1	116 (64%)
	Sim	56 (48%)	9 (20%)	1 (6%)	0	66 (36%)
Total		117 (100%)	46 (100%)	18 (100%)	1	182* (100,0%)
*28 jovens não informaram a renda familiar e 04 não responderam se reprovaram ou não o ano						

Fonte: Dados da Pesquisa

Porém, no contexto em questão, no que tange a relação da influência do gênero com o desempenho acadêmico no contexto do IFBA, ao cruzar a variável gênero e reprovações/não reprovações entre os estudantes pesquisados, o gênero não se revelou influenciador dos resultados acadêmicos (quadro 3.18).

Quadro 3.18- Relação gênero e reprovação (% em coluna)

		Gênero dos jovens pesquisados		
Perdeu o ano no IFBA		Feminino	Masculino	Total
	Não	75(65%)	63(68%)	138 (66%)
	Sim	41(35%)	30 (32%)	71(34%)
Total		116(100%)	93 (100%)	209*(100,0%)

*05 jovens não informaram se reprovaram alguma vez o ano.

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao critério etnia/raça, pode-se perceber que embora o desempenho acadêmico entre os estudantes que se declararam pretos e pardos sejam próximos no que respeita as reprovações do ano no contexto do IFBA, o número de reprovações tende a ser um pouco maior entre os estudantes que se declararam da cor preta (quadro 3.19).

Quadro 3.19- Relação etnia/raça e reprovação

Quadro D12 - Relação entre a raça e reprovação							
		Etnia/raça dos jovens (% em coluna)					
Perdeu o ano no IFBA		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
	Não	10 (71%)	66 (63%)	61(69%)	0	1	138 (66%)
	Sim	4 (29%)	38 (37%)	28(31%)	1	0	71(34%)
Total		14(100%)	104(100%)	89(100%)	1	1	209* (100%)

*05 jovens não informaram se reprovaram alguma vez o ano.

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere às aspirações escolares destes jovens (figura 3.4), podemos afirmar que são elevadas, uma vez que 57% pretendem estudar até a universidade e 37,9% até quando for possível. Percebe-se que as expectativas da maioria dos jovens se coadunam com a dos familiares, ou seja, projetam percursos de escolaridade longos, assumindo assim a mesma ideia de que a educação formal é necessária para a concretização de projetos futuro e mobilidade social.

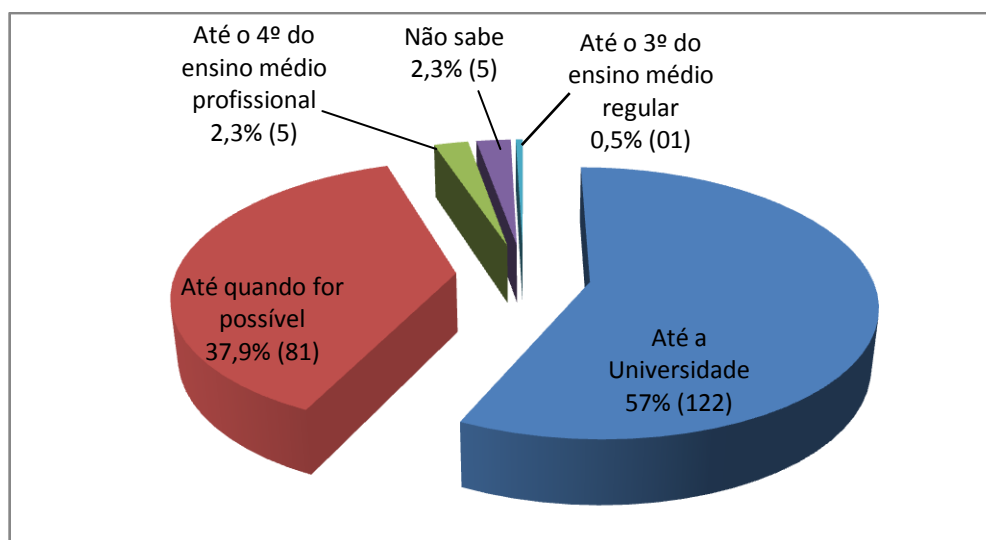


Figura 3.4- Aspirações dos jovens quanto ao nível de escolaridade
Fonte: Dados da pesquisa

No que respeita ao acesso aos bens culturais (computador, teatro, cinema) e a relação com o desempenho acadêmico, os dados da pesquisa revelaram que entre os estudantes que não reprovaram, 66,5% tem acesso ao computador (quadro 3.20), 75,9% tem acesso ao teatro (quadro 3.21) e 82,2% vai ao cinema (quadro 3.22). Entre os jovens com reprovações, 44,4% não tem acesso ao computador (quadro 3.20), 37,3% não costuma ir ao teatro (quadro 3.21) e 42,6% não vai ao cinema (quadro 3.22).

Quadro 3.20- Relação desempenho acadêmico e acesso ao computador

			Tem acesso ao computador		Total
			Não	Sim	
Perdeu o ano no IFBA	Não	Contagem	5	133	138
		% Tem acesso ao computador	55,6%	66,5%	66,0%
	Sim	Contagem	4	67	71
		% Tem acesso ao computador	44,4%	33,5%	34,0%
Total		Contagem	9	200	209
		% Tem acesso ao computador	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3.21-Relação desempenho acadêmico e acesso ao teatro

			Costuma ir ao Teatro		Total
			Não	Sim	
Perdeu de ano no IFBA	Não	Contagem	94	44	138
		% Costuma ir ao Teatro	62,3%	75,9%	66,0%
	Sim	Contagem	57	14	71
		% Costuma ir ao Teatro	37,7%	24,1%	34,0%
Total		Contagem	151	58	209
		% Costuma ir ao Teatro	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3.22- Relação desempenho acadêmico e acesso ao cinema

Quadro 3.12 - Relação desempenho acadêmico e acesso ao cinema					
			Costuma ir ao Cinema		Total
			Não	Sim	
Perdeu de Ano no IFBA	Não	Contagem	78	60	138
		% Costuma ir ao Cinema	57,4%	82,2%	66,0%
	Sim	Contagem	58	13	71
		% Costuma ir ao Cinema	42,6%	17,8%	34,0%
Total		Contagem	136	73	209
		% Costuma ir ao Cinema	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.1 As causas e as consequências do insucesso e do abandono escolares sob os olhos dos jovens pesquisados

Como já mencionado, a visão do insucesso escolar neste trabalho não se restringe apenas à retenção dos estudantes, ou seja, a uma marca individual. Para além deste indicador, este é um processo complexo e precisa ser compreendido também a partir de diferentes aspectos (institucional e social) como tem sido feito ao longo deste trabalho. Assim, na tentativa de identificar os fatores causais e as consequências do insucesso escolar no contexto do ensino médio profissional no IFBA, buscou-se ouvir tanto os estudantes em condição de reprovação/retenção, quanto àqueles que não chegaram a ser reprovados/retidos, mas também enfrentam acentuadas dificuldades de diferente natureza, em seu percurso escolar na instituição.

Do ponto de vista dos 71 estudantes que informaram ter reprovado pelo menos uma vez no IFBA, os motivos com maior frequência apresentados por estes, de acordo com quadro

3.23, revelam que as dificuldades de aprendizagem por não aquisição de conteúdos anteriores (falta de base) (32,2%) é significativamente o principal motivo citado, seguido das aulas com metodologias que não favorecem o aprendizado (16,9%) e o terceiro de maior incidência foi a falta de estudos e não interesse deles pelas aulas (14,1%).

Quadro 3.23- Causas da reprovação no IFBA de acordo com os jovens que reprovaram o ano uma vez ou mais*

Categorias		Nº (%)
	Dificuldades de aprendizagem por não ter adquirido os conteúdos anteriores	57 (33,2)
	Aulas com metodologias que não favorecem a aprendizagem	30 (16,9)
	Falta de estudo, não se interessa pelas aulas	25 (14,1)
	Não se identifica com o curso	16 (9,0)
	Os colegas não apoiam	14 (7,9)
	Falta de apoio da família/problemas familiares	12 (6,8)
	Falta de apoio dos professores	12 (6,8)
	Falta de apoio da direção, coordenações e demais funcionários	1 (0,6)
	Outro fator	10 (5,7)
Total		177 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

Quando a mesma questão foi ampliada para os demais jovens respondentes (138 estudantes que afirmaram não terem reprovado o ano no IFBA), quanto aos fatores que atribuem à repetência do ano em relação aos seus colegas, agora na forma de pergunta aberta, percebe-se que as respostas demonstradas no quadro 3.24, revelam que as dificuldades de aprendizagem por causa da falta de base (31,7%) se mantêm como principal fator mencionado, seguido da falta de interesse do aluno (falta de estudo e motivação) (25,5%) e de apoio familiar e/ou problemas familiares (12%). As dificuldades de adaptação à instituição (7,7%) aparecem como o quarto fator de maior incidência nas respostas.

Quadro 3.24- Causas da reprovação no IFBA de acordo com os jovens que não reprovaram o ano*

Categorias	Nº (%)
Dificuldades de aprendizagem por causa da não aquisição de conteúdos anteriores (falta de base)	99 (31,7)
Falta de interesse do aluno (falta de estudo, falta de motivação)	80 (25,5)
Falta de apoio da família/problemas familiares	38 (12,0)
Dificuldades de adaptação à instituição	24 (7,7)
Não identificação com o curso	16 (5,0)
Falta de apoio docente	12 (3,8)
Problemas de metodologia de ensino (aulas que não favorecem a aprendizagem)	11 (3,5)
Dificuldades Financeiras	09 (3,0)
Excesso de atividades acadêmicas e componentes curriculares	04 (1,3)
Falta de apoio dos colegas da escola	03 (1,0)
Dificuldades de deslocamento até a escola	03 (1,0)
Dificuldades em conciliar trabalho e estudo	03 (1,0)
NR/NS	11 (3,5)
Total	313 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os fatores considerados como maiores incidentes na promoção da reprovação/retenção, as dificuldades de aprendizagem e a falta de interesse pelos estudos estão associados à dimensão individual dos estudantes. Estes dados coadunam com a maioria das pesquisas que tem como foco as causas do insucesso na perspectiva dos estudantes, revelando a tendência destes atribuírem a si mesmos a responsabilidade pelo insucesso escolar. Porém, neste contexto, evidencia-se que no olhar dos jovens tanto dos que reprovaram o ano quanto dos que não reprovaram, o fator de maior relevância para a reprovação assinalado por eles, que são as dificuldades de aprendizagem, não está associado a um aspecto de origem apenas individual. Mas é, sobretudo, um problema de natureza estrutural que tem a ver com a baixa qualidade³¹ da escola pública no âmbito do ensino fundamental, nível de escolaridade anterior ao ensino médio, no qual as competências e habilidades precisam ser bem consolidadas para que seja permitida aos jovens, no contexto do ensino médio, uma experiência escolar de maior êxito. Ou seja, as dificuldades de aprendizagem que se constituem, tendencialmente, o fator principal para a reprovação no contexto do IFBA, na

³¹ A realidade das escolas públicas brasileiras que ofertam a educação básica (ensino fundamental e o ensino médio), como um todo e, especificamente na região de residência dos jovens, são muito pouco qualificadas. Em 2017, por exemplo, no contexto do Ensino Fundamental final (do 6º ao 9º ano), o Ideb ficou estagnado. O índice de 3,7 obtido em 2015 se manteve neste ano. A meta era de 4,3 (INEP, 2018).

perspectiva destes jovens, é um problema, em parte, produzido no âmbito do ensino precarizado das escolas públicas, sistema de ensino do qual a maioria dos jovens pesquisados é proveniente. Embora existam escolas públicas de excelente qualidade, elas são exceções. O que predomina são escolas que tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem por conta das acentuadas limitações materiais, ofertando uma formação para os filhos da classe trabalhadora que nem prepara para a inserção do mundo do trabalho, nem para o prosseguimento de estudos na educação superior. Este problema é evidenciado como um dos fatores preditores do insucesso também assinalado no estudo de Dourado (2016) e Bastos (2013). Este último pontua que o IFBA apresenta uma qualidade de ensino que exige mais dos alunos, e estes se deparam com conteúdos e componentes curriculares nunca vistos na sua formação anterior. Algumas falas dos estudantes obtidas com a realização do focusgroup revelam esta situação e denunciam a precarização das escolas públicas brasileiras.

“[...] eu nunca tive contato com uma escola particular, então, pra mim, interferiu muito. Estou repetindo o primeiro ano. Os professores falam assim: tal assunto vocês devem ter dado no 8º ano do fundamental. Aí eu ouço e penso: eu nunca dei isso. Ao chegar aqui tem que vir preparado. Quando eu cheguei, eu tomei um baque com as minhas médias. Zerei prova e isso nunca tinha acontecido. Antes de vir pra cá eu entrei em uma escola estadual para esperar o tempo por conta do atraso do calendário, então eu fiz a metade do primeiro ano na escola estadual, eu era a melhor aluna de matemática, sim era a melhor aluna de matemática e passava assim sem muito esforço. Então só passava. Mas quando cheguei aqui eu tomei o meu baque, tomei minhas notas baixas e pensei em desistir” (Estudante D, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“Infelizmente, no Brasil, a única educação que funciona é aquela trocada por dinheiro. Na minha cidade, eu sou o único aluno de escola pública que passou no IFBA, os outros sete que passaram eram de escola particular. Quando eu cheguei aqui no IFBA e o professor começou a ensinar uma equação de matemática que precisa trabalhar com fração, eu nunca na minha vida tinha estudado fração. Enquanto meus colegas conseguiam entender o assunto, eu tive que correr atrás para aprender aquele conhecimento que eu não tinha aprendido antes, entendeu? Então eu acredito que a base, ela é muito importante porque quando você entra aqui, o professor não vai mais te ensinar o assunto de base. Ele vai ensinar aquele assunto que é para ser visto no ensino médio. Na escola pública, tem professor de história que dá aula de matemática para garantir o emprego. Tem professor de inglês dando aula de artes. Embora eu fosse um aluno crítico, dizia: eu não tô aprendendo isso, eu não tô sabendo, mas só tinha aquilo para aprender e pronto e quem acaba sofrendo são os alunos. Era o que tinha. Por isso que eu acredito que a base é importante” (Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“Eu estudei todo o ensino fundamental em escola pública, tive que repetir o ano porque era muito nova para cursar o 5º ano do fundamental. Na escola que estudei, o calendário não terminava

com 200 dias letivos. Os professores faltavam. Eu passei o 7º ano sem professor. Ele não ia para aula, dizia que tinha missa. Por não ter aulas, chegou uma hora que já não sabia os assuntos vistos antes. [...] As notas eram colocadas na hora da reunião. Posso dizer que meu histórico escolar não é confiável. Quando cheguei aqui no IFBA tive imensa dificuldade em muitas matérias que eu era boa. Na escola anterior eu era uma das melhores alunas. Eu achava que era boa em português. Aqui, eu dormia de madrugada para estudar e conseguir dar conta. E acordava 4 horas da manhã por conta da distância da cidade onde moro para o IFBA. Então, pra você se manter e pra você conseguir acompanhar o ritmo escolar aqui você tem que sacrificar amigos, você tem que sacrificar família, você tem que sacrificar muita coisa, principalmente, quando você vem de escola pública”(Estudante C, 16 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

Apesar de, na globalidade dos estudantes (tanto entre os não reprovaram quanto os que reprovaram), a incidência das respostas revelarem que eles acham que parte dos docentes ensina bem as matérias (79,4%), incentiva a participação nas aulas (49,1%), trata os alunos de forma igual (43,9%) e esclarece as dúvidas a respeito das matérias (59,3%), o segundo fator mais citado como causa para a reprovação, por aqueles que reprovaram (quadro 3.23), está circunscrito no âmbito socioinstitucional e relaciona-se com as metodologias de ensino praticadas pelos docentes. A crítica não está relacionada à qualidade dos conteúdos ministrados, mas principalmente no que diz respeito a alguns professores não levarem em consideração, em suas práticas em sala de aula, esta falta de base mencionada pelos estudantes e não estabelecerem uma relação mais estreita com eles de modo a possibilitar que se sintam a vontade para tirar dúvidas e aprender as matérias. Tal evidência pode ser percebida nas narrativas abaixo, a partir do focus group:

“... ele (o professor) não toma uma medida para trabalhar com a dificuldade do aluno dentro do IFBA, sabe...?! Eles (professores) ficam culpando o aluno por não ter uma base (aprendizagens anteriores), coisa que o aluno não tem culpa. Então o aluno acaba se desesperando porque ele não pode sozinho voltar a aprender aquilo que ele não aprendeu nas séries anteriores. São vários os comentários de professores que colocam as pessoas (alunos) pra baixo. Ficam colocando a culpa nos alunos e não param para pensar o que podem fazer para que o aluno continue aqui dentro, aprenda e vença. Na ótica deles, o aluno já devia saber os conteúdos, não que eles estejam totalmente errados, mas também não é culpa dos alunos que não tiveram garantida a aprendizagem no ensino fundamental. Então, no momento que o aluno chega aqui no IFBA, passa ser um problema da instituição também. Tem professores que ensinam o conteúdo (se referindo aos conteúdos anteriores), mas já ouvi relatos de que tem professores que dizem que estão aqui para “passar a peneira”, selecionar mesmo” (Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“... não são com todos os professores que a gente se sente confortável de falar quando a gente não tá entendendo o assunto, na hora que a gente não consegue acompanhar. Então..., eu conheço

gente mesmo que me diz que não fica para o atendimento das matérias que tem dificuldade porque não consegue mais estabelecer uma boa relação com o professor. Tem alunos que não vê a hora de não ter mais esse professor, então querem a todo custo repetir o ano para sair da escola. É muito assim o que rola entre os calouros” (Estudante C, 16 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

No âmbito dos estudos que buscam compreender o impacto das relações entre os professores e alunos para o desempenho acadêmico destes últimos, como já referido anteriormente, evidencia-se o fenômeno denominado “efeito pigmaleão” que conclui que as expectativas comunicadas pelos professores aos seus alunos se traduzem em efeitos positivos ou negativos no seu desempenho acadêmico (Rosenthal e Jacobson, 1968 citados por Seabra, 2010). Quando os estudantes percebem que os professores tem elevadas expectativas a seu respeito por acreditarem em seu potencial, buscam atendê-las, fazendo todo e qualquer esforço para correspondê-las e, portanto, tendem a tirar dúvidas, participar mais das aulas, entre outros. De igual modo, quando são baixas as expectativas expressadas, os estudantes tendem a se esforçarem menos. Importante ressaltar também que o modelo de “aluno ideal” (aquele aluno que chega a escola com os conhecimentos básicos consolidados, que possui uma familiaridade com os códigos escolares, entre outros) percebido por muitos professores acabam moldando as concepções de como deve ser realizado o seu trabalho junto aos seus alunos. Quando o aluno real se apresenta no contexto escolar, e isto tem sido cada vez mais constante, pois, com a democratização da escola pública, cada vez mais tem adentrado a esta um público diversificado culturalmente e que foge do padrão do modelo de “aluno ideal”, os professores tendem a classificar os estudantes em termos de graus na medida em estes se afastam do modelo ideal (Grácio, 1987). Para Charlot (2000:64), “quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes. [...] A resposta é pedagógica, é profissional, mas é também política porque esse aluno que não entendeu vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar”.

Retomando a falta de interesse pelos estudos associada à falta de motivação que se apresenta como terceiro fator de maior incidência para a retenção apontado pelos estudantes que reprovaram e como segundo pelos que não reprovaram, pode-se afirmar que este fator relaciona-se à dimensão individual dos sujeitos, porém, cumpre ressaltar que este tipo de

comportamento não quer dizer necessariamente que a falta de interesse e motivação pelos estudos sejam problemas da ordem do não comprometimento destes jovens com os estudos apenas. Pois, de acordo com Sil (2004), predomina-se o equivocado ideário de que é o aluno que não aprende, que não adquire as competências e habilidades que lhe são necessárias para obter sucesso, é responsável por não estudar, devendo assim repetir o ano ou abandonar a escola. Na verdade, neste contexto de estudo, parte do não interesse e falta de motivação em relação aos estudos está possivelmente relacionada às dificuldades de aprendizagem resultantes da formação precarizada a qual parte destes estudantes tiveram acesso anteriormente. Dito de outro modo, quando estes jovens não conseguem acompanhar as matérias, aprender os conteúdos, se adaptar às rotinas acadêmicas e institucionais atuais, eles tendem a desanimar e perder o interesse pelas atividades acadêmicas. Dentre as pesquisas que apontam os fatores intervenientes no processo de retenção, a descontinuidade entre as realidades vivenciadas no ensino fundamental e no ensino médio, o desempenho em disciplinas, as reprovações/retenções, além da frágil integração social e acadêmica à instituição são alguns dos fatores evidenciados.

A falta de apoio da família aos estudos e problemas familiares também surgem como terceira maior causa citada (quadro 3.24 acima) para a reprovação, no que diz respeito ao não apoio desta em relação aos estudos ou às questões associadas à própria dinâmica interna familiar (problemas familiares). Como já percebemos, na globalidade dos estudantes pesquisados, eles afirmam possuírem pouco apoio das famílias e esta questão é reforçada quando eles atribuem como um dos fatores influenciadores da reprovação este não apoio. São vários os estudos que apontam que para uma adaptação bem sucedida e consequente êxito no desempenho escolar, é necessário e fundamental o estreitamento da relação entre as duas instituições, sendo ambas responsáveis por este processo. Tanto a escola quanto a família possuem papéis fundamentais, embora distintos, no processo de socialização e escolarização dos jovens. A família se constitui num dos primeiros *locus* de socialização do indivíduo, atuando como principal mediadora dos padrões, modelos e influências culturais que irão repercutir de alguma forma no contexto escolar. Por isso, é importante um estudo aprofundado com vistas à compreensão do que tem levado as mães e pais, ainda que possuam sejam escolarizados e reconheçam a importância de seus filhos estudarem no IFBA, manterem uma relação distanciada com a instituição e até mesmo de não apoio aos estudos dos filhos. Ainda que preconizada no seu Projeto Político Pedagógico (PPI) a necessária articulação da instituição com as famílias dos estudantes com vistas a uma gestão democrática e permanência qualificada dos alunos na escola, percebe-se assim que este princípio não está

sendo concretizando na prática. Neste sentido, cabe também a instituição investigar e problematizar os fatores que têm contribuído, em nível institucional, para o afastamento destas famílias e de que modo poderá atuar para o estreitamento desta relação que tem se revelado frágil e sinalizada pelos estudantes como umas das principais causas de influência no seu desempenho acadêmico.

As dificuldades de adaptação à instituição se apresentam de forma conjugada e complementar às causas anteriormente citadas, como também a processos internos dos próprios jovens que se encontram numa etapa de vida em que muitas são as exigências de adaptação, inclusive a escolha precoce de um curso profissional sobre o qual, na maioria das vezes, não possui muita informação. O ingresso ao ensino médio e, em específico, ao técnico, em uma instituição que se diferencia das demais escolas públicas tanto em termos de estrutura, funcionamento, nível de exigência em relação aos estudos quanto no que diz respeito ao currículo composto, em geral, por 13 disciplinas (base comum e técnicas), a cada ano letivo, gera uma série de tensões, conflitos e consequentes problemas de adaptação. Nesse contexto, geralmente, os jovens que sentem dificuldades de adaptar-se a esta nova etapa de ensino que gera rupturas em relação à etapa anterior, no sentido de atividades, linguagem, nova rotina de estudos, cobranças, entre outros, seus resultados escolares tendem a piorar e refletir-se em crises de autoestima, muitas vezes expressa com o pensamento de que a “escola não é para mim”. É sabido que os primeiros contatos e as relações tecidas no contexto escolar interferem nas representações que os jovens terão da escola, necessitando de um acompanhamento sistematizado de forma a amenizar os impactos da transição já mencionada. Os estudantes mencionam que o esforço de adaptação deve ser feito pelo aluno como também a partir do apoio da instituição. As novas relações também se constituem como influenciadoras neste processo. As narrativas que seguem expressam tais constatações:

“[...]o IFBA não é difícil, é uma questão de esforço, muita gente tem problemas de adaptação porque elas não estão acostumadas a se esforçarem, não estão acostumadas que os professores peguem mais no pé, que exijam mais de você, um conhecimento maior. As pessoas em geral estão acostumadas a uma coisa leve, um professor que não cobre nada, passa um trabalho, você entregou, está tudo certo. E quem está de fora pensa assim: Esse lugar aqui é muito difícil, o povo desiste. Quando a pessoa entra aqui, nessa fase de adaptação, ela não vê que tem benefícios para ela e ela bota na cabeça que não vai conseguir e ela realmente não consegue. Se ela não conversar com ninguém, ela não vai conseguir. Ela deve procurar a escola para ajudar” (Estudante D, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“Mas a pessoa tem que sair de dentro daquela grade e se mostrar mais a vontade para as relações. Isso faz com que as pessoas se adaptem melhor e pode vir facilitar a gostar de estar aqui.

Tem pessoas que já tem condições de se adaptar, pois tem condições no passado que favorecem. Como as pessoas que vêm de uma escola particular, elas estão dispostas a enfrentar tudo [...] a pessoa não pode entrar aqui e pensar que as coisas aqui irão funcionar como funcionam lá fora (fazendo referencia às outras escolas públicas). É totalmente diferente. E a pessoa tem que passar por esse processo de amadurecimento para conseguir sucesso. Apresentaria (o IFBA) como um lugar que não vai ser fácil e a pessoa terá que saber que não vai ser fácil e vai entrar para amadurecer porque as coisas vão ser totalmente difíceis” (Estudante A, 18 anos, Curso de Eletromecânica).

“Você descobre que você passou, se inscreve, faz tudo direitinho, e quando chega aqui na escola você vai conhecer pessoas que você nunca teve contato. Porque na escola anterior, normalmente, a gente vai do 5º ano até o 9º ano no mesmo grupo de colegas. Quando chega aqui, vai ter de conhecer várias pessoas, vai ter de conhecer uma direção totalmente diferente e não vai ser o mesmo diretor de sua escola anterior. É tudo totalmente diferente. E você se adaptar é que é a questão. Pois é tudo novo pra gente. Para algumas pessoas o novo é bom, para outras não. Tipo...vê o novo e tem medo [...]” (Estudante F, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“Oh...uma coisa é certa, quando você sai do ensino fundamental para o ensino médio, é novo, quando você sai de sua cidade para outra cidade é mais novo ainda e quando você sai de uma escola sem muita qualidade para uma escola que é federal, para um curso técnico, é mais novo ainda”(Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“... são situações muito adversas e se você perguntar pra qualquer aluno aqui dentro eu diria que a grande maioria diria em algum momento: “eu odiei estar aqui”, “esta escola não é para mim”. Ou por questão de professor, ou a nota que não corresponde. Às vezes, o problema é a turma porque, sinceramente, eu acho que o que mais cansa não é nem o conteúdo porque acho que o conteúdo é de boa. É a turma e o professor. São as pessoas” (Estudante C, 16 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

Há que ressaltar que este processo de adaptação é também considerado um momento de crescimento, sendo evidenciada a importância do tripé do ensino, pesquisa e extensão neste processo:

“...é uma instituição muito boa, nos proporciona um amadurecimento, uma boa educação, temos um diferencial que é muito grande que é a pesquisa e a extensão. Faz toda diferença na vida do estudante, você consegue crescer aqui no IFBA. Você tem um diferencial muito grande, consegue amadurecer muito, com um passo adiante dos outros...”(Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

Nesse contexto, é fundamental a instituição aprimorar o acolhimento aos estudantes com vistas a sua inserção escolar, criando reais possibilidades de participação e acompanhamento, de modo que as transições de etapas de ensino e de adaptação sejam menos penosas. Nesse sentido, o professor tem um papel importante nesse processo, pois para além

de privilegiar os aspectos ligados a aprendizagem, é importante manter uma relação de escuta sensível e de diálogo, que leve em consideração esta realidade de dificuldades de adaptação e o conhecimento do universo do aluno, uma vez que a ação docente também deve ser comprometida por uma formação humana e social dos jovens, apoiando-os e contribuindo na construção das representações sobre a escola.

O quadro 3.25 evidencia que entre os 71 estudantes que afirmaram ter reprovado o ano no IFBA, 74,3% reprovaram na primeira série e 20,3% na segunda série do ensino médio. Verifica-se deste modo que as primeiras e segundas séries são as que concentram o maior número de reprovações, revelando assim o impacto da não adaptação institucional no desempenho acadêmico, assim como os efeitos das lacunas de aprendizagem provenientes das séries anteriores ao ensino médio. Estes dados coadunam com a maioria das pesquisas nacionais relativas ao fracasso escolar que tem como indicador as reprovações/retenções. Importa ressaltar que na medida em que o estudante tem dificuldades (de diferentes natureza), não aprende e, por consequência, é reprovado por falta de conteúdos e esta falta amplia-se à medida que os alunos são reprovados. Portanto, o insucesso escolar não se explica apenas pela reprovação, repetência de um ou mais anos, mas também pelo distanciamento cada vez maior estabelecido entre os alunos e o conhecimento que a escola pretende transmitir.

Quadro 3.25- Frequência da repetência do ano por série no IFBA *

		N	%
Séries	1 ^a	55	74,3
	2 ^a	15	20,3
	3 ^a	3	4,1
	4 ^a	1	1,4
Total		74	100,0
*Questão com possibilidade de mais de uma resposta			

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 3.26 demonstra que o atraso em relação aos outros colegas e na vida acadêmica (conclusão da escolaridade) foi a principal consequência apontada pelos estudantes pesquisados em relação à reprovação, com 48,0% da frequência das respostas. A desmotivação para continuar os estudos e consequente abandono da escola foi a segunda maior, com 20,0%. Tal dado revela que os jovens percebem a relação direta entre reprovações e abandono, coadunando assim com muitas pesquisas no âmbito do insucesso escolar que associam as reprovações/retenções como antecâmara do abandono. Então, sob o ponto de vista da maioria destes jovens, a retenção não se configura como uma prática que se constitui

em melhorias para a vida acadêmica e pessoal dos estudantes, mas como um processo que gera a manifestação mais perversa do insucesso que é a exclusão manifestada pela saída do jovem da escola. Apenas 1,9% da frequência das respostas expressaram que a reprovação do ano se constitui em oportunidade de aprender mais porque acumula-se mais conhecimento ao estudar novamente. Problemas psicológicos traduzidos pela baixa autoestima, frustração e sentimentos de incapacidade se configuram com 12% da frequência das repostas e revelam o efeito das reprovações na dimensão pessoal dos estudantes.

Quadro 3.26- Consequências da reprovação de acordo com os jovens pesquisados

Categorias	Nº (%)
Atraso em relação aos demais estudantes e na conclusão da escolaridade	124 (48,0)
Desmotivação para continuar os estudos/ abandono	52 (20,0)
Problemas psicológicos (baixa auto-estima, frustração, sentimento de incapacidade)	31 (12,0)
Desemprego	12 (4,6)
São discriminados pela família, professores e sociedade	12 (4,6)
Aprendem mais porque acumulam mais conhecimento ao estudar novamente	05 (1,9)
Acesso ao trabalho precarizado	04 (1,5)
Não adaptação a rotina institucional	03 (1,0)
Entrar para o mundo do crime	01(0,4)
NR/NS	15 (6,0)
Total	259 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.1.1O abandono escolar

O abandono ou evasão se constitui como consequência expressa de uma trajetória escolar marcada por dificuldades de aprendizagem, reprovações/retenções e consequente insucesso. Suas causas, afirmam os especialistas na área, são variadas e multifacetadas e se relacionam a fatores que estão circunscritos para além dos muros da escola, como também internos a ela. No contexto do IFBA *campus* de Santo Amaro, conforme já mencionado, as taxas evasão são acentuadas. De acordo com o quadro 3.27, ao serem questionados sobre as causas que tem levado os colegas deixarem a instituição, as dificuldades de aprendizagem por causa da falta de base (não aprendizagem de conteúdos anteriores fundamentais a construção de novas aprendizagens) se revelam como causa mais frequente entre as respostas dos jovens, com 24,9%. A não identificação com o curso é a segunda mais frequente, com 13,4% de incidência das respostas, seguida de problemas com deslocamento até a escola (11,3%), as matérias são

difíceis de compreender (10,4%), não se sentem acolhidos na escola (9,8%) e não gostam de estudar (9,1%). Percebe-se que os fatores associados ao abandono são muitos similares aos que foram associados à reprovação, mais uma vez revelando as evidências da intrínseca relação entre ambos. As dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma formação anterior precária se coloca em primeiro lugar tanto em relação à razão mais citada que gera a repetência quanto o abandono.

Quadro 3.27- Causas do abandono ou evasão do curso pelos colegas de acordo com os jovens pesquisados

	Nº (%)
Dificuldades de aprendizagem por causa da falta de base	167 (24,9)
Não se identificam com o curso	90 (13,4)
Problemas de deslocamento até a escola (transporte)	76 (11,3)
As matérias são difíceis de compreender	70 (10,4)
Não se sentem acolhidos na escola	66 (9,8)
Não gostam de estudar	61 (9,1)
Tem que trabalhar e estudar ao mesmo tempo	46 (6,9)
Estudam em outra escola e querem terminar mais rápido o ensino médio	40 (6,0)
Gravidez precoce	18 (2,7)
As aulas são desinteressantes	18 (2,7)
Têm que realizar tarefas domésticas	6 (0,9)
Os familiares não querem que estudem	4 (0,6)
Problemas de saúde	4 (0,6)
Outro motivo	3 (0,4)
NR/NS	2 (0,3)
Total	671 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

A não identificação está relacionada ao fato de parte deles escolherem ou serem obrigados pelos pais a estudar no IFBA por causa da qualidade de ensino ofertada no âmbito do ensino médio ou para terem maiores chances de garantia de trabalho, independente se as áreas dos cursos ofertados são do seu interesse. Ou ainda que escolham o curso por vontade própria, são depois pressionados pelos pais a permanecerem. Apesar dos cursos pertencerem às áreas de Eletromecânica e Informática, por serem cursos profissionais integrados ao ensino médio, além de ofertarem as disciplinas técnicas específicas destas áreas, ofertam também disciplinas integrantes do currículo do ensino médio regular, que possibilita também uma

preparação qualificada para o prosseguimento de estudos no nível superior, fato que atrai os jovens a cursarem o ensino médio no IFBA, ainda que os cursos ofertados sejam profissionais.

Durante o focus group, ao serem questionados sobre quais fatores levam os estudantes a escolherem estudar num curso profissional no IFBA, as respostas contemplam justificativas que vão desde o fato dos pais obrigarem, independente de ser um curso técnico que seus filhos se identifiquem com a área, por causa da oportunidade de estudar o ensino médio numa instituição pública de qualidade, situação rara no contexto das cidades em que os jovens residem, até o motivo de se qualificarem para conseguir melhores empregos também. Porém, estes motivos, ao que parece, acabam não sendo suficientes para que os jovens permaneçam, uma vez que a não identificação com o curso é assinalada pelos jovens pesquisados como uma das principais razões para o abandono por parte dos seus colegas. Os relatos abaixo demonstram as razões apontadas pelos jovens para ingressarem nos cursos ofertados pela instituição:

“Melhor qualidade de ensino leva alguns estudantes a fazerem a prova no IFBA. Ver que a qualidade do ensino é melhor, o que não acontece nas escolas estaduais que não tem muitos recursos. [...] Vim para IFBA pelo fato de ter melhores professores, recursos” (Estudante D, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“(...)Tenho colegas que tipo só entraram e só permanecem aqui por causa dos pais. Meio que criaram expectativa e tem medo de frustrarem a expectativa destes pais e isso gera alguns danos pra pessoa, pois você vê que algumas conseguem, outras não estão se sentindo bem por estarem aqui. (...)” (Estudante C, 16 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“As pessoas são interessadas em um ensino profissionalizante que se equivale ao ensino médio, pois ele é integrado, pois na cidade onde residem muitos estudantes não tem ensino médio de qualidade. Por conta disso, os pais muitas vezes obrigam os filhos a estudarem no IFBA por conta da qualidade do ensino” (Estudante E, 18 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“... eu não trabalho, mas daqui a pouco vou precisar ter um trabalho, para ter minha casa, minha família e que meios vou usar para ter um trabalho bom e tudo isso? Tem muitas pessoas por aí que trabalham horas e horas e recebem muito pouco. Pela qualidade de ensino aqui, este ajuda bastante a vencer e ter conhecimento. Os cursos oferecem áreas de humanas e de exatas que levam a ter um conhecimento maior, eu acho uma boa” (Estudante F, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“[...] Se vamos conseguir ser pessoas capacitadas, a gente termina buscando fazer um curso de eletromecânica, mesmo que não seja de nosso interesse, eu não escolheria fazer um curso de eletromecânica e nem TI, não é o tipo de coisa que sirva para mim. Como é a única opção que a gente tem e a escola vai me proporcionar uma coisa melhor no futuro, acabo perdendo esse medo de não

ser uma pessoa capacitada, mesmo que não queira trabalhar nesta área” (Estudante A, 18 anos, Curso de Eletromecânica).

Os problemas de deslocamento até a escola, dificuldades de transporte, como visto, aparece como o terceiro maior fator influenciador para o abandono, de acordo com os jovens pesquisados. A figura 3.5 demonstra que 50,5% dos jovens se deslocam através de transporte escolar ou público e 19,5% a pé, 14,1% de outra forma, 8,2% através de carona, 4,5% bicicleta e 3,2% através de carro próprio.

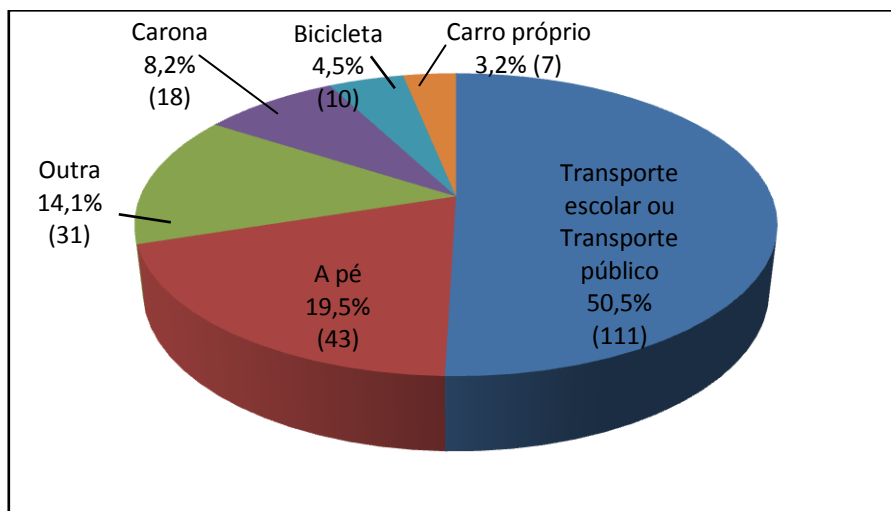


Figura 3.5- Como os jovens se deslocam até a escola
Fonte: Dados da pesquisa

Importa destacar, neste ponto de discussão, que embora a maioria dos pesquisados residam na cidade de Santo Amaro, em seus distritos ou em cidades próximas, assim como na zona urbana, as dificuldades de acesso ao IFBA são acentuadas, visto que a localização da instituição é considerada pelos estudantes como não adequada. De acordo com os dados obtidos através do grupo focal, alguns relatos a respeito das dificuldades de transporte enfrentadas por alguns dos estudantes merecem destaque, assim como em relação à localização da instituição:

“Agora, como ponto negativo, sinalizo a distância, fica muito longe para quem mora fora. Ele [o IFBA] não foi planejado em lugar estratégico que possa atender toda região do recôncavo, ele fica bem no portal do recôncavo, bem na entrada. Para a galera que fica lá pra baixo é bem difícil e cansativo se deslocar até o IFBA” (Estudante B, 22 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“Eu diria que no caso das pessoas de fora, que moram fora de Santo Amaro, a maioria que desiste... é principalmente por causa da distância. Você vê que a pessoa querendo permanecer, mas o IFBA é mal localizado. É distante tanto para quem mora fora da cidade quanto para quem mora em Santo Amaro. A maioria das pessoas que moram distante não tem pai que tem carro ou não tem dinheiro todo mês para vir para escola e pagar transporte. Para quem

vem de escolar, tudo bem. Mas são várias as situações que implicam nisso, na dificuldade de deslocamento até a escola”(Estudante C, 16 anos, Curso de Tecnologia da Informática).

“Uma pessoa de outra turma que mora fora da cidade me pediu para dormir em minha casa e eu nem sabia o porquê. Aí, depois começou a conversar comigo que os pais dela estão desempregados e ela paga o carro pra vir de Maragogipe. Tem muitos alunos que pagam o transporte para virem para escola. Quem mora em Maragogipe paga. Antes tinha o escolar, agora não tem mais. Os pais desta estudante não tinham dinheiro para pagar o transporte...” (Estudante F, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

Em relação aos jovens que residem na cidade de Santo Amaro e vão a pé para a instituição, eles têm que percorrer distâncias consideráveis para chegar à escola, uma vez que esta não se localiza na região central da cidade e, embora a prefeitura ofereça o transporte escolar para os estudantes tanto das escolas das redes municipais, estaduais e do IFBA (rede federal), na prática, o acesso destes últimos é dificultado. Primeiro, pelo fato dos horários do transporte escolar seguirem os horários das aulas das escolas municipais e estaduais, que são diferentes dos horários de aula do IFBA, começando mais tarde e provocando o atraso destes últimos às aulas. Segundo, os estudantes oriundos dos distritos integrantes a Santo Amaro, por vezes, quando o transporte escolar tem algum defeito/problema, ficam períodos sem ter acesso ao mesmo para ir à escola. Quanto aos estudantes que residem nas cidades vizinhas, a maioria se desloca através do transporte escolar fornecido pelas prefeituras destas cidades (quando disponíveis), pois, atualmente, a cidade de Maragogipe não mais disponibiliza o transporte escolar, tendo os estudantes que pagar transporte particular para se deslocarem até o IFBA, conforme relato acima.

No que tange as dificuldades de compreensão das matérias, conforme já visto, podem estar associadas tanto a formação anterior pouco qualificada dos estudantes que se torna um elemento dificultador da aprendizagem dos novos conteúdos a serem ensinados no ensino médio profissional quanto as metodologias de ensino adotadas por parte dos docentes que não consideram, na visão dos jovens, estas lacunas de aprendizagem e ensinam as matérias levando em conta o aluno ideal e não o real. Problematicar a falta de qualidade da formação anterior dos estudantes se torna fundamental e implica trazer para o cerne institucional a corresponsabilidade para buscar saídas exequíveis com vistas a minorar um problema que, embora seja de ordem estrutural, exógeno ao IFBA, reverbera em seu interior e tem causado danos que se traduzem na não garantia do direito ao conhecimento pleno e a uma permanência qualificada. Sabe-se que a instituição possui limitado poder de atuação, uma vez que, conforme mencionado, o problema originalmente é estrutural, porém, é possível buscar

garantir arranjos institucionais, envolvendo os diferentes atores educacionais, de modo a proporcionar um possível esbatimento do problema em questão, pois está previsto no Projeto Pedagógico Institucional (2013) a implantação de mecanismos para suprir as necessidades educacionais básicas de todos os estudantes, ainda que isto implique na alteração do currículo e tempo de duração dos cursos. Algumas medidas foram ou têm sido colocadas em prática, porém precisam ser retomadas e/ou aprimoradas, a exemplo do Curso de Nivelamento³² e do Pré-Ifba³³.

A falta de acolhimento por parte da instituição, principalmente por parte dos colegas e professores, também foi umas das causas mais pontuadas pelos jovens como influenciadoras da saída da escola. Na verdade, a partir dos relatos dos jovens até o momento, percebe-se que a instituição, no seu papel de difundir saberes, valores e pautas de comportamento, revela grande dificuldade em lidar com os variados públicos, falhando assim no seu acolhimento e processo de integração. As narrativas que seguem demonstram o quanto os estudantes consideram importante o acolhimento e apoio dos colegas e docentes.

“Em relação aos pontos negativos no IFBA, tem muita gente (fazendo referência aos colegas) que ti “puxa para baixo”, que diz: “desiste”. Não diretamente diz desiste, que não te motiva, que só se importa com elas, não se importa de fazer amizade” (Estudante D, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

“Gostar de estudar aqui não é apenas uma questão pessoal, tem uma questão de convivência. Quando o aluno está ali num local onde ele mesmo se priva de criar amizade e as outras pessoas não tomam a iniciativa de ajudar, acaba fazendo com que a pessoa pense em desistir. Foi o que aconteceu comigo, o caso de não gostar de vir à escola” (Estudante A, 18 anos, Curso de Eletromecânica).

³² O curso de nivelamento objetivava ofertar aulas de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes dos primeiros anos dos cursos do IFBA com vistas a minorar as lacunas de aprendizagem relativas às referidas áreas do conhecimento, no nível fundamental, de modo a proporcionar que os estudantes com acentuadas dificuldades em relação aos referidos conteúdos pudessem acompanhar melhor as matérias ministradas no ensino médio. As aulas aconteciam no turno oposto às aulas dos estudantes e a adesão ao curso era voluntária, porém os estudantes com maiores dificuldades eram orientados a participar. O referido curso deixou de funcionar, principalmente, pela sobrecarga da carga horária docente. Os docentes das áreas de conhecimentos ofertadas pelo nivelamento tinham que dar conta ao mesmo tempo das aulas regulares e das aulas do curso.

³³ Atualmente, o Pré-Ifba é um projeto realizado pelo IFBA Santo Amaro em parceria com a Prefeitura Municipal e tem o objetivo de proporcionar atividades de monitoria nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como ações integrativas e culturais com vistas à formação geral e preparação dos alunos oriundos das escolas públicas de Santo Amaro para realização do processo seletivo do IFBA. Ainda que o objetivo primeiro do projeto seja a preparação para o processo seletivo, se constitui, desde já, num momento importante em que os estudantes poderão ter acesso a conteúdos, que possivelmente não tiveram no ensino fundamental, das áreas do conhecimento essenciais para o prosseguimento dos estudos no IFBA, caso sejam aprovados no processo seletivo.

“Eu já pensei em desistir do IFBA. Na primeira unidade tirei notas ruins, mas resolvi continuar. Na segunda unidade, minhas notas caíram e na terceira caíram mais ainda. Mas nunca fui de procurar o professor para falar das minhas dificuldades. Eu ficava na minha.(...) Então o professor tem que ter uma relação boa com os alunos, saber acolher. Tinha um certo professor que eu não suportava. Mas quando não fui bem na disciplina dele, quando minhas notas estavam caindo, foi a primeira pessoa que me ajudou (...). Então é importante os professores se interessarem pelo aluno, se o aluno está aprendendo. Estimular o aluno para aprender” (Estudante F, 16 anos, Curso de Eletromecânica).

Nesse contexto, a escola, local onde os jovens passam a maior parte de seu tempo, proporciona que indivíduos de uma específica faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares e demais integrantes da comunidade educativa. Desse modo, novas demandas são criadas, constituindo-se em novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e sua dinâmica. Então, pode-se afirmar que se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, e esta reinventa a primeira (escola) como lugar de sociabilidade juvenil (Pais, 2003; Abrantes, 2003). Apesar de ser um local de construção de sociabilidades, geralmente, a escola não concebe esse lugar como importante, oferecendo poucas oportunidades formais para tal, em comparação com o trabalho propriamente pedagógico. Mesmo assim, pode-se afirmar que é através das relações sociais que os jovens efetivamente vivem a escola. Nesse sentido, percebe-se que, a maneira como os estudantes do IFBA se relacionam com os colegas e professores, se traduzem em formas de engajamento social e/ou acadêmico, cujas implicações incidem diretamente nas percepções de pertencimento destes em relação à escola com consequente influência na decisão de permanecer ou evadir-se dela.

Ao serem questionados sobre as possíveis consequências do abandono ou evasão do curso por parte dos colegas, conforme quadro 3.28, os jovens responderam com maior frequência que aqueles que evadem deixam de ter a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade ofertada pelo IFBA (25%), seguida da falta de qualificação para inserção no mercado de trabalho formal (21%), não concretização de projetos pessoais e profissionais (18%) e desemprego (17,8%).

Quadro 3.28- Consequências do abandono ou evasão na visão dos jovens pesquisados

Categorias	Nº (%)
Deixa de ter a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade ofertada pelo IFBA	60 (25,0)
Falta de qualificação para inserção no mercado de trabalho formal	50 (21,0)
Não concretização de projetos pessoais e profissionais	44 (18,0)
Desemprego	43 (17,8)

Problemas Psicológicos (baixa auto-estima)	04 (1,6)
Passam a viver na marginalidade (crime)	04 (1,6)
NS/NR	37 (15,0)
Total	242 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

Constata-se que, pelas respostas mais incidentes, o IFBA³⁴, embora possua limitações e problemas, é considerado pelos estudantes como uma instituição de referência na qualidade de ensino. Portanto, a saída da instituição sem a conclusão do curso, se configura para estes estudantes, na perda de oportunidade de acesso a uma educação qualificada em meio a um contexto de reduzidas oportunidades educacionais de qualidade. A percepção dos jovens em relação às consequências da não conclusão dos estudos revela uma clara associação entre qualificação/formação e acesso a um trabalho formal, ou seja, a escola é idealizada como importante veículo de formação profissional e ingresso no mundo do trabalho, ainda que existam lacunas entre o que é ensinado nela e os desafios postos por este último. Porém, há que se destacar que as relações entre escolaridade, trabalho e profissionalização são resultantes de uma complexa rede de tensões e determinações de ordem econômica, política, cultural e social (Manfredi, 2016). Ter um certificado, não necessariamente se traduz numa relação linear de ter um bom e garantido trabalho, conforme já mencionado. Por outro lado, as baixas qualificações implicam em reduzidas chances de conquistá-lo. A não concretização de projetos pessoais e profissionais também foi associada pelos jovens como consequência da não conclusão dos estudos. Nota-se aí também a importância atribuída por estes jovens à escola no que tange a realização de projetos pessoais.

3.3.1.2 Propostas de enfrentamento do insucesso e abandono escolares

Quanto às sugestões a respeito do que pode ser feito para que as situações de reprovação/retenção sejam minoradas, conforme o quadro 3.29, 27,6% das respostas revelaram a necessidade de maior apoio da instituição aos estudantes, através da criação de projetos de acolhimento que integre, apoie e motive os alunos em risco de reprovação. O comprometimento por parte dos estudantes em relação aos estudos, participando mais das aulas, tirando dúvidas, comparecendo aos horários de atendimento foi a segunda resposta

³⁴ Com a política de contingenciamento praticada pelo atual governo em relação à educação, que reduz o orçamento das Universidades Públicas Federais e o dos Institutos Federais em 30%, a qualidade do ensino ofertada por estas instituições e, em especial, pelos Institutos, se encontra acentuadamente ameaçada. Esta política de precarização, que está em curso, é o início de um processo similar ao qual as redes públicas de ensino fundamental e médio foram alvo, ao longo das últimas décadas, culminando, atualmente, com uma oferta de educação de baixíssima qualidade.

mais incidente, com 17%. A oferta de curso preparatório das matérias que os estudantes têm mais dificuldades, no período oposto às aulas, se constituiu na terceira proposta mais citada, com 14,7% e, a melhoria da metodologia de ensino (que contemplem a diversidade dos alunos, redução do excesso de atividades acadêmicas) teve 13% da frequência das respostas. A melhoria da relação professor-aluno, a partir do diálogo, acolhimento e compreensão das dificuldades aparece com 12,6% da frequência das respostas mencionadas.

Quadro 3.29- Propostas para o enfrentamento da retenção

Categorias		Nº (%)
Implantar projetos de acolhimento que integre, apóie e motive os estudantes em risco de abandono		64 (27,6)
Maior comprometimento do aluno (estudar mais, tirar dúvidas, ir para os horários de atendimento)		40 (17,0)
Ofertar curso preparatório (nivelamento) das matérias que os estudantes têm mais dificuldades, no período oposto às aulas.		34 (14,7)
Melhorar a metodologia de ensino (que contemplem a diversidade dos alunos, redução do excesso de atividades acadêmicas)		30 (13,0)
Melhoria da relação professor x aluno (diálogo, acolhimento, compreensão das dificuldades)		29 (12,6)
Maior apoio familiar		15 (6,5)
Melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino fundamental por parte do governo		14 (6,0)
Melhorias no processo de avaliação da aprendizagem		02 (0,9)
Maior divulgação e realização de eventos e atividades (IFBARTe, SNCT etc)		03 (1,3)
Ampliação da oferta das bolsas do PAAE (auxílio transporte, bolsa de estudos)		01 (0,4)
Total		232 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange às propostas de enfrentamento ao abandono ou evasão da instituição por parte dos colegas, como se pode perceber, de acordo com o quadro 3.30, na opinião dos jovens, a criação de projetos que promovam o acolhimento, a integração e motivação dos estudantes se mantém como principal proposta (31,7%). A segunda resposta mais frequente foi que não sabem dizer o que pode ser feito para melhorar os índices de abandono ou evasão (19,6%). Tal incidência, provavelmente, se deve ao fato de que os jovens respondentes não se encontravam em situação de abandono e, portanto, acharam que não tinham muito a opinar. Maior apoio por parte dos docentes, caracterizado pelo acolhimento e conhecimento das dificuldades dos estudantes, ajudando-os a superá-las, teve a frequência de 9,6% das

respostas, seguida da ampliação da oferta de bolsas (auxílio transporte, bolsa estudo etc) do PAAE³⁵, com 8,5%.

Quadro 3.30- Propostas para o enfrentamento do abandono ou evasão

Categorias		Nº (%)
	Implantar um programa de acolhimento que integre, apóie e motive os estudantes em risco de abandono	86 (31,7)
	Maior apoio dos professores (conhecer as dificuldades dos estudantes e ajudá-los a superá-las, acolhimento)	26 (9,6)
	Ampliação da oferta de bolsas do PAAE (auxílio transporte, bolsa estudo etc)	23 (8,5)
	Maior apoio familiar	23 (8,5)
	Oferta de curso preparatório (nivelamento) nas matérias que os estudantes têm mais dificuldades, no período oposto às aulas	21 (7,7)
	Melhoria das metodologias de ensino	15 (5,5)
	Maior apoio dos colegas	10 (3,7)
	Ampliação da oferta de cursos diferentes	05 (1,8)
	Maior divulgação e realização dos projetos que favorecem a permanência (OXE, NAC, Caleidoscópio Jovem etc)	04 (1,5)
	Oferta de cursos com sistema de dependência	03 (1,1)
	Disponibilidade de transporte por parte das prefeituras	02 (0,8)
	Não sabe/ não respondeu	53 (19,6)
	Total	271 (100,0)

Fonte: Dados da pesquisa

Em suma, percebe-se que as propostas sobre o que deve ser feito para o enfrentamento tanto da reprovação quanto do abandono ou evasão, de um modo geral, se revelam coerentes com os fatores elencados pelos jovens como mais incidentes no processo de produção do insucesso escolar. Neste contexto, há que se ressaltar que a instituição possui uma política de assistência estudantil³⁶, que do ponto de vista formal, tem a finalidade de garantir a “igualdade de oportunidades aos estudantes na perspectiva do direito social, bem como a criação de condições para sua permanência com êxito na instituição, dispondo dos meios necessários ao desempenho acadêmico e colaborando com a redução da retenção e a evasão escolar” (IFBA, 2013:85). Porém, ao que parece, do ponto de vista prático, esta política não

³⁵ O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante faz parte da Política de Assistência Estudantil do IFBA e objetiva apoiar estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para ter acesso ao programa, faz-se necessária a participação do aluno no processo seletivo interno a ser realizado pelo profissional de Serviço Social, podendo inseri-los, de acordo com sua demanda, em uma das modalidades de bolsas (estudo) e auxílios (alimentação, moradia, transporte, aquisições, cópias e impressão) que integram o referido programa.

³⁶ A Política de Assistência Estudantil do IFBA está dividida em três eixos: I-Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), já mencionado; II- Programas Universais- destina-se a qualquer estudante regularmente matriculado na instituição, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos; III- Programas Complementares- destina-se a estudantes regularmente matriculados no IFBA, tendo a sua participação condicionada a critérios meritocráticos e socioeconômicos.

tem sido implementada a contento, uma vez que as taxas de retenção, abandono e evasão se mantêm altas e as causas atribuídas ao insucesso e abandono escolares pelos jovens integram fatores os quais já deveriam ter sido minorados com a implantação da política. É certo que a política de assistência estudantil, ainda que abrangente e arrojada em sua proposição, por si só não dará conta de resolver às questões relacionadas ao insucesso e abandono escolares. Entretanto, torna-se fundamental e necessário um estudo aprofundado que avalie tanto as experiências positivas, com vistas à ampliação das mesmas, quanto os gargalos enfrentados para a efetivação plena da referida política, de modo que seja garantido aos estudantes não apenas o acesso a escola, mas, sobretudo, uma permanência qualificada com consequente conclusão dos estudos com êxito.

CONCLUSÃO

O caminho percorrido por este estudo permitiu concluir que a compreensão do insucesso e do abandono escolares, a partir da identificação de suas causas e consequências, na visão dos principais sujeitos (os estudantes) envolvidos neste processo, nos impõe o desafio de enxergar a educação com outros olhos. O que significa dizer que analisar e compreender os fatores que influenciam os discentes nestes processos, de forma a contribuir para a proposição de ações que venham reduzir estes fenômenos, implica em enxergar a educação como um processo social amplo, em suas condicionantes contextuais históricas, econômicas e culturais.

Cabe também evidenciar, como fundamental às análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, que o insucesso e o abandono escolares delimitam um problema político estreitamente relacionado às estratégias educativas que envolvem o Estado, podendo-se afirmar que toda a situação escolar está vinculada a uma política de educação. Assim, a massificação de ambos não é inteligível em termos individuais. Desse modo, não cabe mais justificá-los somente levando em consideração as possíveis "carências" ou "deficiências" do (a) estudante e/ou de sua família, mas como complexos problemas sociais que abarcam múltiplas dimensões. Implica, entretanto, na superação de mitos e crenças que ainda permeiam o ideário dos próprios estudantes, dos seus familiares e demais membros da comunidade educativa que consideram ser o indivíduo (aluno), o único ou principal responsável pelo insucesso e evasão, o que, talvez, tenha colaborado, em grande medida, para que a maioria das políticas educacionais direcionadas ao seu enfrentamento fossem mal sucedidas. Assim sendo, a posse somente de capital econômico e sociocultural não os explicam por si só, fazendo-se necessário identificar configurações complexas e redes de interdependências que também influenciam no desempenho acadêmico. Portanto, é na interação das dimensões meio social, aluno e instituição escolar que se consegue ter uma visão mais abrangente e aprofundada da problemática em questão.

No que tange a dimensão familiar, sendo esta importante influenciadora da dinâmica das relações dos jovens com a escolaridade e dos resultados acadêmicos advindos desta relação, percebeu-se que as famílias dos jovens pesquisados, majoritariamente pertencente às classes sociais menos favorecidas, porém escolarizadas, fruto da ampliação do acesso à

educação, promovido nos últimos anos no contexto do sistema de ensino brasileiro, desejam que a maioria deles cheguem a níveis de escolaridade superiores aos seus (à universidade, por exemplo). Este desejo é bastante similar tanto entre as famílias dos jovens que se encontram em situação de reprovação quanto os que nunca reprovaram no contexto do IFBA *campus* de Santo Amaro. Ao que parece, a educação formal assume para estas famílias uma função importante para a mobilidade social. Apesar de terem altas expectativas em relação à escolaridade dos filhos, estas expectativas e, tampouco, o capital escolar destes pais não se traduzem em apoio aos estudos dos filhos e numa estreita relação com a escola. Pois, constatou-se que a maioria das famílias não apóia os filhos no que tange aos estudos e dificuldades escolares e seus responsáveis só comparece a escola de forma pontual. Percebe-se, entretanto, que este apoio ainda é mais reduzido no contexto dos jovens em situação de insucesso escolar. Entre as famílias dos jovens pesquisados, as mães possuem um grau de escolaridade maior do que os pais e são elas quem mais apoiam os jovens nas atividades acadêmicas. Os irmãos também aparecem como importantes no apoio aos estudos. Nesse contexto, torna-se relevante perceber, em estudos posteriores, quais as causas (Falta de tempo? Capital cultural/escolar insuficiente que possibilite o apoio às atividades acadêmicas dos filhos apesar de possuir escolaridade elevada? A instituição/escola se caracteriza como um universo distante e alheio ao contexto destas famílias? entre outros) que levam a maioria destas famílias, apesar de possuírem níveis de escolaridade elevado e almejam longos percursos de escolaridade para seus filhos, manterem um certo distanciamento da escola e não apoiarem os mesmos nas atividades e dificuldades escolares, contrariando assim a literatura científica que afirma que quanto maior é a escolaridade dos pais, maior tende a ser o apoio destes aos estudos dos filhos e melhores são os resultados acadêmicos obtidos. Porém, importa sinalizar que a reação da maioria das famílias em relação aos resultados escolares dos jovens em situação de reprovação, se caracteriza pelo uso do diálogo e pela exigência que os jovens estudem mais, revelando assim que não são indiferentes quando os estudantes não obtêm os resultados escolares desejados, sendo poucas as que colocam os estudantes de castigo ou não reagem a situação.

Na dimensão aluno, pôde-se constatar que as experiências escolares dos estudantes, ancoram-se no forte sentimento de utilidade dos estudos, traduzidos na perspectiva de continuidade dos mesmos como forma de ascensão ao ensino superior e/ou conquista de um trabalho que contribua para que seus projetos de vida sejam concretizados e tenham uma vida melhor, motivado, em grande parte, por um projeto familiar. Este sentimento se revela majoritário tanto entre os jovens que não reprovaram quanto os que reprovaram uma ou mais

vezes. Dessa maneira, os estudantes se apropriam, ao seu modo, das dimensões sociais que a cultura escolar promove a partir de um leque de conhecimentos. Quanto à influência do gênero, etnia/raça e condição socioeconômica, do ponto de vista estatístico, o primeiro critério se revelou influenciador do desempenho acadêmico, neste contexto. Em relação ao critério etnia/raça, o desempenho acadêmico entre pretos e pardos são próximos, sendo que o número de reprovações tende a ser um pouco maior entre os estudantes que se declararam da cor preta. Embora a globalidade dos jovens pesquisados possua um perfil socioeconômico similar (pertencentes às classes sociais menos favorecidas), a maioria dos jovens que declarou ter reprovado uma vez ou mais o ano se concentra significativamente na classe social cuja renda familiar é mais baixa (de um a dois salários mínimos).

O índice de reprovação no contexto dos cursos em estudo é de 33,2%, significativamente alto e, se concentra, principalmente, nas primeiras e segundas séries do ensino médio. Sob o ponto de vista dos jovens/estudantes pesquisados, as dificuldades de aprendizagem devido a não aquisição de conteúdo anteriores (falta de base) é considerado o fator causal de maior influência do insucesso escolar. Outras causas, também incidentes, citadas como promotoras do insucesso foram aulas com metodologias que não favorecem o aprendizado, falta de estudos e não interesse dos estudantes pelas aulas, problemas familiares e falta de apoio aos estudos, bem como dificuldades de adaptação à instituição e não identificação com curso. Percebe-se que os fatores causais do insucesso se enquadram nas dimensões aluno, meio social (famílias) e instituição, tendo as questões relacionadas aos primeiros maior ênfase.

Em relação ao abandono ou evasão, as causas mais evidenciadas pelos jovens por ordem de frequência foram: dificuldades de aprendizagem por causa da falta de base, não identificação com o curso, problemas de transporte, as matérias serem difíceis de compreender, a falta de acolhimento por parte da instituição e o não gostarem de estudar. Percebe-se que parte dos fatores associados à saída da instituição são muitos similares aos que foram relacionados à reprovação/retenção, revelando assim as evidências da intrínseca relação entre ambos. E esta relação é clara para parte dos estudantes, uma vez que 20% das suas respostas indicaram como consequência das reprovações a desmotivação para continuar os estudos e o consequente abandono (a segunda causa mais incidente). Apenas 1,9% das respostas expressaram que a reprovação do ano se constitui em oportunidade de aprender mais porque acumula-se mais conhecimento ao estudar novamente. O atraso em relação aos outros colegas e na vida acadêmica (conclusão da escolaridade) foi a principal consequência apontada pelos estudantes pesquisados em relação à reprovação, sendo os problemas

psicológicos traduzidos pela baixa autoestima, frustração e sentimentos de incapacidade a terceira consequência mais incidente das respostas. No que tange às consequências da evasão, os estudantes pontuaram as seguintes: a perda de oportunidade de acesso a uma educação de qualidade ofertada pelo IFBA, a falta de qualificação para inserção no mercado de trabalho formal, a não concretização de projetos pessoais e profissionais.

Dentre as propostas de enfrentamento da retenção e evasão mencionadas pelos jovens, pôde-se destacar as mais incidentes: a criação de projetos que promovam o acolhimento, a integração e motivação dos estudantes, maior comprometimento do aluno (estudar mais, tirar dúvidas, ir para os horários de atendimento), ofertar curso preparatório (nivelamento) das matérias que os estudantes têm mais dificuldades, no período oposto às aulas, maior apoio por parte dos docentes, caracterizado pelo acolhimento e conhecimento das dificuldades dos estudantes, ajudando-os a superá-las, maior apoio familiar e ampliação da oferta de bolsas (auxílio transporte, bolsa estudo etc.) do PAAE. Percebeu-se que estas propostas, de um modo geral, se revelaram coerentes com os fatores elencados por eles como mais incidentes no processo de produção do insucesso escolar. Porém, há que se ressaltar que em âmbito estrutural, faz-se necessário a implantação de políticas públicas voltadas para a educação que dêem conta de garantir um percurso formativo com o mínimo de qualidade para estes jovens que só possuem acesso à escola pública. Ainda que em menor incidência, a melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino fundamental por parte do governo aparece como umas das propostas mencionadas pelos jovens pesquisados.

Diante do exposto, percebeu-se que parte dos resultados que se encontra sistematizada neste estudo, já era evidenciada, ainda que permeada por alguns mitos, no cotidiano do fazer pedagógico e institucional, através das falas e discussões informais e formais entre estudantes, pais, professores e técnicos administrativos ao longo de reuniões diversas, conselhos de classe, “corredores”, entre outros. O que se encontra em pauta, dentre outras questões, de certo modo, é o projeto de formação do IFBA, que na discussão do insucesso escolar, irrompe como uma dimensão necessária a ser problematizada por todos os atores que integram e dão sentido ao seu projeto de educação. Junto com o pensar e o repensar sobre a situação preocupante de insucesso, evidenciada nos altos índices de reprovação e evasão e que coloca em jogo o direito democrático à educação de qualidade e a uma consequente trajetória escolar que culmine na conclusão da formação com êxito de um número significativo de jovens, é preciso ser empreendidas discussões e ações que problematizem a cultura institucional no que diz respeito às práticas educativas, à estrutura curricular, às relações entre os integrantes da comunidade educativa, aos tempos e espaços construídos neste contexto, entre outros. A

“excelência” e qualidade do IFBA, muitas vezes evidenciadas nas falas dos estudantes e traduzidas pelo desejo dos familiares dos jovens de permanecerem na instituição, apesar de todas as dificuldades, não pode e não deve ser para poucos, mas, como afirma Dourado (2016), a excelência deve se traduzir numa práxis realmente inclusiva, que empodere e inclua os diferentes perfis de estudantes que ingressam na instituição, tornando-a um espaço potencializador e alargador de novas aprendizagens e experiências, de modo a contribuir significativamente para uma permanência e conclusão acadêmica exitosa da maioria dos jovens que dela necessitam para sua formação.

Por fim, é certo que este trabalho está longe de dar conta de todos os fatores causais e das consequências relativas ao insucesso e abandono escolares que se manifestam nesta realidade em estudo, sob o olhar dos jovens. Faz-se necessário, também, que outras pesquisas sejam desenvolvidos a partir de outros olhares: das famílias e dos professores, por exemplo. Para que, dessa forma, seja possível o seu desvelamento de forma mais abrangente. Entretanto, o presente trabalho, traz contribuições relevantes no que tange as causas e consequências do insucesso e abandono escolares, de modo que seus resultados possam contribuir para direcionar a implementação de ações com vistas ao enfrentamento desta problemática no contexto específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta.

Almeida, João Ferreira de, Fernando Luís Machado, Luís Capucha, Anália Cardoso Torres (1994), “Metodologia da Pesquisa Empírica”, in: João Ferreira de Almeida (coord), *Introdução a Sociologia*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 193-213.

Alves, Natália, Rui Canário (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.

Arroyo, Miguel (1997), “Fracasso-Sucesso: Peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica”, in: Anete Abramowicz, Jaqueline Moll, *Para Além do Fracasso Escolar*, São Paulo, Editora Papirus, pp. 11-26.

Bardin, L.(2011), *Análise de conteúdo*, São Paulo, Edições 70.

Bastos, Acelmo M. M. (2013), *A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - (Ifba) campus Irecê*, Brasil, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Tese de Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação).

Belo, Berta C. dos S. G. (2010), *Os processos de produção do insucesso escolar: o ponto de vista dos alunos*, Lisboa, ISCTE (Tese de Mestrado em Educação e Sociedade).

Benavente, Ana, A. F. da C., F. L. M., M. C. N. (1992), *Do outro lado da Escola*. 3ª edição, Lisboa, Editorial Teorema, LDA.

Benavente, Ana (1990), “Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, Concepções e Políticas”, *Análise Social*, Vol XXV (108-109), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp.715-731.

Benavente, Ana (1998), “Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias”, *Seara Nova*, 18, pp. 3-27.

Benavente, Ana, J. Campiche, T. Seabra, J. Sebastião (1994), *Renunciar a escola: O abandono escolar no contexto do Ensino Básico*, Lisboa, Editora Fim de século.

Bezerra, Daniela de S. (2013), *Ensino médio (desi) integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*, Rio Grande do Norte, IFRN Editora.

Bryman, Alan (2012), *Social Research Methods*, Oxford University Press, Oxford.

Bourdieu, P., Patrick Champagne (1998), “Os excluídos do interior”, em: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, *Escritos de Educação*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, pp. 217-227.

Canário, Rui (2008), “A escola: das promessas às incertezas”, *Revista Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, V.12, pp.73-81.

Charlot, Bernard (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Porto Alegre, Editora Artmed.

Ciavatta, M., Marise Ramos (2011), “Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação”, *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.5,n.8, pp.27-41. Disponível em <http://www.esforce.org.br>

Cordão, Francisco A.(2005), “A educação profissional no Brasil”, em: L. Pardal, A. Ventura, C. Dias, *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*, São Paulo, Autores Associados, pp. 43-109.

Cortesão, Luisa, M. A. Torres (1990), *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*, pp. 35-38.

Dayrrel, Juarez (2003), “O jovem como sujeito social”, *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, pp. 40-52.

Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e escolaridade – Representações parentais da escolarização, classe e dinâmica familiar*, Lisboa, Ed. Colibri.

Dore, Rosemary, Ana Z. L. (2011), “Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais”, *Cadernos de Pesquisa*, V.4, pp.773-789.

Dourado, Amanda M. (2016), *Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia: Análise dos Fatores Intraescolares da Evasão como Base para Criação do Observatório Pedagógico Institucional no campus de Irecê/Bahia*, Universidade do Estado da Bahia-UNEB (Tese de Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação).

Filho, R. B. S., R. M. de L. Araújo (2017), “Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências”, *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v.8, n.1, pp. 35-48.

Garcia, P. S.; Giovanna R. A.; Alex M. S. (2019), “Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entres os anos de 2010, 2013 e 2016”, *Revista Internacional d’ Humanitats*, Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona.

Ghiglione, Rodolphe e Benjamin Matalon (1992), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

Gomes, C. A. (1987), “A interacção selectiva na Escola de massas”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 35-49.

Grácio, Sérgio (1995), “Comentários à Comunicação sobre o tema: O Insucesso Escolar: Dupla exclusão”, *Repositório Universidades Lusíada*, Universidade Lusíada. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt>

Justino e outros (2014), *Atlas da Educação: Portugal 1991-2001-2011*, Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.

Kohan, Walter (2019), *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*, Belo Horizonte, Editora Vestígio.

Kovacs, Karen (2004), “O informe da OCDE sobre o fracasso escolar”, em: Álvaro Marchesi e C.H. Gil (orgs), *Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural*, Porto Alegre, Editora Artmed, pp. 43-47.

Lahire, Bernard (1997), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Tradução de Ramon Americo Vasques, Sonia Goldfeder, São Paulo, Editora Ática.

Lanzat, Ana M.; Afonso J. Gil-López; Maria L. Cacheiro-González (2015), “Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje”, *Educación*, vol. 18, Universidade de La Sabana, pp.471-489.

Lugli, Rosário G., R. C. E. Gualtieri (2012), *A escola e o fracasso escolar*, São Paulo, Cortez.

Manfredi, Silvia M.(2016), *Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história*, São Paulo, Paco Editorial.

Marchesi, A. C.H. Gil (2004), *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Marchesi, A., E. M. P. (2004), “A compreensão do fracasso escolar”, in: A. Marchesi, C.H. Gil, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*, Porto Alegre, Artmed Editora, pp.17-33.

Martins, A., Yvette Parchão (2000). *A legitimação psicológica do insucesso escolar e a (des) responsabilização dos professores*. Disponível em <http://sweet.ua.pt/~amm/cientifica/doc8/doc8.pdf>.

Martins, Lina S. T. R. (2007), *Um olhar sobre o insucesso escolar na diversidade cultural – Estudo de Caso*, Porto, Universidade Aberta (Tese de Mestrado em Relações Interculturais).

Mateus, Sandra (2002), “Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projetos de futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.

Mendonça, Alice (2009), *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Políticas Sociais: Um estudo sobre o Arquipélago da Madeira*, Mangualde, Edições Pedagogo.

Narzetti, Claudiana, A. Nobre (2016), “A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua”, *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, Vol 10, n1, pp. 286-303.

Neto, Daniel N. dos S., E.M.S.S., I.C. da S., I.C. de F., L.M.da S. (2019), “A evasão de estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no IFBA- Campus Jacobina, *Educação em Foco*, Salvador, V.2, N.4, pp.37-48.

Oliveira, Elisabete (1980), “Entrevista com Basil Bernstein: socialização e códigos linguísticos”, *O professor*, nº 25, pp.19-23.

Oxfam (2018), *País estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras*, Brasil.
Disponível em: www.oxfambrasil.org.br.

Pais, José Machado (2003), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Patto, Maria H. S. (2015), *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo, Editora Intermeios.

Pezzi, Fernanda A. S., Angela H. M. (2017), “Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura”, *Temas de Psicologia*, Volume 25, Nº 1, pp. 1-15.

Pires, L., Fernandes, S. e Formosinho, J. (1991), *A construção social da educação escolar*, Porto, Edições Asa.

Pozzobon, Magda, Fénita Mehendra, Angela H. M. (2017), “Renomeando o fracasso escolar”, *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Volume 21, Número 3, pp. 387-396.

Rebelo, José A. S.(2009), “Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43-1, pp. 27-55.

Ribeiro, Maria L. S. (2000), *História da educação brasileira: a organização escolar*, Campinas: Autores Associados.

Roazzi, António, L. S. Almeida (1988), “Insucesso escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar?”, *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1(2), pp. 53-60.

Rovira, José M. P. (2004), “Educação em valores e fracasso escolar”, in: A. Marchesi, C.H. Gil, *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*, Porto Alegre, Artmed Editora, pp. 82-90.

Salva, Sueli; Ethiana, S.R; Nara V. R. (2016), “Juventude e ensino médio: os processos de afastamento da escola”, *Educação*, V.41, Santa Maria, pp.171-182.

Saviani, Dermeval (1989), *Sobre a concepção de politécnica*, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

Seabra, Teresa (1999), *Educação nas famílias: Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, IIE.

Seabra, Teresa (2000), “As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados”, em: *Fórum Sociológico*, Lisboa, Universidade de Lisboa, pp.71-93.

Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS.

Sil, Vítor (2004), *Alunos em situação de insucesso escolar*, Lisboa, Instituto Piaget.

Silva, Cristina G. da (1999), *Escolhas Escolares e Heranças Sociais: Origens, Expectativas e Aspirações dos Jovens no Ensino Secundário*, Oeiras, Celta Editora.

FONTES

Brasil. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv746.htm

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília-Brasil, 5 de outubro de 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Instituto Federal da Bahia (IFBA) (2013), *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)*, Salvador, IFBA. Disponível em: www.ifba.edu.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2010), *Censo Escolar 2010*, Brasília, INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015), *Censo Escolar 2015*, Brasília, INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017), *Censo Escolar 2017*, Brasília, INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018), *Censo Escolar 2018*, Brasília, INEP.

Ministério da Educação (MEC) (1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br

Ministério da Educação (MEC) (2008), Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, Brasil, MEC. Disponível em: www.planalto.gov.br

Ministério da Educação (MEC) (2014), *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal*, Brasil, MEC.

Ministério da Educação (MEC), (2019), *Ideb*, Brasília-Brasil, MEC.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

ANEXOS

ANEXO A- Modelo do questionário

QUESTIONÁRIO nº

Olá, bem vindo (a)! Obrigada por ter aceitado participar da pesquisa “O insucesso escolar sob o olhar dos jovens no contexto do ensino médio profissional no Brasil: Um estudo de caso”. Neste momento, você responderá a este questionário que possui perguntas sobre a sua trajetória escolar antes e aqui no IFBA e sobre as causas e consequências do insucesso escolar, de acordo com a sua opinião. Por favor, leia atentamente as questões abaixo antes de respondê-las e, a qualquer momento que tiver alguma dúvida, fique à vontade para perguntar. Não é preciso que identifique seu nome.

Preencha e/ou assinale com um “X” as questões abaixo

I- Sobre o seu perfil

1. Qual a sua idade? _____ anos
2. Naturalidade: 1. ☐ Santo Amaro 2. ☐ Outra. Qual? _____
3. Nacionalidade: 1. ☐ Brasileira 2. ☐ Outra. Qual? _____
4. Sexo: 1. ☐ Feminino 2. ☐ Masculino
5. Etnia/Raça: 1. ☐ Branca 2. ☐ Preta 3. ☐ Parda 4. ☐ Amarela 5. ☐ Indígena
6. Curso: 1. ☐ Eletromecânica 2. ☐ Tecnologia da Informática 7. Ano: _____
8. Como se desloca até a escola?
 1. ☐ De carro próprio 2. ☐ Carona 3. ☐ Transporte escolar ou transporte público
 4. ☐ Bicicleta 5. ☐ A pé 6. ☐ Outro. Como? _____
9. Em qual cidade reside? _____ 1. ☐ Zona urbana 2. ☐ Zona rural
10. Valor aproximado da renda familiar? R\$ _____

II- Sobre a sua família

11. Com quem reside (mora)? (Pode marcar mais de uma resposta)
 1. ☐ Pai 2. ☐ Mãe 3. ☐ Irmão(ã). Quantos? _____ 4. ☐ Padrasto
 5. ☐ Madrasta 6. ☐ Tio 7. ☐ Tia 8. ☐ Avô 9. ☐ Avó
 10. ☐ Outras pessoas. Quais? _____
12. Caso tenha irmãos mais velhos, pode me dizer:
(Caso **não** possua irmãos mais velhos, por favor, **passe para a questão 13**)

1. Irmão(ã) 1

1.1. Idade: _____ anos

1.2. Ocupação? 1. ☐ Estuda. Em que ano? _____

2. ☐ Trabalha. Onde? _____. O que faz? _____

3. ☐ Está desempregado

4. ☐ Outra situação. Qual? _____ 5. ☐ Não sei

1.3 Se não estuda, até que ano estudou? _____ 1.4 ☐ Não sei

2. Irmão(ã) 2

2.1. Idade: _____ anos

2.2. Ocupação? 1. ☐ Estuda. Em que ano? _____

2. ☐ Trabalha. Onde? _____. O que faz? _____

3. ☐ Está desempregado

4. ☐ Outra situação. Qual? _____

5. ☐ Não sei

2.3 Se não estuda, até que ano estudou? _____ 2.4. ☐ Não sei

3. Irmão(ã) 3

3.1. Idade: _____ anos

3.2. Ocupação? 1. ☐ Estuda. Em que ano? _____

2. ☐ Trabalha. Onde? _____. O que faz? _____

3. ☐ Está desempregado

4. ☐ Outra situação. Qual? _____

5. ☐ Não sei

3.3. Se não estuda, até que ano estudou? _____ 3.4. ☐ Não sei

III- Agora, por favor, responda as questões relativas à sua mãe e seu pai.

A. Mãe

13. Nacionalidade: 1. ☐ Brasileira

2. ☐ Outra

Qual? _____

B. Pai

13. Nacionalidade: 1. ☐ Brasileira

2. ☐ Outra

Qual? _____

14. Até quando estudou?

- 1. ☐ Nunca foi a escola
- 2. ☐ Ensino Fundamental Completo
- 3. ☐ Ensino Fundamental Incompleto
Em qual ano parou? _____
- 4. ☐ Ensino Médio Completo
- 5. ☐ Ensino Médio Incompleto
Em qual ano parou? _____
- 6. ☐ Ensino Superior Completo
- 7. ☐ Ensino Superior Incompleto
- 8. ☐ Não sei

A. Mãe

15. Qual a ocupação principal?

- 1. ☐ Trabalha por conta própria
Em que trabalha? _____
- 2. ☐ Trabalha para um patrão
Em que trabalha? _____
- 3. ☐ Faz trabalhos de vez em quando (“faz bico”). Que trabalhos faz? _____
- 4. ☐ Está aposentada/não pode trabalhar por situação de doença ou incapacidade
Que profissão tinha? _____
- 5. ☐ Está desempregada. Que profissão tinha? _____
- 6. ☐ Trabalha apenas em serviços domésticos
- 7. ☐ Estuda
- 8. ☐ Outra situação.
Qual? _____

14. Até quando estudou?

- 1. ☐ Nunca foi a escola
- 2. ☐ Ensino Fundamental Completo
- 3. ☐ Ensino Fundamental Incompleto
Em qual ano parou? _____
- 4. ☐ Ensino Médio Completo
- 5. ☐ Ensino Médio Incompleto
Em qual ano parou? _____
- 6. ☐ Ensino Superior Completo
- 7. ☐ Ensino Superior Incompleto
- 8. ☐ Não sei

B. Pai

15. Qual a ocupação principal?

- 1. ☐ Trabalha por conta própria
Em que trabalha? _____
- 2. ☐ Trabalha para um patrão
Em que trabalha? _____
- 3. ☐ Faz trabalhos de vez em quando (“faz bico”). Que trabalhos faz? _____
- 4. ☐ Está aposentado/não pode trabalhar por situação de doença ou incapacidade
Que profissão tinha? _____
- 5. ☐ Está desempregado. Que profissão tinha? _____
- 6. ☐ Trabalha apenas em serviços domésticos
- 7. ☐ Estuda
- 8. ☐ Outra situação.
Qual? _____

16. Até que ano seus familiares querem que você estude?

- 1. ☐ Até a universidade
- 2. ☐ Até o 3º ano do ensino médio
- 3. ☐ Até o 4º ano do ensino médio (caso de curso profissional integrado)
- 4. ☐ Até quando você quiser

17. Alguém da sua família te ajuda a estudar quando você tem dúvidas ou dificuldades na escola?

- 1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso não, passe para a questão **18**)

1.1. Caso sim. Quem? _____

1.2 Quando? (Pode marcar mais de uma resposta)

- 1. ☐ De vez em quando
- 2. ☐ Todos os dias
- 3. ☐ Quando você tem avaliação
- 4. ☐ Quando você tira notas baixas
- 5. ☐ Quando você tem dúvidas sobre a matéria dada
- 6. ☐ Quando você tem que fazer trabalhos ou exercícios da escola
- 7. ☐ Só quando tem tempo para ficar com você

18. Quando o responsável pela sua educação vai à escola? (Pode marcar mais de uma resposta)

- 1. ☐ Quando os professores solicitam a presença deles
- 2. ☐ Quando você se comporta mal
- 3. ☐ Quando você tira notas baixas nas avaliações
- 4. ☐ Quando tem reuniões
- 5. ☐ Quando termina o ano letivo 6. ☐ Nunca 7. ☐ Outra. Qual? _____

IV- Sobre a sua trajetória escolar antes de entrar no IFBA

Em relação às aulas nessas escolas

- ☐
- 19.** Eram criativas/ interessantes ou não? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso responda **NÃO**, passe para a pergunta **20**)

Caso responda SIM

- 1.1 ☐ Em todas as disciplinas 1.2. ☐ Em quase todas 1.3. ☐ Em poucas ou nenhuma
- 1.4. ☐ Não sei

20. Quando tinha que fazer exercícios das matérias nas aulas, o que fazia? (Pode marcar mais de uma resposta)

- 1. ☐ Pedia ajuda a algum colega 2. ☐ Pedia ajuda ao professor 3. ☐ Tentava fazer sozinho
- 4. ☐ Não fazia e esperava o tempo passar 5. ☐ Outra situação. Qual? _____

21. Costumava faltar às aulas?

- 1. ☐ Muitas vezes 2. ☐ Poucas vezes 3. ☐ Algumas vezes 4. ☐ Não

22. Você perdeu de ano alguma vez?

1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso responda **NÃO**, passe para a pergunta 23)

1.1 Se **SIM**, quantas vezes?

1. ☐ uma vez 2. ☐ duas vezes 3. ☐ três vezes 4. ☐ mais de três vezes

1.2 Em qual/quais anos do ensino fundamental?

1. ☐ 1º ano 2. ☐ 2º ano 3. ☐ 3º ano 4. ☐ 4º ano 5. ☐ 5º ano 6. ☐ 6º ano

7. ☐ 7º ano 8. ☐ 8º ano 9. ☐ 9º ano

23. Você estudava por que: (Pode marcar mais de uma resposta)

- 1. ☐ Por obrigação, a família exige
- 2. ☐ A escola é importante para a concretização de seus projetos de futuro
- 3. ☐ A escola prepara para a vida
- 4. ☐ Quer ter uma profissão
- 5. ☐ Quer ter um certificado
- 6. ☐ Não sei
- 7. ☐ Outra. Qual? _____

V- Sobre a sua escola atual (IFBA)

24. Você escolheu este curso por influência: (Pode marcar mais de uma resposta)

1. ☐ Da família 2. ☐ De amigos 3. ☐ De colegas 4. ☐ De vontade própria
5. ☐ Não sei

25. Por que escolheu este curso? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. ☐ Qualidade e gratuito 2. ☐ Não tinha outro disponível 3. ☐ Continuar a estudar e ir para a universidade
4. ☐ Ter uma profissão 5. ☐ Não sei 6. ☐ Outro. Qual? _____

Em relação às aulas nesta escola

26. São criativas/interessantes ou não? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso responda **NÃO**, passe para a pergunta 27)

Caso responda SIM

1.1 ☐ Em todas as disciplinas 1.2 ☐ Em quase todas 1.3 ☐ Em poucas ou nenhuma
1.4 ☐ Não sei

27. Quando tem que fazer exercícios das matérias nas aulas, o que faz? (Pode marcar mais de uma resposta)

1. ☐ Pede ajuda a algum colega 2. ☐ Pede ajuda ao professor 3. ☐ Tenta fazer sozinho
4. ☐ Não faz e espera o tempo passar 5. Outra situação. Qual? _____

28. Costuma faltar às aulas?

1. ☐ Muitas vezes 2. ☐ Poucas vezes 3. ☐ Algumas vezes 4. ☐ Não

Em relação às matérias nesta escola

29. São complicadas, difíceis de entender ou não? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso responda **NÃO**, passe para a questão 31)

Caso responda **SIM**

1.1 ☐ Em todas as disciplinas 1.2 ☐ Em quase todas 1.3 ☐ Em poucas ou nenhuma
1.4 ☐ Não sei

30. Quando a matéria é complicada ou difícil de entender, o que faz?

1. ☐ Pede ajuda aos pais 2. ☐ Pede ajuda ao irmão(a)/irmãos 3. ☐ Pede ajuda ao professor
4. ☐ Pede ajuda ao colega 5. ☐ Não faz nada 6. ☐ Outro. O que faz?

31. Você acha que estas matérias são importantes ou não para sua vida e para seu futuro?

1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Se respondeu **Não**, passe para a questão 32)

Caso responda **SIM**

1.1 ☐ Em todas as disciplinas 1.2 ☐ Em quase todas 1.3 ☐ Em poucas ou nenhuma
1.4 ☐ Não sei

Em relação aos professores nesta escola:

32. Ensinam bem as matérias/disciplinas?

1. ☐ Todos os professores 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

33. Incentivam a sua participação nas aulas?

1. ☐ Todos os professores 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

34. Tratam todos os alunos de forma igual?

1. ☐ Todos os professores 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

35. Esclarecem satisfatoriamente as suas dúvidas a respeito das matérias?

1. ☐ Todos os professores 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

Em relação aos colegas nesta escola

36. São seus amigos?

1. ☐ Todos 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

37. Gosta deles?

1. ☐ Todos 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

38. Perturbam você com brincadeiras desagradáveis?

1. ☐ Todos 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

39. Ajudam você nos estudos, quando necessário

1. ☐ Todos 2. ☐ Quase todos 3. ☐ Poucos ou nenhum 4. ☐ Não sei

Em relação a você nesta escola

40. Você estuda porque: (Pode assinalar mais de uma resposta)

1. ☐ Por obrigação, a família exige
2. ☐ A escola é importante para a concretização de seus projetos de futuro
3. ☐ A escola prepara para a vida
4. ☐ Quer ter uma profissão
5. ☐ Quer ter um certificado
6. ☐ Não sei
7. ☐ Outra.Qual? _____

41. Perdeu/repetiu de ano alguma vez no seu curso?

1. ☐ Sim
2. ☐ Não (Caso responda **não**, passe para a questão **44**)

1.1 Se sim, quantas vezes?

1. ☐ 1 vez
2. ☐ 2 vezes
3. ☐ 3 vezes
4. ☐ mais de 3 vezes

1.2 Em qual/quais anos?

1. ☐ 1º ano
2. ☐ 2º ano
3. ☐ 3º ano
4. ☐ 4º ano

42. A quais fatores você atribui sua perda/repetência do ano no seu curso? (Assinale, no máximo, **03** razões)

1. ☐ Falta de estudos, não se interessa pelas aulas
2. ☐ Dificuldades de aprendizagem anteriores (falta de base)
3. ☐ Não se identifica com o curso
4. ☐ Aulas com metodologias que não favorecem o aprendizado
5. ☐ Falta de apoio dos seus colegas em relação aos estudos
6. ☐ Falta de apoio dos professores
7. ☐ Falta de apoio do diretor, coordenadores de curso, equipe psicopedagógica, serviço social
8. ☐ Falta de apoio da família em relação aos estudos, problemas familiares
9. ☐ Outro.Qual? _____

43. Quando você perde o ano, o que a sua família faz?(Pode marcar mais de uma resposta)

1. ☐ Não diz nada
2. ☐ Reclama com você
3. ☐ Fica chateada
4. ☐ Conversa com você
5. ☐ Te castiga
6. ☐ Exige que estude mais
7. ☐ Outra situação.Qual? _____

44. Na sua opinião, por que os alunos repetem o ano?

45. Na sua opinião, quais as consequências para os alunos que perdem/repetem o ano muitas vezes?

46. Na sua opinião, o que pode ser feito para que os alunos deixem de repetir o ano?

47. Na sua opinião, a que atribui a evasão ou abandono do curso por parte de alguns de seus colegas? (Assinale, no máximo, **03** razões)

1. ☐ Tem problemas para chegar até a escola (falta transporte, demora muito para se deslocar)
2. ☐ Os familiares deles não querem que eles estudem
3. ☐ Não gostam de estudar
4. ☐ Gravidez precoce
5. ☐ As aulas são desinteressantes
6. ☐ As matérias são difíceis de compreender
7. ☐ Dificuldades de aprendizagem anteriores (falta de base)
8. ☐ Têm que realizar tarefas domésticas
9. ☐ Têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo
10. ☐ Problemas de saúde
11. ☐ O curso não prepara para o mundo do trabalho
12. ☐ Estudam em outra escola e querem concluir logo o ensino médio
13. ☐ Não se identificam com o curso
14. ☐ Não se sentem acolhidos na escola (pelos colegas, professores, direção e demais funcionários)
15. ☐ Não sei
16. ☐ Outro. Qual? _____

48. Na sua opinião, quais as conseqüências para os jovens que evadem ou abandonam a escola?

49. Na sua opinião, o que você acha que pode ser feito para que seus colegas deixem de evadir ou abandonar a escola?

50. Até quando você pretende estudar?

1. ☐ Até a universidade
2. ☐ Até o 4º ano do ensino médio profissional
3. ☐ Até o 3º ano do ensino médio regular
4. ☐ Até quando for possível
5. ☐ Não sei

51. Você tem acesso ao computador?

1. ☐ Sim
 2. ☐ Não
- (Caso responda NÃO, por favor, passe para a questão 52)

1.1 Caso responda **SIM**, em que local?

1. ☐ Em casa 2. ☐ Na escola 3. ☐ Na Biblioteca Pública 4. ☐ Na Lan House/Cyber Café 5. ☐ Outro.Qual? _____

52. Você costuma ir ao cinema?

1. ☐ Sim 2. ☐ Não (Caso responda NÃO, por favor, passe para a questão 53)

1.1 Caso responda **SIM**, com qual frequência?

1. ☐ 1 vez por semana 2. ☐ 1 vez a cada 15 dias 3. ☐ 1 vez por mês 4. ☐ 1 vez por ano

5. ☐ Outro.Qual? _____

53. Você costuma ir ao teatro?

1. ☐ Sim 2. ☐ Não

1.2 Caso responda **SIM**, com qual frequência?

1. ☐ 1 vez por semana 2. ☐ 1 vez a cada 15 dias 3. ☐ 1 vez por mês 4. ☐ 1 vez por ano 5. ☐ Outro.Qual? _____

Obrigada pela sua participação

ANEXO B- Roteiro do focus group

Introdução

- Explicar o motivo dos estudantes estarem participando desta atividade, qual o tema e objetivos da pesquisa assim como informá-los acerca dos riscos e benefícios da participação deles no estudo, ressaltando o compromisso de socializar os resultados do estudo junto aos mesmos.

- Esclarecer o que é e como funcionará a atividade:

- Informar que todos terão o direito de participar, emitindo sua livre opinião sobre as questões em pauta, sem identificar as pessoas que porventura venham fazer parte de casos ou situações em seus relatos;
- Ressaltar que todos deverão respeitar o direito de cada um falar, sem interrupções, críticas ou brincadeiras;
- Realizar uma dinâmica de grupo para que todos tenham a oportunidade de se apresentarem e se conhecerem, assim como identificarem seus nomes para melhor transcrição das falas e consequente análise das mesmas. Vale ressaltar que a identificação dos nomes dos estudantes não será utilizada no resultado final da pesquisa. Todo sigilo será observado e cumprido.
- Explicar o termo de consentimento livre e esclarecido e entregar uma cópia;
- Informar (e pedir permissão) sobre a necessidade de gravar a atividade para posterior transcrição e análise, de modo que estas sejam mais próximas possíveis das opiniões expressadas por cada um.

Questões norteadoras da discussão em grupo

1. Quais fatores levam os estudantes a escolherem o ensino médio profissional? Qualidade e gratuidade da instituição? Para ter um certificado? Para ter uma profissão?
2. Os estudantes gostam de estudar aqui no IFBA? Por quê? Caso fossem apresentar o IFBA para alguém que não o conhece, o que diriam sobre esta instituição? Pontos positivos e negativos.
3. Aham que a trajetória escolar anterior interfere na trajetória escolar aqui no IFBA? De que maneira?
4. As matérias/conteúdos aprendidos aqui no IFBA são importantes para a vida e para os projetos de futuro (pessoal e profissional) dos estudantes? Por quê?
5. Que motivos levam os estudantes a obterem notas baixas e repetirem o ano?
6. Na opinião de vocês, o que pode ser melhorado para que os estudantes deixem de perder/repetir o ano?
7. Na opinião de vocês, quais fatores contribuem para que os estudantes evadam ou abandonem a escola? Percebem alguma relação entre a repetência e o abandono/evasão? De que forma?

8. Na opinião de vocês, quais consequências podem ter a evasão ou abandono escolar na vida dos estudantes, nos planos de futuro (pessoal e profissional) deles?
9. Na opinião de vocês, o que pode ser melhorado para que os estudantes deixem de evadir ou abandonar os cursos?

Encerramento

- Síntese das ideias e opiniões emitidas por todos sobre as questões discutidas na atividade;
- Avaliação da atividade e agradecimento.