

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

José de Melo Rodrigues

**Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio
Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**

Juiz de Fora

2021

José de Melo Rodrigues

**Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio
Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, José de Melo.

Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará / José de Melo Rodrigues. -- 2021.

190 f. : il.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Educação Profissional. 2. Evasão. 3. Permanência. 4. Fatores internos e externos. 5. Clima escolar. I. Oliveira, Roberto Perobelli de Oliveira, orient. II. Título.

José de Melo Rodrigues

Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Aprovado em 12 de agosto de 2021

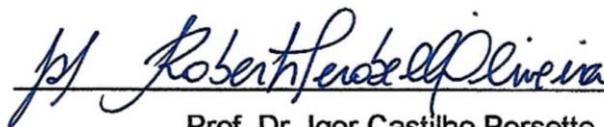
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES



Prof.^a Dr.^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof. Dr. Igor Castilho Porsette
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

À minha esposa Franciele e de forma especial,
à minha filha Layla.

À minha querida mãe Maria de Lourdes e ao
meu pai Raimundo Rodrigues.

À memória dos meus avós Francisca Clara e
José de Melo e Maria Ferreira e Raimundo
Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, pela vida, pela dotação da curiosidade de sempre buscar superar a ignorância das coisas, pela dádiva de cada dia, pelos sopros de ânimo, de coragem e de inteligência que me fizeram construir este trabalho.

A minha digníssima esposa Franciele, que na minha presença-ausente, dedicou-se aos cuidados de minha filha.

Aos meus pais, meus primeiros educadores, pois me ensinaram o valor do trabalho, da justiça, do amor, do respeito, da ética. A minha amada mãe, pelas palavras sempre encorajadoras e sempre revestidas de esperança em um resultado exitoso deste projeto. Também ao meu pai por acreditar, desde cedo, no potencial da escola em minha vida.

Ao diretor da instituição pesquisada pela autorização da pesquisa e pela compreensão da importância desta. Também registro meu agradecimento ao secretário da instituição pesquisada, pela contribuição e disponibilização de documentos, arquivos e dos dados solicitados.

Aos alunos e ex-alunos da instituição pesquisada que participaram da amostra da pesquisa de campo. A todos eles, meu carinho especial pela doação de tempo e de evidências tão importantes ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado e também a todos os professores do programa que contribuíram para este tão grande projeto e produção de conhecimento.

Ao professor orientador Dr. Roberto Perobelli de Oliveira, pelas suas orientações e reflexões cirúrgicas à construção dos eixos estruturais da pesquisa. Também agradeço, e de forma especial, a sempre atenciosa, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelos seus preciosos direcionamentos ao longo da pesquisa e da produção da dissertação.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação desta dissertação, Prof.^a Dr.^a Rosângela Veiga Júlio Ferreira e o Prof. Dr. Vitor Fonseca Figueiredo, pelas críticas e provocações voltadas à busca do aprimoramento deste trabalho acadêmico.

Por fim, a todos aqueles familiares e amigos pelo depósito de confiança em mim no desenvolvimento deste trabalho e pelas palavras de incentivo.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles (RAMOS, 2019, p. 125).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e descreve e analisa os fatores intraescolares que têm impactado na saída de estudantes de uma escola pública localizada no Estado do Ceará. Alicerçou-se na indagação de como a gestão do percurso escolar dos alunos da instituição pode contribuir para a permanência de seus estudantes na instituição. O estudo tem por objetivo identificar e analisar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da instituição de ensino estudada, analisando como estes podem ser amenizados por ela de modo a criar condições de permanência. O recorte que caracteriza o caso estudado se justifica pelo fato de o autor, na sua atuação como coordenador escolar da instituição pesquisada, ter observado frequentes saídas de estudantes para outras unidades de ensino. Saídas essas, antes da conclusão do Ensino Médio Integrado. Investigou-se o fluxo escolar da instituição, com o olhar detido sobre o número de transferidos. Como objetivos específicos, tem-se: (i) Descrever o contexto educacional em que se insere a instituição de ensino estudada, os dados sobre transferências de alunos da escola e os fatores que têm contribuído para que os estudantes saiam da escola antes de concluírem o ciclo de três anos; (ii) identificar e analisar que elementos internos à instituição têm impacto na saída dos estudantes para outras unidades de antes da conclusão desta etapa de ensino; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional que se configure como um instrumental de apoio à instituição para repensar suas práticas no intuito de favorecer condições de permanência do aluno na escola. Como instrumentos metodológicos, utilizamos de pesquisa documental para evidenciar o caso de gestão, um questionário eletrônico e dois grupos focais a fim de coletar e analisar percepções de alunos e ex-alunos acerca dos aspectos internos que contribuíram e/ou contribuem para a saída ou permanência dos estudantes da/na instituição. Por meio da análise dos dados, constatamos que fatores internos à instituição como as práticas de ensino, os espaços de participação estudantil e, especialmente, aspectos ligados ao clima escolar impactam diretamente na relação do aluno com instituição de modo a incidir na decisão de permanecer ou sair da escola, sendo identificados nestes elementos pontos de fragilidades. Foi a partir

destas constatações que propomos o Plano de Ação Educacional (PAE) que tem como principal objetivo oferecer melhores condições de acesso e permanência do estudante na escola, por meio da qualificação de sua trajetória estudantil, marcada pela correspondência de suas expectativas, pela qualidade do clima escolar e pela abertura de espaços de diálogo e participação.

Palavras-chave: Educação Profissional. Evasão. Permanência. Fatores internos e externos. Clima escolar.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF) and describes and analyzes the intra-school factors that have impacted at the exit of students from a public school located in the State of Ceará. It was based on the question of how the management of the institution's students' educational trajectory can contribute to the permanence of its students in the institution^o The study aims to identify and analyze the intra-school factors that have impacted the transfer of students from the educational institution studied, analyzing how these can be mitigated by it in order to create conditions for permanence. The cut that characterizes the case studied is justified by the fact that the author, in his role as school coordinator of the researched institution, has observed frequent departures of students to other teaching units. These departures, before the conclusion of Integrated High School. The institution's school flow was investigated, with an eye on the number of transferees. The specific objectives are: (i) Describe the educational context in which the studied educational institution is located, data on transfers of students from the school and the factors that have contributed to students leaving school before completing the three-year cycle; (ii) identify and analyze which elements internal to the institution have an impact on the students' departure to other teaching units before the conclusion of this teaching stage; and (iii) to propose an Educational Action Plan that is configured as an instrument to support the institution to rethink its practices in order to favor conditions for the student to remain in school. As methodological tools, we use documentary research to highlight the case of management, an electronic questionnaire and two focus groups in order to collect and analyze perceptions of students and alumni about the internal aspects that contributed and/or contribute to the departure or permanence of students from/in the institution^o Through data analysis, we found that factors internal to the institution, such as teaching practices, spaces for student participation and especially aspects related to the school climate, directly impact the student's relationship with the institution in order to influence the decision to stay or leaving school, with weak points being identified in these elements. It was based on these findings that we proposed the Educational Action Plan (PAE), whose main objective is to offer better conditions

for students' access and permanence in school, through the qualification of their student trajectory, marked by the correspondence of their expectations, by the quality of the school atmosphere and by openness spaces for dialogue and participation.

Keywords: Professional Education. Evasion. Permanence. Internal and external factors. School atmosphere.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Infográfico de funcionamento do ciclo completo do circuito de gestão.56
- Imagem 1 – Expansão das matrículas na EPTNM no Brasil – 2009-2019.....35

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Valores repassados pelo Governo Federal a 18 estados em 2008 no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado..... | 32 |
| Tabela 2 – Expansão de matrículas realizadas no âmbito do programa Brasil Profissionalizado | 33 |
| Tabela 3 – Expansão de matrículas e investimento no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado no interstício 2011-2018..... | 34 |
| Tabela 4 – Expansão da Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2018..... | 40 |
| Tabela 5 – Recursos Financeiros investidos na Educação Profissional do Ceará no período de 2008 a 2014 | 41 |
| Tabela 6 – Cursos Técnicos oferecidos pela escola no período de 2012-2020 | 48 |
| Tabela 7 – Notas do Ideb de 2017 e 2019 e as projeções para 2021 das instituições de ensino médio sob jurisdição da Crede 15..... | 60 |
| Tabela 8 – Dados de matrícula inicial e de transferências da instituição de ensino estudada e da Rede de EEEP do Estado do Ceará..... | 61 |
| Tabela 9 – Diplomação média dos ciclos de formação da instituição de ensino estudada e da rede de EEEP do Estado do Ceará | 62 |
| Tabela 10 – Quantitativo de ingressantes e concluintes dos cursos oferecidos pela instituição de ensino estudada ano a ano | 63 |
| Tabela 11 – Etapa do ensino médio em ocorreu as transferências no triênio 2017-2018-2019..... | 66 |
| Tabela 12 – Fluxo Escolar da instituição de ensino estudada (2017-2019) | 67 |
| Tabela 13 – Comparativo de saída de alunos da escola estudada com a Rede de EEEP do estado do Ceará no interstício 2012-2019..... | 69 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – As três áreas de formação que compõem a Matriz Curricular das EEEP do Estado do Ceará..... | 38 |
| Quadro 2 – Escolas de ensino médio sob jurisdição da 15ª Crede -Tauá..... | 44 |
| Quadro 3 – Estrutura física da instituição de ensino estudada..... | 44 |
| Quadro 4 – Caracterização dos cursos técnicos ofertados pela instituição de ensino estudada | 46 |
| Quadro 5 – Distribuição de vagas dos alunos novatos para o ano letivo 2020 | 49 |
| Quadro 6 – Distribuição do tempo da jornada de tempo integral da instituição de ensino estudada | 51 |
| Quadro 7 – Caracterização do corpo técnico administrativo da escola estudada . | 52 |
| Quadro 8 – Caracterização do corpo de auxiliares de serviço da instituição estudada..... | 52 |
| Quadro 9 – Informações sobre o corpo docente da instituição de ensino estudada | 53 |
| Quadro 10 – Projetos desenvolvidos pela instituição de ensino estudada..... | 57 |
| Quadro 11 – Períodos do ano em que ocorreram as transferências da instituição de ensino estudada no triênio 2017-2018-2019 | 65 |
| Quadro 12 – Justificativas apresentadas pelos alunos à escola no momento em solicitam transferência para outra unidade de ensino | 70 |
| Quadro 13 – Percepção dos alunos acerca do atendimento às suas expectativas criadas em relação à escola e aos cursos técnicos..... | 109 |
| Quadro 14 – Percepções dos alunos acerca da organização dos tempos e espaços de aprendizagem e das práticas de ensino | 114 |
| Quadro 15 – Percepção de acolhimento dos alunos em relação a eles mesmos, professores e gestores da escola investigada..... | 127 |
| Quadro 16 – Ferramenta de planejamento estratégico 5W2H | 144 |
| Quadro 17 – Eixos estruturantes do PAE, evidência relacionada e ações a serem desenvolvidas..... | 145 |
| Quadro 18 – Seminário de apresentação da escola aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e as suas famílias | 148 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 19 – Rodas de entrevistas nas emissoras de rádio comunitárias do município para apresentação da escola pesquisada..... | 150 |
| Quadro 20 – Detalhamento do Projeto Um Dia na EP | 151 |
| Quadro 21 – Momentos coletivos de formação de gestores e docentes sobre clima escolar e convivência institucional..... | 156 |
| Quadro 22 – Sugestões de ações a serem adotadas pela instituição pesquisada no Pacto pelo clima escolar..... | 158 |
| Quadro 23 – Ação formativa de lideranças estudantis e a promoção de espaços de participação | 162 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Percentual médio de alunos por padrão de desempenho nas escolas de ensino médio do município de Parambu no Spaece (Triênio 2017-2019) | 60 |
| Gráfico 2 – Destino dos alunos transferidos da instituição de ensino estudada no triênio 2017-2018-2019 | 66 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| Caae | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética |
| Cecoe | Célula de Projetos Culturais, Esportivos e de Olimpíadas Estudantis |
| CEE/CE | Conselho Estadual de Educação do Ceará |
| Ceja | Centro de Educação de Jovens e Adultos |
| Centec | Instituto Centro de Ensino Tecnológico |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| Cepea | Célula de Projetos Educacionais, Articulação e Mobilização Estudantil |
| Ciep | Centros Integrados de Educação Pública |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| Coedp | Coordenadoria de Educação Profissional |
| Cras | Centros de Referência de Assistência Social |
| Creas | Centro de Referência Especializado de Assistência Social |
| Crede | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação |
| EEEP | Escolas Estaduais de Educação Profissional |
| EEM | Escolas de Ensino Médio |
| EEMTI | Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPTNM | Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Gepem | Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral |
| GEPR | Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |

| | |
|----------|--|
| OBA | Olimpíada Brasileira de Astronomia |
| Obmep | Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas |
| OBR | Olimpíada Brasileira de Robótica |
| OLP | Olimpíada de Língua Portuguesa |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONHB | Olimpíada Nacional em História do Brasil |
| PAE | Plano de Ação Educacional |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Proeja | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos |
| Projovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| Saeb | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| Seduc/CE | Secretaria da Educação do Ceará |
| Setec | Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia |
| Sige | Sistema Integrado de Gestão Escolar |
| Simec | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle |
| Spaeece | Sistema Permanente de Avaliação Educação Básica do Ceará |
| Unesp | Universidade do Estado de São Paulo |
| Unicamp | Universidade de Campinas |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 | O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES | 24 |
| 2.1 | OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 | 25 |
| 2.2 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ NO CONTEXTO RECENTE..... | 36 |
| 2.3 | A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INVESTIGADA .. | 42 |
| 2.3.1 | Aspectos característicos e organizacionais da instituição | 42 |
| 2.3.2 | O cenário de transferências dos alunos da instituição de ensino estudada para outras unidades de ensino | 61 |
| 3 | ANALISANDO OS FATORES QUE IMPACTAM NA SAÍDA OU PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA/DA instituição de ensino estudada... | 73 |
| 3.1 | REFERENCIAL TEÓRICO | 74 |
| 3.1.1 | Os desafios da Educação em Tempo Integral: Contextos de acesso e permanência..... | 74 |
| 3.1.2 | Aspectos do Ensino Médio Técnico Profissionalizante: Adequação curricular e gerenciamento de tempos e espaços..... | 83 |
| 3.1.3 | Implicações do Clima escolar na trajetória estudantil | 88 |
| 3.2 | METODOLOGIA DE PESQUISA: A DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA | 92 |
| 3.3 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 100 |
| 3.3.1 | A influência de atores externos na construção de expectativas por parte dos alunos em relação a escola | 101 |
| 3.3.2 | Aspectos da dinâmica interna da escola: as práticas pedagógicas e a reivindicação por um espaço de fala e escuta por parte dos alunos..... | 113 |
| 3.3.3 | Percepções e imbricações do clima escolar na instituição pesquisada | 123 |
| 4 | PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSIÇÃO FACILITADORA DO ACESSO, ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA NO ALUNO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. | 142 |
| 4.1 | ASPECTOS GERAIS DO PAE: ESTRUTURA E SEUS EIXOS PROPOSITIVOS..... | 143 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2 | APRESENTAÇÃO DA ESCOLA, DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS E DA SUA PROPOSTA DE ENSINO À COMUNIDADE ESCOLAR. | 147 |
| 4.3 | AVALIAÇÃO, DISCUSSÃO E AÇÕES DE MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA..... | 154 |
| 4.4 | A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E ESCUTA AOS ESTUDANTES. | 161 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 167 |
| | REFERÊNCIAS | 172 |
| | APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais/Responsáveis pelos alunos menores de 18 anos matriculados na instituição de ensino estudada que participaram do questionário | 180 |
| | APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para alunos menores de 18 anos matriculados na instituição de ensino estudada que participaram do questionário. | 182 |
| | APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de 18 anos matriculados na instituição de ensino estudada que participaram do questionário | 184 |
| | APÊNDICE D - Questionário aplicado aos alunos regularmente matriculados na instituição de ensino estudada | 186 |
| | APÊNDICE E - Roteiro do grupo focal 01: Alunos regularmente matriculados na 3ª série do Curso Técnico em Comércio da instituição de ensino estudada | 189 |
| | APÊNDICE F - Roteiro para a realização do Grupo Focal 02: ex-alunos do Curso Técnico em Comércio que solicitaram transferência da instituição de ensino estudada para outras unidades de ensino no Município..... | 190 |

1 INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade da década de 2000, a expansão do ensino médio integrado à educação profissional ganha notório espaço na agenda das políticas públicas educacionais brasileiras. Além das discussões sobre o tema, o Governo Federal tomou para si, através do programa federal Brasil Profissionalizado, criado em 2007, a responsabilidade de criar condições para que as redes estaduais e municipais de ensino, por adesão, implantassem suas propostas de ensino profissionalizante.

É nesse contexto que se inserem as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) do Estado do Ceará. O Governo do Estado investiu esforços no projeto de adesão ao programa federal, sendo uma das unidades da federação que mais recebeu investimentos em formação de profissionais, em recursos pedagógicos e em infraestrutura para abrigar as novas demandas da modalidade de ensino.

Implantadas no Estado em 2008, a política de Educação Profissional apresentou em uma década uma larga expansão, segundo dados da Coordenadoria de Educação Profissional (Coedp) (CEARÁ, 2018). No ano de 2008, foram criadas 25 escolas em 20 municípios, com oferta de 4 cursos técnicos e atendendo 4.181 alunos. Em 2018, dez anos após a sua criação, a rede já dispunha de 119 escolas de ensino profissionalizante em 95 municípios do Estado, com oferta de 52 cursos técnicos e atendendo a 52.571 estudantes, aproximadamente 12% dos alunos do ensino médio do estado. Até 2017, segundo a pasta da educação, 75.719 alunos haviam concluído a formação técnica profissional nestas escolas (CEARÁ, 2018).

Este modelo de ensino tem vivenciado bons resultados educacionais nas avaliações externas, de acordo com Mariano, Arrais e Sousa (2015), apoiadas em informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 80% das escolas públicas do Estado Ceará com melhores médias de notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014 são escolas profissionais. Ainda de acordo com este mesmo estudo, 8 das 10 melhores escolas, considerando a nota Enem/2014, são deste modelo de ensino. Quanto aos alunos egressos, segundo Cavalcante *et al.* (2018), é possível observar 60,8% dos alunos concluintes do ensino médio profissionalizante inseridos no mercado de trabalho ou em uma universidade.

Apesar dos números positivos da modalidade, há um notado movimento de saída de alunos destas escolas antes da conclusão do ciclo de três anos de formação, o que mostra que esta modalidade de ensino médio integrada à educação profissional, no caso cearense, as EEEP, não estão isentas de velhos dilemas da educação pública brasileira, como o abandono (saída da modalidade), por exemplo.

O fluxo é elemento indispensável à compreensão da dinâmica da educação, é ele que demarca o sucesso e o insucesso da escola. Nele estão os indicadores de progressão dos alunos e suas condições, sejam as marcadas pelas taxas de promoção, repetência e evasão sejam pelas taxas de rendimento, expressas pela aprovação, reprovação e abandono (ALAVARSE; MAINARDES, 2010). Segundo Alavarse e Mainardes (2010, p. 1), conceitualmente, fluxo escolar relaciona-se “ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. Existindo para esses indicadores taxas específicas - taxas de matrículas, brutas e líquidas, taxas de concluintes, além da mencionada taxa de evasão”

No âmbito deste conceito, embora historicamente o abandono e a reprovação tenham caracterizado a educação brasileira e questionado o papel da escola, da família e do Estado na missão de educar, tais aspectos não têm se revelado significativos nos dados da instituição de ensino estudada, a escola onde se observa o caso de gestão, localizada no Estado do Ceará. Outro elemento, tem se destacado, no entanto: as taxas de transferência. Elas sim, têm se revelado acima da média de toda a rede de escolas profissionais do Estado no mesmo período. Essas taxas são elementos significativos, não somente pelo fato de influírem nas taxas de matrículas finais das instituições, mas também pelas razões que levam estes estudantes a se transferirem.

As transferências escolares são pouco exploradas, e, por consequência têm pouco espaço nas pesquisas acadêmicas. Estas têm se dedicado mais especificamente aos aspectos sobre evasão, abandono, reprovação/aprovação e desistências. Aqui, o fenômeno é apresentado e analisado de modo a funcionar como instrumento para que encontremos as razões de permanência. A compreensão das razões de saída e de permanência são elementos chave para que a instituição possa se antever e, deste modo, pensar e repensar estratégica e pedagogicamente suas práticas, evitando a deserção e criando melhores condições de permanência dos estudantes na escola.

É nesse intento, que se torna necessário problematizar os índices de transferências desse modelo de escola para outras modalidades, uma vez que as EEEP têm se consolidado, no Estado, como uma educação de referência em qualidade de ensino e de resultados de aprendizagem. No caso da EEEP que estamos investigando, essa referência em qualidade de ensino comprovados pelos melhores índices para o ensino médio na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação Educação Básica do Ceará (Spaeece) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município, e o segundo melhor entre as 14 escolas de ensino médio da 15ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede)¹.

A presente pesquisa partiu de inquietações nascidas a partir de minhas² observações como Coordenador Escolar responsável pelo Estágio Supervisionado, função que exerço na instituição desde abril de 2017. São constatações do contexto de uma escola pública cearense, que, segundo base de dados oficiais do Censo Escolar e da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE), registra anualmente uma diferença significativa entre o número de alunos que ingressam na primeira etapa do ensino médio e o número de alunos que concluem o ciclo de ensino três anos após. São funções inerentes à pasta da disciplina de Estágio Supervisionado das turmas de terceiro ano, em que cabe também a função, segundo a Coordenadoria da Educação Profissional do Estado do Ceará, de “acompanhar, em articulação com a equipe gestora e coordenador de curso, notas, infrequência, desempenho acadêmico, recuperação e evasão dos estudantes junto à Secretaria da Escola” (CEARÁ, 2017a, p. 27). Tal evidência nos interessou do ponto de vista de pesquisa.

Partindo deste pressuposto, identificar, caracterizar e analisar este fenômeno, especialmente nos cursos técnicos, segundo Lücher e Dore (2011), poderá contribuir para se pensar a prevenção do problema e também para a implementação de novas práticas pedagógicas dentro da escola. Além disso, entendemos que, embora não

¹ As Coordenadorias Regionais são órgãos subordinados à Secretaria da Educação responsáveis pelo apoio técnico, administrativo, financeiro, tecnológico e de Recursos Humanos, além de assessoramento e acompanhamento das ações e projetos pedagógicos junto às escolas dos municípios sob sua jurisdição.

² Apesar de o texto estar escrito na primeira pessoa do plural, em poucos momentos dele, quando trato da minha relação pessoal e profissional com o tema em estudo, optei pelo uso da primeira pessoa do singular.

seja motivo de preocupação para o sistema de ensino, pois os alunos em sua maioria não saem dele, a análise detida do processo de transferências no ensino médio é importante para dimensionar o próprio incentivo empreendido pelo governo do Estado do Ceará em políticas de ampliação da jornada escolar. São exemplos, as EEEP e as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) que têm se mostrado como pauta importante da agenda das políticas públicas educacionais do governo do Estado e as transferências destes alunos para a modalidade de ensino regular não deixam de ser uma evasão deste modelo de ensino em específico.

A partir dessa constatação e das evidências que constroem este caso de gestão, apresentamos como questão de pesquisa: Como a gestão do percurso escolar dos alunos da instituição de ensino estudada pode contribuir para a permanência dos estudantes nessa modalidade de Ensino Médio? Encontrar as razões para estas saídas prematuras da instituição e principalmente encontrar novos caminhos a serem desenhados pela instituição e pela comunidade em geral será a bússola norteadora deste trabalho.

Diante dessa questão e dos apontamentos levantados, o estudo tem por objetivo geral identificar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da instituição de ensino estudada, analisando como estes podem ser amenizados por ela de modo a criar condições de permanência. Os objetivos específicos que concorrem para evidenciar o objetivo geral e problematizar a questão de investigação sobre a qual dissertamos são: (i) Descrever o contexto educacional em que se insere a instituição de ensino estudada, os dados sobre transferências de alunos da escola e os fatores que têm contribuído para que os estudantes saiam da escola antes de concluir o ciclo de três anos; (ii) identificar e analisar que elementos internos à instituição tem impacto na saída dos estudantes para outras unidades de ensino antes da conclusão desta etapa de ensino; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como um instrumental de apoio à instituição para repensar suas práticas no intuito de favorecer condições de permanência do aluno na escola.

A construção desta dissertação se organiza em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos os aspectos introdutórios e gerais da pesquisa, no capítulo 2, de caráter descritivo, por meio de pesquisa bibliográfica, dedicamo-nos ao detalhamento do caso, à contextualização da educação profissional no Brasil no contexto recente (pós-redemocratização) no Estado do Ceará e à inserção da escola

estudada neste contexto, além da descrição das evidências que fundamentaram o caso de gestão.

No capítulo 3, no primeiro momento, os dados do fenômeno estudado são postos à luz da análise apoiados no referencial teórico de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Cavaliere (2007), Cunha e Costa (2009), Lücher e Dore (2011), Thiesen (2011), Romero e Canguçu (2011), Moreira (2012), Silva, Pelissari e Steimbach (2013) e Magalhães Junior e Oliveira (2015), Vinha *et al.* (2016) e Ferreira (2019).

No segundo movimento desse terceiro capítulo, apresentamos a metodologia qualitativa de pesquisa aplicada no estudo, na qual nos utilizamos de questionário eletrônico que obteve uma amostra de 138 alunos de um universo de 457 que frequentam a instituição pesquisada sobre as distintas e interligadas dimensões dos seus processos de escolarização, tais como suas relações com a escola, com seus pares e professores/gestores, com o currículo, aspectos ligados à sociabilidade e suas expectativas em relação à escola, entre outros. A fim de observar melhor as subjetividades destas percepções estudantis, foram realizados ainda dois grupos focais, sendo o primeiro composto por alunos regularmente matriculados na escola e no curso com menor taxa de diplomação da escola e outro com ex-alunos transferidos. Juntos, estes instrumentos captaram a diversidade de sujeitos e as subjetividades de suas percepções acerca do objeto estudado. No último movimento deste capítulo, fizemos a análise dos dados da pesquisa de campo à luz de nossas escolhas teóricas.

No quarto e último capítulo, de caráter propositivo, apresentamos o PAE que, baseado nos achados da pesquisa bibliográfica e de campo e a partir da compreensão do problema estudado, visa apontar caminhos possíveis para a sua superação. O objetivo do presente plano de ação é contribuir para implantação de ações efetivas que contribuam para um clima escolar mais positivo, para um clima de acolhimento entre os mais variados agentes internos e da comunidade escolar, no qual as expectativas positivas criadas pelos alunos em relação à escola sejam contempladas. Além disso, o PAE visa ampliar espaços de participação estudantil de modo a também corroborar com o engajamento dos jovens estudantes com a instituição estudada, criando condições favoráveis as suas permanências.

2 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem por objetivo descrever o contexto educacional brasileiro e cearense no que tange ao Ensino Técnico Profissionalizante, bem como a inserção da instituição de ensino estudada neste cenário. Apresentamos, inicialmente, os marcos legais de destaque pós-constituição de 1988 no que se refere à política de ensino técnico profissionalizante no Brasil, na mesma medida desafios e possibilidades relacionadas a essa política. Num segundo momento, abordamos como o Estado do Ceará se insere nesta política de expansão do ensino médio profissionalizante a partir de 2008 e, por fim, descrevemos o caso de gestão que dialoga com os estudos desta dissertação no contexto da instituição de ensino pesquisada bem como as evidências que sustentam o caso.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa de dados que alicerçam a pesquisa e as evidências do caso, realizamos consultas aos arquivos de registro interno da secretaria da escola, às atas de resultados finais emitidas pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige), às pastas estudantis dos alunos transferidos que fazem parte do acervo de arquivos físicos da secretaria escolar da instituição estudada, aos dados públicos do portal da educação profissional do Estado do Ceará e também aos dados anuais de rendimento e fluxo escolar do Censo Escolar/Inep do interstício 2012-2019. Essas informações ofereceram solidez ao caso de gestão, sustentando em números a saída prematura de alunos antes da conclusão do ciclo formativo de três anos.

A caracterização quantitativa do fenômeno de saída de estudantes da escola a partir dos dados do Censo Escolar/Inep no interstício 2012-2019 é apresentada desde o primeiro ano de funcionamento da escola (2012) até o final do ano letivo de 2019. Estes dados são colocados à luz comparativa dos dados médios de transferências de alunos de toda a rede de EEEP do Estado do Ceará, a partir de pesquisa documental e da busca de dados consolidados do Censo Escolar/Inep considerando este movimento também em nível estadual. Por fim, ainda neste intento, descreveremos mais detidamente e pormenorizado as transferências que ocorreram nos anos de 2017, 2018 e 2019.

2.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nesta primeira seção deste capítulo descritivo, tratamos dos textos normativos no âmbito da educação profissional a partir da Constituição Federal de 1988, que traz a formação/qualificação para o trabalho como uma das funções da escola. Depois passamos a analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) no que tange à educação profissional e ainda o Decreto Federal nº 5.154/2004, que regula atualmente esta modalidade de ensino. Procuramos mostrar brevemente como a atual política pública de educação profissional, na qual o Ceará está inserido, configurou-se nacionalmente.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) é um marco da redemocratização do Brasil, e no tocante à educação, ela repercutiu esta dimensão democrática e cidadã. A concepção de educação como um direito de todos está bem explícita no texto magno no seu artigo 205, que a tem como um “direito de todos” e cujo objetivo é “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O artigo 206, que prevê a igualdade de condições para acesso e permanência de crianças e jovens na escola, a gratuidade do ensino como princípios importantes, por sua vez, antecipa e orienta de certa forma a tônica das políticas públicas da década seguinte, 1990, fortemente marcadas pela abertura da escola pública às massas. No entanto, se podemos dizer que as políticas públicas educacionais da década de 1990 foram responsáveis pela ampliação do acesso, não podemos dizer que elas foram eficazes, em mesma medida, na garantia das condições da permanência e da progressão exitosa dos alunos no percurso formativo da educação básica. A observação de elementos dessa natureza nos leva a concluir que dois princípios, preconizados pela Carta Magna, ainda são direitos que perseguimos: permanência e qualidade. Noutras palavras, em que pese o acesso vir alcançando índices de alguma maneira tranquilizadores, ainda há muito que se fazer para que alcancemos esses dois aspectos de fundamental importância para a garantia do direito à aprendizagem.

Diante dessa constatação, verificamos desafios da educação pública brasileira da década de 1990 que ainda persistem na nossa realidade. Embora

atenuadas, a reprovação, a repetência, o abandono, a evasão e os *déficits* de aprendizagem verificados nas mais variadas avaliações em larga escala locais, nacionais e internacionais.

Ainda sobre o artigo 205 da Constituição Federal de 1998, é importante observar que a “qualificação para o trabalho” é dimensão constitutiva e previsão constitucional importante na garantia do direito à educação (BRASIL, 1998). É neste artigo, portanto, que o tema do ensino profissionalizante é introduzido constitucionalmente e o estado assume para si, juntamente com a família, a responsabilidade de promovê-lo.

A dimensão da preparação para o trabalho tem previsão legal na LDB, que na Seção I do Capítulo II art. 22 coloca a garantia da formação comum e o fornecimento dos “meios para progredir no trabalho” como finalidades da educação básica (BRASIL, 1996). Esta finalidade específica, a de formação para o trabalho, é atribuída legalmente ao Ensino Médio e expressa no art. 35, nos incisos II e III nos quais o trabalho assume posto importante dentre as demais finalidades desta etapa de ensino, conforme podemos verificar

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 27837).

A LDB tratava naquela redação inicial (artigo alterado posteriormente), em seu art. 39, a respeito da educação profissional, a integração e suas diversas formas ao ensino da ciência, da tecnologia e ao desenvolvimento das aptidões da vida produtiva, bem como a formas de acesso, de avaliação e certificação. De acordo com Magalhães Júnior e Oliveira (2015), a prescrição legal da Lei nº 9.394/1996, mostra claramente a intenção em vincular a Educação Profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo

de conduzir o “cidadão a um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 27837). Coube ao Decreto Federal nº 2.208/1997 regulamentar a modalidade de educação profissional prevista primeiro na constituição e depois na Lei nº 9.394/1996 (MAGALHÃES JUNIOR; OLIVEIRA, 2015).

Sobre a educação profissional técnica de nível médio ofertada principalmente na década de 1990 e início da década de 2000, ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, Lima (2014) analisa-a a luz da tese de que o projeto para formação profissional foi elaborado

a partir da lógica da produção, onde as características encaminham práticas educativas sintonizadas com as demandas do mercado de trabalho, ditadas pelos arranjos econômicos e pautada pelas necessidades mais urgentes estabelecidas pelo setor produtivo. Nesta perspectiva, podemos inferir que as competências esperadas para a formação, são aquelas basicamente direcionadas ao trabalho técnico a ser exercido pelo educando, numa perspectiva utilitarista, caracterizando-se assim, por ter um cunho tecnicista (LIMA, 2014, p. 23).

A educação profissional prevista pela LDB que, conforme Magalhães Junior e Oliveira (2015), indica uma intenção integradora com os mais variados conhecimentos, pesa a constatação de uma dualidade que dissociava e fragmentava a formação geral do ensino técnico profissionalizante e um caráter tecnicista como aponta Lima (2014). Segundo este último autor, as políticas públicas, nesta perspectiva, serviam a uma necessidade mais de mercado do que propriamente social e de garantia de uma formação plena cuja dimensão de formação para o trabalho fazia parte constitutiva desta plenitude. Embora exista este tom crítico, quanto às políticas de educação profissional desenhadas e implementadas no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, vale nota que, tais falhas apontadas nestas políticas, devem-se, a nosso ver, a questões muito mais ligadas à ausência de condições estruturais e técnicas do que propriamente a ideia de formar “para o mercado”. Em outras palavras, com escolas precárias, sem professores com formação adequada ou com estrutura incapaz de atender às exigências de uma formação técnica, muito menos de uma educação integral, contemplativa das dimensões humanas de formação, as políticas de ensino técnico não conseguiram imprimir qualidade ao ensino e aos seus demais produtos.

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência e o governo do país com o discurso anunciado, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pretendia promover outro tratamento à educação profissional, superando as distorções conceituais e práticas das políticas públicas para esta modalidade de ensino que dissociava a educação técnica da educação básica, que de certa forma aligeirada e treinava técnica e superficialmente o jovem trabalhador. O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997 que regulamentava a educação profissional prevista na LDB, oficializou o discurso do novo governo no que tange a esta modalidade de ensino, assumindo o compromisso de, de fato, integrar educação básica e profissional, regulamentando-a, no seu art. 4º a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, permitindo as formas integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2004). Conforme prevê o seu primeiro parágrafo do art. 4º:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2).

Todas estas formas de ofertas são orientadas pelas premissas como o “trabalho como princípio educativo” e a “indissociabilidade entre teoria e prática” e o Parecer nº 39/2004 também orienta a ‘articulação’ com a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio (BRASIL, 2005). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que, embora este parecer reconheça a forma integrada, considera de “natureza diversas” os conteúdos do ensino médio e

os da educação profissional de nível técnico, o que evidencia uma dicotomia que prometia superar.

Para estes autores, a integração anunciada no discurso político e no texto legal do Decreto nº 5.154/2004 não se confirmou de imediato e o que se observou foi uma fragmentação iniciada internamente dentro do Ministério da Educação (MEC) que separou a política de educação profissional da Secretaria de Educação Básica, depois pela criação de programas como o Programa Escola de Fábrica como modelo restrito à aprendizagem profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Segundo estes autores,

apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se, nos dois primeiros anos do governo Lula, mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1087).

No primeiro mandato do governo Lula, os programas Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foram alguns dos projetos de educação profissional que as suas maneiras (finalidade e organização), “resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei nº 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104) e caracterizaram uma postura contraditória.

Ademais, outra realidade verificada no cenário brasileiro pós-redemocratização foi a falta de capacidade financeira e técnica dos estados e municípios que, embora alimentassem o desejo de implementação de projetos de educação profissional integrada ao ensino médio básico não dispunham de dotações orçamentárias capazes de financiar estruturas para esta modalidade de ensino, cabendo a sua oferta, de forma limitada, pela rede federal de ensino.

A segunda metade dos anos 2000 é um marco importante para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que previa um conjunto de programas com vistas à melhoria da educação, em especial a educação básica. Entre estes

programas estava o de incentivo à Educação Profissional como uma forma de ampliar as possibilidades de acesso, permanência do aluno na escola e ampliação da carga horária com formação integrada e articulada. É no contexto das metas contidas no PDE 2007, considerando esta articulação entre o ensino médio e a formação profissional, que o Decreto nº 6.302/2007 do Governo Federal cria o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007). O programa fomentou a expansão e ampliação das escolas estaduais de educação profissional e tecnológica e estas instituições ampliariam a oferta de vagas de cursos técnicos de nível médio. A assistência financeira da União foi atrativo para que o programa ganhasse adesão voluntária dos estados.

Este Programa foi criado, segundo o próprio MEC, com os objetivos de

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007, p. 4).

A previsão de investimento do programa foi fundamental para a expansão do ensino profissionalizante por parte dos governos estaduais, pois sozinhos, não detinham capacidade orçamentária de montar tamanha estrutura que a educação profissional demanda. O art. 2º do Decreto previa que o programa, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) prestaria “assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas

pela celebração de convênio ou execução direta” (BRASIL, 2007, p. 4). Os estados interessados deveriam apresentar suas propostas de adesão ao programa com detalhamento do projeto pedagógico, orçamentário bem como o cronograma de atividades. A análise e a seleção das propostas, conforme o Decreto, seria realizada por equipe técnica do MEC vinculada ao programa.

O Decreto ainda orienta para que os cursos e programas de educação profissional sejam organizados e regulamentados pelo ministério através de itinerários formativos, que apontem uma organização de todas as etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais (BRASIL, 2007).

Em 2008, no conjunto de instrumentos legais que fundamentam a educação profissional, é criada a Lei nº 11.741/2008 que altera dispositivos da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008a). Esta nova lei fortalece, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica, dando nova redação ao título do capítulo III, antes “Da Educação Profissional”, agora “Da Educação Profissional e Tecnológica” e que prevê neste capítulo, a Educação Profissional e Tecnológica integrada aos diferentes “níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” de forma articulada em instituições especializadas de ensino (BRASIL, 2008a, p. 5).

Em 2009, o programa já contava com a adesão de todos os estados e do Distrito Federal e, segundo o MEC, já havia investido no primeiro ano de funcionamento, R\$ 522.722.362,66 em formação, recursos pedagógicos e em infraestrutura. A Tabela 1 mostra o total de investimentos e os estados beneficiados por estes investimentos, no ano de 2008.

Tabela 1 – Valores repassados pelo Governo Federal a 18 estados em 2008 no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado

| UF | Formação e recursos | Infraestrutura | Total |
|-------|---------------------|--------------------|--------------------|
| AC | R\$ 3.273.414,03 | Sem repasse | R\$ 3.273.414,03 |
| AP | R\$ 831.112,83 | R\$ 3.937.130,36 | R\$ 4.768.243,19 |
| BA | R\$ 5.238.058,97 | R\$ 57.129.000,00 | R\$ 62.367.058,97 |
| CE | R\$ 8.519.643,17 | R\$ 115.721.923,75 | R\$ 124.241.566,92 |
| MA | Sem repasse | R\$16.587.469,88 | R\$ 16.587.469,88 |
| MS | R\$ 290.674,33 | Sem repasse | R\$ 290.674,33 |
| MT | R\$ 7.310.020,00 | R\$ 36.230.813,85 | R\$ 43.540.833,85 |
| PA | R\$ 1.725.584,73 | R\$ 16.500.587,73 | R\$ 18.226.172,46 |
| PB | R\$ 6.465.198,00 | R\$10.577.350,17 | R\$ 17.042.548,17 |
| PE | R\$ 803.940,00 | Sem repasse | R\$ 803.940,00 |
| PI | R\$ 3.419.540,70 | Sem repasse | R\$ 3.419.540,70 |
| PR | R\$ 48.424.821,50 | R\$ 77.807.959,84 | R\$ 126.232.781,34 |
| RN | R\$ 886.442,99 | R\$ 63.558.944,36 | R\$ 64.445.387,35 |
| RR | R\$ 433.860,00 | Sem repasse | R\$ 433.860,00 |
| RS | R\$10.096.912,32 | R\$ 5.663.412,85 | R\$ 15.760.325,17 |
| SC | R\$ 7.128.268,66 | R\$ 10.425.447,31 | R\$ 17.553.715,97 |
| SE | R\$ 871.624,33 | Sem repasse | R\$ 871.624,33 |
| TO | R\$ 2.863.206,00 | Sem repasse | R\$ 2.863.206,00 |
| Total | R\$108.582.322,56 | R\$ 414.140.040,10 | R\$ 522.722.362,66 |

Fonte: Adaptado de Brasil (2009).

Na Tabela 1, podemos ver o montante de investimentos via Governo Federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado às redes estaduais de ensino que aderiram ao projeto ainda no primeiro ano de sua implantação. Destaca-se como destino destes investimentos os estados do Paraná e do Ceará que receberam respectivamente, somando os recursos destinados à formação, recursos pedagógicos e infraestrutura, R\$ R\$ 126.232.781,34 e R\$ 124.241.566,92. Os valores recebidos pelo Estado do Ceará, em 2008, se justificam, segundo o MEC, pois tais recursos destinaram-se, nestes primeiros momentos, para estruturação da política no Estado,

à construção de 20 novas escolas de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, ampliação de sete escolas existentes e reforma de mais uma unidade de ensino. Todas estaduais. Os recursos contemplam, ainda, a aquisição de acervo bibliográfico, equipamentos e mobiliários (BRASIL, 2009, recurso online).

No interstício 2008-2011, segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) do MEC em 2016, já haviam sido investidos um total de R\$ 1.830.436.627,87 no programa. No que tange ao número de matrículas no âmbito do programa, observa-se um gradativo aumento que

corresponde à expansão da oferta de vagas pelas unidades federativas que também gradativamente apresentam aumento no número de matrículas. Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (Setec), órgão vinculado ao MEC, em 2009, foram realizadas 43.244 matrículas no âmbito do programa. Em 2015, este número quase dobra e no acumulado do período somava o total de 565.361 matrículas. Esta evolução ascendente nas matrículas é explicitada na Tabela 2.

Tabela 2 – Expansão de matrículas realizadas no âmbito do programa Brasil Profissionalizado

| Ano | Total de Matrículas |
|-------------|---------------------|
| 2009 | 43.244 |
| 2010 | 78.124 |
| 2011 | 83.370 |
| 2012 | 90.634 |
| 2013 | 93.799 |
| 2014 | 94.690 |
| 2015 | 81.500 |
| Total Geral | 565.361 |

Fonte: Brasil (2016, p. 35).

Em 2019, o MEC em resposta a requerimento de informação acerca de programas federais relacionados à tecnologia na educação, requerimento da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, esclareceu que não dispunha de programa ativo exclusivo à tecnologia na educação, mas faz menção ao Programa Brasil Profissionalizado como um dos programas, cujo um dos objetivos é equipar as instituições educacionais com recursos tecnológicos. Na mesma Nota Técnica (nº 38/2019/CGPE/DPR/Setec), o MEC informa que de 2007 a 2016, o programa chegou a 24 estados, construiu 86 novas escolas e ampliou ou reformou 256 escolas e ainda entregou 635 laboratórios destinados a aulas práticas (BRASIL, 2019).

Ainda segundo esta mesma nota, baseados em dados da Setec e do Tesouro, entre 2011 e 2018, o Programa Brasil Profissionalizado acumulou um total de 630.477 matrículas, com um investimento nestes 12 anos de R\$ 1.521.675.839,00 (um bilhão, quinhentos e vinte e um milhões, seiscentos e setenta e cinco mil oitocentos e trinta e nove reais). Estes dados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Expansão de matrículas e investimento no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado no interstício 2011-2018

| Ano | Matrículas | Orçamento |
|-------|------------|----------------------|
| 2011 | 2.272 | R\$ 280.709.934 |
| 2012 | 94.247 | R\$ 544.893.966 |
| 2013 | 98.435 | R\$ 192.941.086 |
| 2014 | 100.254 | R\$ 61.091.621 |
| 2015 | 94.821 | R\$ 189.562.251 |
| 2016 | 88.634 | R\$ 106.956.732 |
| 2017 | 80.690 | R\$ 136.064.903 |
| 2018 | 71.124 | R\$ 9.455.346 |
| Total | 630.477 | R\$ 1.521.675.839,00 |

Fonte: Brasil (2019, p. 2).

Vale observar que os dados das Tabelas 2 e 3 apresentam discrepâncias relevantes no que tange às matrículas alcançadas pelo programa, muito embora em ambos os casos os números apresentados tenham como fonte os dados da Setec, o que nos faz olhar com certo cuidado às informações veiculadas no documento. Ainda assim, os dados nos permitem evidenciar que o programa teve amplo alcance, com pico no ano de 2014 e que nos anos seguintes apresenta queda contínua no número de matrículas. Estes dados também nos mostram que o programa foi fundamental para a interiorização do ensino técnico, chegando aos estados e municípios, seja com a construção de novas escolas, seja em reformas de outras, assim como contribuiu, significativamente, para a construção e instalação de equipamentos laboratoriais voltados às práticas dos cursos ofertados pelas unidades de ensino, laboratórios indispensáveis aos cursos técnicos.

Em 2014, com pressupostos como a ampliação e universalização do ensino, a promoção de sua qualidade, o aumento de investimentos e valorização dos profissionais foi aprovada a Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, com ele a educação profissional ganha novamente destaque legal, primeiro porque no inciso IV do art. 2º, a formação para o trabalho ganha destaque como uma das diretrizes do plano decenal, depois por dá ênfase à formação profissionalizante nas metas 10 e 11:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50%

(cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p. 5).

As estratégias para alcançar a meta 10 se centravam em manter o programa nacional de educação de jovens e adultos, com ampliação de matrículas e fomento à integração da EJA com a educação profissional, reestruturação da rede física de escolas, diversificação curricular, desenvolvimento de metodologias e de instrumentos de avaliação específicos, formação continuada para os profissionais da educação e assistência estudantil. A meta 11 por sua vez, para seu alcance, previa a expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio nas redes federal e estaduais de educação profissional, oferta na modalidade a distância, oferta de matrículas gratuitas em entidades privadas e elevação dos investimentos em assistência estudantil.

No interstício 2009-2019 observa-se uma ascendência no número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na rede pública, que é responsável por elevar o percentual desta modalidade de ensino em relação às matrículas do ensino médio no mesmo período, conforme mostra a imagem 1.

Imagem 1 – Expansão das matrículas na EPTNM no Brasil – 2009-2019



Fonte: Todos Pela Educação (2020, p. 90).

Segundo dados levantados pela Organização Não Governamental (ONG) Todos Pela Educação, em 10 anos, interstício 2009-2019, as matrículas na EPTNM na rede pública de ensino deu um salto de 367.557, se somada às matrículas da rede privada o número de matrículas podem chegar a quase um 1,9 milhão, sendo 59% destas, na rede pública. O aumento no número de matrículas nesta modalidade de ensino, segundo a ONG, elevou o percentual de matrículas EPTNM em relação à Educação Básica de Nível Médio, que saiu de um patamar de 11,6% em 2009 e alcançou 18,7% em 2019.

Nestes números tem relevância a participação da Rede Federal de ensino que recebeu grande investimento. Segundo o MEC (BRASIL, 2016), o orçamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2003, era de 1,7 bilhão, com a expansão da rede, chegou, em 2015, com execução orçamentária de 10,6 bilhão, representando um aumento de 523%. Ainda segundo o órgão, em valores absolutos, foram investidos, neste período, 64,4 bilhões, sendo possível a interiorização dos Institutos Federais e a implantação de programas importantes como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ NO CONTEXTO RECENTE

Nesta segunda seção deste capítulo descritivo, contextualizemos a educação profissional cearense a partir de 2008, quando foram criadas as EEEP no Estado, descrevendo sua missão, sua estrutura curricular, seu quadro de expansão de oferta de vagas, cursos com suas possibilidades e desafios.

A educação profissionalizante do Ceará está inserida na política de expansão do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, legalmente amparado pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que já previa a Educação Profissional integrada ao ensino médio regular. Esta modalidade de ensino foi concebida como forma de enfrentamento aos dois principais problemas vividos pelos jovens brasileiros: a baixa escolaridade e a desqualificação para o mercado de trabalho.

Embora o Estado do Ceará tenha aderido ao Programa Brasil Profissionalizado em 2008, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE/CE), em 2006, já havia regulamentado o Ensino Técnico Profissionalizante, por meio da Resolução nº 413/2006, que considera como objetivos da educação

profissionalizante “proporcionar qualificação, habilitação e especialização de jovens e adultos, com as competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, sociais e artístico-culturais” (CEARÁ, 2006, p. 1).

No art. 2º da referida resolução, o CEE/CE aponta como princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio a:

I – articulação com o ensino médio de forma integrada, concomitante ou subsequente; II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V – especificidade dos perfis profissionais; VI – atualização permanente dos cursos e currículos; VII – autonomia da escola na elaboração de seu projeto pedagógico (CEARÁ, 2006, p. 1).

O processo de criação das EEEP no Estado do Ceará inicia-se em 2008, quando primeiro, o Estado celebra o convênio com o FNDE. Por meio deste convênio o estado adere oficialmente ao Programa Brasil Profissionalizado e, depois, pela criação, por meio de Lei Estadual daquele mesmo ano. A Lei Estadual nº 14.273/2008, criou legalmente as EEEP com o compromisso de que lhe seriam “asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho” (CEARÁ, 2008, p. 1). Esta lei prevê jornada integral como meio de garantir a articulação necessária entre o ensino médio e a educação profissional.

A sua missão neste novo cenário da educação profissional no Brasil está em ofertar um ensino com equidade e “Integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho, práticas e vivências em protagonismo juvenil” (CEARÁ, 2010, p. 2), sem perder a centralidade do indivíduo.

Os recursos repassados ao Estado do Ceará pelo Governo Federal via FNDE possibilitaram a construção, a reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação. Além disso, dispor de jornada integral, alimentação, fardamento, material didático e transporte escolar para seus alunos.

A Seduc/CE adotou para as EEEP, dentre as três possibilidades de articulação estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/2004, pelo currículo integrado, ou seja, aquela forma ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino

Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. O Currículo prevê uma matriz composta por três áreas de formação: Formação Geral composta por 13 disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com carga horária total de 2.620h, mais a Formação Profissional (disciplinas específicas de cada curso de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e ainda as Atividades Complementares. O Quadro 1 traz a organização curricular proposta para as EEEP do Ceará.

Quadro 1 – As três áreas de formação que compõem a Matriz Curricular das EEEP do Estado do Ceará

| Área de Formação | Disciplinas | Carga Horária |
|--------------------------------|--|---|
| Base Nacional Comum Curricular | Língua Portuguesa | 360 |
| | Artes | 40 |
| | Inglês | 120 |
| | Espanhol | 120 |
| | Educação Física | 120 |
| | História | 240 |
| | Geografia | 240 |
| | Filosofia | 140 |
| | Sociologia | 140 |
| | Matemática | 420 |
| | Biologia | 240 |
| | Física | 240 |
| | Química | 240 |
| | Subtotal | 2.620 |
| Formação Profissional | Disciplinas específicas de cada curso de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos | Varia entre 800 e 1.300h, mais carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para cursos da área da saúde e de 25% para os demais cursos. |
| Atividades Complementares | Horário de Estudo | 880 - 1.280 (há uma variação de c/h a depender do curso técnico) |
| | Projeto de Vida | |
| | Formação para a Cidadania | |
| | Projetos Interdisciplinares | |
| | Mundo do Trabalho | |
| | Oficina de Redação | |
| | Empreendedorismo | |
| | Preparação e Avaliação da Prática de estágio | |
| | Língua Estrangeira Aplicada | |
| Total | 5.400 | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Alguns programas já concebidos serviram de inspiração para o desenho do currículo das EEEP cearenses, entre eles o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental do Estado do Pernambuco, projeto de educação de tempo integral já em funcionamento naquele Estado. Segundo Magalhães Júnior e Oliveira (2015), os componentes curriculares que compõem a Base Diversificada tiveram como referência o currículo do programa de educação integral de Pernambuco, “como atividades complementares, a unidade curricular Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), focada na elaboração do Projeto de Vida dos alunos e outra unidade denominada Temáticas Práticas e Vivências, voltada para ações empreendedoras dos jovens” (MAGALHÃES JÚNIOR; OLIVEIRA, 2015, p. 95). A partir de 2013, foram realizadas alterações nesta parte da formação com a introdução de disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Além destas, o currículo das EEEP contou com alterações mínimas nas disciplinas técnicas que compõem os cursos ofertados ao longo dos anos, de modo que a carga horária das disciplinas foi reorganizada dentro de cada matriz dos cursos, sem, contudo, alterar a carga horária total da formação técnica.

Além destas disciplinas, a formação técnica integrada é componente curricular obrigatório das EEEP, a disciplina de Estágio Supervisionado acontece na última etapa de formação, no terceiro ano, com carga horária de 600h para os cursos do eixo da saúde e 400 horas para cada um dos outros cursos ofertados pela rede, é componente curricular obrigatório a todos os cursos técnicos e é orientado pela Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008b). Para realização deste componente, o Governo do Estado concede bolsa-estágio e auxílio-transporte, além de contratar seguro contra acidentes pessoais e compra equipamentos de proteção individual para cada aluno estagiário.

Segundo a Seduc/CE, em 2018, o programa de estágios supervisionados das EEEP contava com 4,5 mil empresas parceiras, atendendo a 15 mil estudantes estagiários, com 60,8% dos alunos que concluem o ensino médio profissionalizante inseridos no mercado de trabalho ou em uma universidade (CAVALCANTE *et al.*, 2018, recurso online).

A Seduc/CE adotou esta matriz curricular para toda a rede de escolas profissionais e orienta que “cada uma com suas especificidades, devem dialogar entre si, estabelecendo as conexões necessárias, numa dinâmica de interdependência, de modo a formar um todo integrado” (CEARÁ, 2010, p. 19).

Desde a sua criação, em 2008, a expansão desta política tem sido bem nítida. Segundo dados da Coordenadoria de Educação Profissional (Coedp) do Estado, no ano de 2008, foram criadas 25 escolas deste modelo em 20 municípios, ofertando 4 cursos técnicos e atendendo a 4.181 alunos, em 2018, dez anos após a sua criação, a rede já dispunha de 119 escolas de ensino profissionalizante em 95 municípios do Estado com oferta de 52 cursos técnicos e atendendo a 52.571 estudantes, aproximadamente 12% dos alunos do ensino médio do Estado. Até 2017, segundo a pasta da educação, 75.719 alunos haviam concluído a formação técnica profissional nestas escolas. Esta expansão pode ser mais bem acompanhada por meio dos dados do Tabela 4.

Tabela 4 – Expansão da Educação Profissional no Ceará de 2008 a 2018

| Ano | Nº de escolas em funcionamento | Nº de municípios | Nº de cursos | Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª series) |
|------|--------------------------------|------------------|--------------|--|
| 2008 | 25 | 20 | 4 | 4.181 |
| 2009 | 51 | 39 | 13 | 11.349 |
| 2010 | 59 | 42 | 18 | 17.481 |
| 2011 | 77 | 57 | 43 | 23.916 |
| 2012 | 92 | 71 | 51 | 29.885 |
| 2013 | 97 | 74 | 51 | 35.981 |
| 2014 | 106 | 82 | 53 | 40.897 |
| 2015 | 111 | 88 | 52 | 44.897 |
| 2016 | 115 | 90 | 53 | 48.089 |
| 2017 | 116 | 93 | 53 | 49.894 |
| 2018 | 119 | 95 | 52 | 52.571 |

Fonte: Ceará (2018, recurso on-line).

Também segundo a Seduc/CE, até 2014, o Governo do Estado e Governo Federal através do FNDE, já haviam investido R\$1.036.097.010,22, nestas escolas, 71% e 29% respectivamente e mais R\$ 435.904.666,11, que se referem a gastos com custeio³ (CEARÁ, 2015, recurso online). Os crescentes investimentos podem ser verificados na Tabela 5.

³ Gastos com custeio corresponderam ao item de material de consumo e despesas fixas e alimentação dos educandos. O custeio antes do Plano Plurianual (2012 a 2014) era realizado como Educação Básica, não sendo possível a identificação detalhada dos itens de custeio relacionado à educação profissional nos anos de 2008, 2009 e 2011 e parcialmente em 2010. Assim, nestes anos, foi feito um cálculo aproximado, segundo número de alunos matriculados e número de escolas em funcionamento.

Tabela 5 – Recursos Financeiros investidos na Educação Profissional do Ceará no período de 2008 a 2014

| Ano | Recursos investidos (R\$) | | Total (R\$) |
|-------|---------------------------|----------------|------------------|
| | Federal | Estadual | |
| 2008 | 0,00 | 2.734.025,15 | 2.734.025,15 |
| 2009 | 22.674.215,07 | 30.068.709,51 | 52.742.924,58 |
| 2010 | 64.507.454,63 | 159.923.487,47 | 224.430.942,10 |
| 2011 | 14.920.840,77 | 146.884.529,28 | 161.805.370,05 |
| 2012 | 87.538.689,16 | 135.748.389,70 | 223.287.078,86 |
| 2013 | 38.635.876,28 | 115.319.137,72 | 153.955.014,00 |
| 2014 | 68.096.884,07 | 149.044.771,41 | 217.141.655,48 |
| Total | 296.373.959,98 | 739.723.050,24 | 1.036.097.010,22 |

Fonte: Ceará (2015, recurso on-line).

A Seduc/CE segue alguns parâmetros para a escolha tanto das escolas que se tornarão EEEP como também dos municípios que recebem estas instituições, como a localização em áreas de vulnerabilidade social e indicadores de desempenho educacional baixos. A orientação é de que a escolha dos Cursos Técnicos que cada escola irá oferecer seja feita de acordo com as características socioeconômicas dos municípios e os planos estratégicos de desenvolvimento econômico e produtivo do Estado do Ceará (CEARÁ, 2018).

Este modelo de escola e ensino tem se mostrado exitoso quanto aos índices médios de aprovação e reprovação no interstício 2012-2018, 98,97% e 0,79% respectivamente, segundo dados do Censo Escolar/Inep de 2012 a 2018. Estes dados somados ao percentual de seus alunos egressos inseridos no mercado de trabalho e no ensino superior, 60,8%, segundo Cavalcante *et al.* (2018), colocam este modelo de ensino em destaque na vitrine de políticas públicas educacionais que tem dado certo. Sua expansão permitiu que este modelo de escola chegasse a todas as regiões do Estado.

Na Região dos Inhamuns, onde se localiza a escola pesquisada, região jurisdicionada a 15ª Coordenadoria Regional de Educação, há duas EEEP, uma inaugurada em 2008, localizada em Tauá, maior município da região em termos populacionais e em extensão territorial, e a segunda EEEP da regional é a instituição de ensino estudada, localizada no município de Parambu, escola onde desenvolvemos o estudo de caso, fundada em 2012 e a 88ª escola inaugurada da rede. Escola que detidamente será apresentada na próxima seção deste capítulo.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INVESTIGADA

Na terceira seção deste capítulo descreveremos a instituição de ensino onde se observa o caso de gestão. A descrição da escola está dividida em duas subseções. Na primeira seção a instituição é apresentada no contexto regional, suas características físico-estruturais, quadro de recursos humanos, cursos ofertados, perfil de público atendido, processos seletivos para ingresso, práticas de gestão, organização dos tempos e espaços, processos avaliativos, projetos desenvolvidos na escola. Na segunda subseção, dedicar-nos-emos à apresentação e caracterização das evidências do caso de gestão observado na instituição, ou seja, o fenômeno de saída de estudantes da instituição antes da conclusão do ciclo formativo.

2.3.1 Aspectos característicos e organizacionais da instituição

É neste contexto de expansão do ensino técnico profissionalizante do Estado do Ceará marcado por significativos investimentos nesta política que se insere a escola estudada, em que se observa o caso de gestão que se pretende investigar. Foi inaugurada em maio de 2012, construída numa área de 1.200 m² ao custo de R\$ 8,6 milhões e de acordo com as especificações técnicas e arquitetônicas do projeto arquitetônico de uma “Escola Padrão MEC”⁴ pensada pelo Programa Brasil Profissionalizado. Naquele ano de 2012, segundo a Seduc/CE, as unidades de ensino desta modalidade de ensino já se somavam “92, distribuídas em 71 municípios, ofertando 51 cursos, e atendendo a cerca de 30.000 alunos” (CEARÁ, 2010, p. 8). Está situada em um município localizado no semiárido nordestino, com população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 31.521 pessoas e com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2019] de 0,570, entre os dez piores IDHM do Estado do Ceará (IBGE, 2019).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino estudada a concebe como um lugar de aprendizagens significativas oferecendo um ensino de

⁴ Escolas cuja estrutura física atende a todas as especificações técnicas e arquitetônicas padrões presentes no projeto executivo de construção das EEEP no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

qualidade, propício à produção de conhecimento de ideias e que cuja visão, missão e valores, são respectivamente:

Ser uma instituição de ensino comprometida com a formação completa do jovem enquanto ser social, oferecendo qualidade no ensino profissional técnico em nível médio, sendo referência para a região dos Inhamuns e o Estado do Ceará nesta modalidade de ensino.

Garantir uma educação de qualidade que proporcione aos alunos êxito na vida pessoal e profissional, conseqüentemente, contribuir para melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A Escola Estadual de Educação Profissional [OMITIDO] organizará sua proposta pedagógica a partir dos seguintes valores: autonomia, transparência, competência, cooperação, justiça, solidariedade, participação, responsabilidade, humildade, honestidade, diálogo, respeito, excelência, ética, igualdade e equidade ([nome da escola omitido], 2019a, p. 15).

A instituição está sob jurisdição e acompanhamento da 15ª Crede-TAUÁ, sediada no município de Tauá, distante 340 km da capital Fortaleza. Tauá também está localizada no Sertão dos Inhamuns, região que ocupa uma área de 24.061 km² que compreende 16% do território estadual, sendo a maior extensão de terras com vegetação de matos secos e caatingas arbóreas do Estado (CEARÁ, 2012).

Sua jurisdição abrange, além do município de Tauá, todas as escolas de ensino médio dos municípios de Aiuaba, Arneiroz, Parambu e Quiterianópolis. Seu papel na região “é articular e coordenar a execução das políticas e diretrizes traçadas pela Seduc/CE além de desenvolver a cooperação técnica com os Municípios e as Escolas” (CEARÁ, 2012, recurso online). A atuação da Crede na coordenação, a articulação, as formações continuadas para gestores, coordenadores, professores e demais técnicos abrange 14 escolas que ofertam ensino médio dentro da regional, sendo duas de modalidade de Ensino Médio Integrado ao ensino Profissionalizante, duas de Ensino Médio de Tempo Integral, uma de EJA, uma Escola Indígena e oito de ensino médio regular. Estas informações estão no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Escolas de ensino médio sob jurisdição da 15ª Crede -Tauá

| Nº | Nome da escola | Município/ distrito | Modalidade |
|----|--|------------------------|--|
| 9 | Escola de Ensino Médio (EEM) Ana de Siqueira Gonçalves | Parambu- Monte Sion | Ensino Médio Regular |
| 6 | EEMTI Ana Noronha | Parambu | Ensino Médio de Tempo Integral (somente a partir de 2020) |
| 10 | EEMTI Antônia Vieira Lima | Tauá- Santa Tereza | Ensino Médio Regular |
| 1 | [nome da escola omitido] | Parambu | Ensino Médio Integrado ao ensino Profissionalizante |
| 14 | EEM José Ferreira Barbosa | Aiuaba | Ensino Médio Regular |
| 11 | Cento de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Luzia Araújo de Freitas | Tauá | Cento de Educação de Jovens e Adultos |
| 2 | EEEP Monsenhor Odorico de Andrade | Tauá | Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante |
| 3 | EEM Maria Dolores Petrola | Arneirós | Ensino Médio Regular |
| 4 | EEM Maria José Coutinho | Quiterianópolis | Ensino Médio Regular |
| 5 | EEMTI Lili Feitosa | Tauá | Ensino Médio de Tempo Integral |
| 7 | EEM Maria das Dores Cidrão Alexandrino | Tauá | Ensino Médio Regular |
| 8 | EEM Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira | Tauá- Marrecas | Ensino Médio Regular |
| 12 | Escola Indígena Tabajara Carlos Levy | Quiterianópolis | Escola Indígena |
| 13 | EEM de Barra | Aiuaba- Barra | Ensino Médio Regular |

Fonte: Adaptado de Ceará (2012).

A instituição foi construída obedecendo todas as especificações técnicas e arquitetônicas dos padrões presentes no projeto executivo de construção das EEEP no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, em 6 blocos distintos em função a que se destinam, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura física da instituição de ensino estudada

| Bloco | Caracterização |
|-----------------|---|
| Auditório | Dois acessos principais e uma saída de emergência; Conjunto de sanitários; Sala Técnica; Platéia com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, incluindo 2 lugares para P. O (Pessoa Obesa), 2 lugares para P. C.R (pessoa com mobilidade reduzida) e 4 lugares para P. C.R (pessoa em cadeira de roda). Rampa para acessibilidade ao palco; Palco, com espaço de apoio contendo sanitário e bancada com pia. |
| Bloco de Acesso | Hall coberto, que serve também como foyer do auditório; Circulação vertical principal no hall, feita por rampa; Biblioteca; |

| Bloco | Caracterização |
|------------------------------------|--|
| e Biblioteca\ | Plataforma de acessibilidade ao pavimento superior da biblioteca. |
| Bloco Administrativo | Secretaria com almoxarifado e reprografia; Coordenação pedagógica; Coordenação de estágio; Diretoria; Sala de professores/ reunião; Conjunto de sanitários e copa para professores e funcionários. |
| Bloco Pedagógico | Laboratório de biologia; Laboratório de química; Laboratório de física; Laboratório de matemática; Laboratório de línguas; Laboratório de informática. Sala técnica de apoio; Depósito de material pedagógico; Depósito de material multimídia; Doze salas de aula, localizadas no pavimento superior; Dois conjuntos de sanitários para alunos, sendo um em cada pavimento, com depósito de material de limpeza; Átrio central de vivência, com circulação vertical feita através de escada. |
| Bloco de Serviços e Vivência | Depósito de material de limpeza; Sanitários e vestiários de funcionários; Cantina; Cozinha com as seguintes divisões: Depósito e manutenção de mobiliário; Pátio de serviços (carga/ descarga); Central Gás Liquefeito de Petróleo. Área coberta com refeitório; Sala do Grêmio estudantil; Teatro de arena; Área descoberta com bancos e jardineiras. |
| Quadra Poliesportiva Coberta; | Pequena arquibancada; Vestiários masculino e feminino com adaptação para P. N.E.; Depósito para material esportivo; Sala multiuso; Sala da coordenação de educação física. |
| Bloco de Ensino Profissionalizante | Laboratórios especiais que abrigarão diferentes propostas pedagógicas de ensino Técnico profissionalizante; Um conjunto de sanitários para alunos; Pátio de carga/ descarga de materiais |

Fonte: Brasil ([2007], recurso online).

A escola pesquisada tem capacidade de receber 540 alunos e oferta, em 2020, os Cursos Técnicos em Redes de Computadores, Agronegócio – Administração, Comércio e Logística. Nos primeiros anos de seu funcionamento, ofertou o Curso Técnico em Secretaria Escolar, que foi substituído pelo Curso Técnico em Administração, sob o argumento de baixa procura, mesma razão que fez

a escola também não mais ofertar novas matrículas para o Curso Técnico em Comércio no ano de 2019, que foi substituído pelo Curso Técnico em Logística. A instituição hoje oferta cursos com enquadramento no eixo tecnológico de Informação e Comunicação (Curso Técnico em Redes de Computadores), no eixo tecnológico de Recursos Naturais (Curso Técnico em Agronegócio) e no eixo de Gestão e Negócios (Cursos Técnicos em Administração, Comércio e Logística). Estes cursos têm cargas horárias que variam entre 980h a 1.300h e ainda 300h de estágio supervisionado, obrigatório à certificação técnica.

Os profissionais técnicos formados nestes cursos têm um amplo campo de atuação nos limites de suas respectivas formações tanto dentro como fora do próprio município e da região, contribuindo para o desenvolvimento econômico, seja por meio de mão de obra qualificada, seja por meio de atitudes empreendedoras. Os cursos técnicos ofertados pela escola bem como as características destes cursos são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização dos cursos técnicos ofertados pela instituição de ensino estudada

| Curso Técnico | Caracterização do Curso* |
|-----------------------|--|
| Redes de Computadores | <p>Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação (compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações).</p> <p>Carga Horária do Curso: 1300h/a de disciplinas técnicas + 300h de Estágio Supervisionado</p> <p>Perfil Profissional: Apto a instalar e configurar dispositivos de comunicação digital e programas de computadores; configurar serviços e implantar segurança em redes de pequeno e médio porte.</p> <p>Áreas de atuação: Órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Fábricas de Softwares. Empresa de Desenvolvimento. Lojas de T.I. Empresas de Suporte e Manutenção de Computadores. Empresas de Telecomunicações (Provedores de Internet e Telefonia). CPD - Central de Processamento de Dados. Empresas de Suporte Técnico ao Usuário. Órgãos públicos municipais, estaduais e federais.</p> |
| Administração | <p>Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios (compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão).</p> <p>Carga Horária do Curso: 820h/a de disciplinas técnicas + 300h de Estágio Supervisionado</p> <p>Perfil profissional: Apto a atuar na assistência e assessoria de chefias, diretorias e gerências de empresas, fundações, autarquias e órgãos públicos. As atividades de apoio envolvem gestão de recursos humanos, materiais, financeiros, mercadológicos e da informação, com o intuito de contribuir com a produtividade e competitividade das empresas.</p> <p>Áreas de Atuação: Órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Indústrias. Varejos. Atacados. Distribuidoras. Empresas de Consultoria e</p> |

| Curso Técnico | Caracterização do Curso*. |
|---------------|---|
| | Assessoria Empresarial. Empresas Prestadoras de Serviços. |
| Comércio | <p>Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios (compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão).</p> <p>Carga Horária do Curso: 980h/a de disciplinas técnicas + 300h de Estágio Supervisionado</p> <p>Perfil profissional: Apto a organizar e planejar vendas de produtos/serviços em estabelecimentos comerciais, visando à fidelização de clientes em consonância com os objetivos da empresa.</p> <p>Áreas de Atuação: Supermercados ou Hipermercados. Lojas de Confecção e acessórios. Sapatarias e acessórios. Lojas de Departamentos. Lojas de Materiais Esportivos. Out Lets. Farmácias. Shopping Centers. Óticas. Distribuidoras ou Lojas de Cosméticos ou Perfumarias. Concessionárias de veículos ou motocicletas. Lojas de Móveis, Eletros e Eletrônicos. Lojas de Auto Peças para veículos e motocicletas. Empresas prestadoras de serviços em geral (setor público e privado).</p> |
| Logística | <p>Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios (compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão).</p> <p>Carga Horária do Curso: 980h/a de disciplinas técnicas + 300h de Estágio Supervisionado</p> <p>Perfil profissional: Apto a atuar no campo profissional da indústria, comércio e serviços, dos setores públicos e privados, podendo desempenhar diversas atividades como otimizar processos, planejamento, controle e monitoramento das diversas atividades logísticas.</p> <p>Áreas de Atuação: Operadores logísticos. Transportadoras. Distribuidoras. Indústrias. Portos. Aeroportos. Centros de distribuição. Armazéns ou Depósitos. Órgãos públicos e privados (setor de transporte, almoxarifado, etc.). Hospitais (estoques e suprimentos). Supermercados ou hipermercados. Lojas de modo geral (Confecção, sapatos, departamentos, etc.). Empresas prestadoras de serviços em geral (setor público e privado).</p> |
| Agronegócio | <p>Eixo Tecnológico: Recursos Naturais (O eixo tecnológico de Recursos Naturais compreende tecnologias relacionadas a extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira).</p> <p>Carga Horária do Curso: 1260h/a de disciplinas técnicas + 300h de Estágio Supervisionado</p> <p>Perfil profissional: Apto a aplicar técnicas de gestão, avaliação, comercialização e assistência técnica para a melhoria da eficiência do mercado agrícola e agroindustrial.</p> <p>Áreas de Atuação: Órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Fazenda de produção agrícola. Fazenda de criação de animais. Loja do setor agropecuária. Sindicatos, associação e cooperativas rurais. Empresas e instituições com atuação no agronegócio cearense.</p> |

Fonte: Adaptado de Ceará (2017b; 2017c; 2017d).

Ao todo, a instituição pesquisada já certificou 736 profissionais técnicos em cinco diferentes cursos, com destaque para o Curso Técnico em Redes de Computadores que apresenta a maior média de técnicos formados por ciclo, 34,1 alunos, seguido pelo Curso Técnico em Administração, com 32,5 e pelo Curso

Técnico em Agronegócio com 31,6. O curso Técnico em Secretaria Escolar apresentou uma média de certificação de 28 alunos por ciclo e com a menor média de certificação o Curso Técnico em Comércio, 25,8. Esta, inclusive, foi uma das razões que levou a escola não ofertar estes cursos, substituindo-os por outros, conforme apresentado anteriormente. Este panorama é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Cursos Técnicos oferecidos pela escola no período de 2012-2020

| Cursos Técnicos ofertados | Período | Nº de ciclos de formação completos | Nº de técnicos formados | Média de técnicos formados por ciclo |
|---------------------------|-----------|------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Secretaria escolar | 2012-2015 | 2 | 56 | 28 |
| Administração | 2014-2020 | 4 | 130 | 32,5 |
| Agronegócio | 2012-2020 | 6 | 190 | 31,6 |
| Redes de Computadores | 2012-2020 | 6 | 205 | 34,1 |
| Comércio | 2012-2020 | 6 | 155 | 25,8 |
| Logística | 2019-2020 | 0 | - | - |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No ano letivo de 2019, a escola apresentou matrícula final de 449 alunos (91 alunos a menos do que sua capacidade). Ela é única escola de ensino médio do município, entre as três que existem, que oferece ensino de tempo integral e integrado ao ensino técnico de nível médio. Uma segunda escola localiza-se também na sede municipal e oferecia ensino regular até o final do ano de 2019, sendo transformada em Escola de Ensino Médio de Tempo Integral em 2020. A terceira escola de Ensino Médio fica localizada em um distrito do município, distante 8 km da sede, ela é uma escola de ensino regular e foi fundada em 2017.

O processo seletivo de alunos para a formação de turmas de 1º ano da escola pesquisada é um dos primeiros trabalhos desenvolvidos pela instituição para o ano letivo e geralmente inicia-se ainda no final do ano anterior. É orientado por Portaria de Matrícula de seleção de alunos específica para escolas profissionais, uma vez que dispõe de um número limitado de vagas, 180, sendo 45 para cada um dos quatro cursos ofertados no início de cada ano. A escola, atendendo às orientações da Portaria do executivo, lança edital para seleção dos alunos contendo os critérios de seleção e o quadro de vagas. Para a seleção dos alunos de 2020, por exemplo, o Edital nº 07/2019 da escola estudada trouxe as seguintes orientações sobre a classificação dos alunos:

6.1 Os alunos serão classificados de acordo com a média aritmética das notas relativas às disciplinas (conforme item anterior) cursadas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano, ou EJA anos finais do ensino fundamental).

A classificação será em ordem decrescente, obedecendo ao número de vagas existentes, e de acordo com o curso pretendido pelo aluno.

6.2 Havendo empate serão considerados os seguintes critérios (nessa ordem) para fins de classificação:

6.2.1 a maior idade;

6.2.2 maior média na disciplina de Língua Portuguesa;

6.2.3 mantida a situação de empate, será priorizado o estudante que tiver maior média na disciplina de Matemática ([nome da escola omitido], 2019b, p. [3]).

Observados estes e outros critérios, a instituição, que recebe alunos de todos os bairros do município e de 30 comunidades do interior, atende ainda, segundo o mesmo edital, à destinação de cotas para alunos egressos de escolas particulares e para alunos residentes no bairro onde se localiza a escola mais um adjacente, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de vagas dos alunos novatos para o ano letivo 2020

| Curso | Vagas rede pública | | Vagas rede privada | | Total |
|----------------------------------|--|----|--|----|-------|
| | | | | | |
| Técnico em Redes de Computadores | Ampla concorrência | 25 | Ampla concorrência | 06 | 45 |
| | Residência no Bairro Brasília e Centro | 11 | Residência no Bairro Brasília e Centro | 03 | |
| Técnico em Agronegócio | Ampla concorrência | 25 | Ampla concorrência | 06 | 45 |
| | Residência no Bairro Brasília e Centro | 11 | Residência no Bairro Brasília e Centro | 03 | |
| Técnico em administração | Ampla concorrência | 25 | Ampla concorrência | 06 | 45 |
| | Residência no Bairro Brasília e Centro | 11 | Residência no Bairro Brasília e Centro | 03 | |
| Técnico em Logística | Ampla concorrência | 25 | Ampla concorrência | 06 | 45 |
| | Residência no Bairro Brasília e Centro | 11 | Residência no Bairro Brasília e Centro | 03 | |
| Total de vagas | | | | | 180 |

Fonte: [nome da escola omitido] (2019b, p. [3]).

Nos processos seletivos que acontecem no final de ano e início do ano subsequente, nos anos letivos de 2012, 2017, 2018, 2019 e 2020 a instituição conseguiu formar as quatro turmas de 1º ano com 45 alunos cada, além de lista de espera, nos demais anos, 2013, 2014, 2015 e 2016, não chegou formar as 4 turmas de 45 alunos cada uma.

A lista de espera é formada pelos alunos que concorreram às vagas destinadas a cada um dos cursos, mas que pelos critérios de seleção não ficaram

entre os classificados, ou seja, entre os 45 alunos mais bem colocados. Até 2019, no ato da inscrição no processo seletivo, o candidato à vaga escolhia uma primeira e uma segunda opção de curso, para caso não se classificasse entre as 45 vagas da primeira opção ser dada a oportunidade de matrícula no curso de segunda opção, havendo vaga. Vale notar que a primeira e segunda opção de curso no processo seletivo nem sempre pertenciam ao mesmo eixo tecnológico, o que poderia acontecer de aluno classificável, com receio de perder a vaga oferecida, matricular-se em um curso com matriz curricular muito diversa de sua primeira opção.

Tendo como base minha observação como profissional da escola há 4 anos e relatos de profissionais docentes e da equipe gestora da escola, identifico que, historicamente, o processo seletivo da instituição tem sido marcado por uma procura maior pelos Cursos Técnicos em Redes de Computadores e Administração. Essa procura tem levado à seleção de melhores alunos do ponto de vista das notas obtidas no Ensino Fundamental, para tais cursos, garantido que os alunos selecionados de fato tenham indicado estes cursos como primeira opção no ato da matrícula. Inicialmente, essa constatação parece ser um dos fatores que contribuem para a permanência destes alunos na escola e nestes cursos até a conclusão dos ciclos (já que são os cursos apresentam as maiores médias de diplomação por ciclos na escola). Minha observação da rotina da escola como coordenador também permite perceber que os cursos com menor procura, por sua vez, não completam seu quadro de vagas, o que levou a instituição a sugerir que os candidatos classificáveis que ficaram na lista de espera dos cursos com maior procura deem entradas em cursos com menor procura. Paralelamente a isso, também percebo, por conta de minha prática profissional, que as turmas destes cursos com menor procura têm se caracterizado por apresentar, em média, menores rendimentos, maiores *déficit* de aprendizagem, menor engajamento com a escola e, por fim, menores taxas de diplomação por ciclo. No ano de 2020, o processo seletivo solicitava apenas uma 1ª opção de curso, mas ao final do processo, cursos com menor procura e que não formaram as 45 vagas foram completados novamente com alunos excedentes de outros cursos.

A instituição funciona em turno integral como 9hora/aulas de 50min cada uma, distribuídas entre os turnos manhã e tarde, estes horários são organizados e distribuídos conforme Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição do tempo da jornada de tempo integral da instituição de ensino estudada

| Turno | Tempos | Horários |
|-------|--------------|----------------------|
| Manhã | 1º | 7h às 7h50min |
| | 2º | 7h50min às 8h40min |
| | 1º Intervalo | 8h40min às 9h |
| | 3º | 9h às 9h50min |
| | 4º | 9h50min às 10h40min |
| | 5 | 10h40min às 11h30min |
| | 2º Intervalo | 11h30min às 13h |
| Tarde | 6º | 13h às 13h50min |
| | 7º | 13h50min às 14h40min |
| | 3º Intervalo | 14h40min às 15h |
| | 8º | 15h às 15h50min |
| | 9º | 15h50min às 16h40min |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Durante o segundo semestre do terceiro ano, etapa em que acontece o Estágio Supervisionado, em um dos turnos, os alunos realizam estágio nas empresas parceiras e no outro, assistem às aulas das disciplinas que compõem a Formação Geral (BNCC) e das disciplinas que compõem as Atividades Complementares. Quando o estágio supervisionado acontece pela manhã, os alunos têm uma quinta aula à tarde (das 16h40min às 17h30min) quando, então, os alunos finalizam a jornada integral diária e são liberados.

A instituição tem seu quadro de pessoal formado por 48 profissionais, sendo 4 profissionais que juntos compõem o núcleo gestor da instituição, além de um assessor financeiro e um secretário escolar. O diretor está na função desde 2013, quando em processo seletivo, chegou ao cargo, sendo reconduzido em 2018. As duas coordenadoras pedagógicas estão na instituição desde a sua inauguração, uma no cargo desde o início e a outra desde 2018. A função de Coordenador Escolar de Estágios está sendo ocupado por mim desde abril de 2017. Estes seis profissionais têm vínculo empregatício diretamente com a Seduc/CE. O Quadro 7 apresenta mais detalhadamente estas informações.

Quadro 7 – Caracterização do corpo técnico administrativo da escola estudada

| | Quant. | Função | Formação | Vínculo | Tempo na escola |
|-----------------|--------|----------------------------------|--|------------|-----------------|
| Núcleo Gestor | 1 | Diretor Geral | Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Educação. | Temporário | 7 anos |
| | 2 | Coord. Pedagógicas | 1- Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialista em Gestão escolar. | Efetivo | 8 anos |
| | | | 2- Licenciada em Biologia e Especialista em Gestão escolar. | Temporário | 8 anos |
| | 1 | Coordenador Escolar de Estágios. | Licenciatura em Língua Portuguesa / Especialista em Gestão Escolar / Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública | Efetivo | 3 anos |
| Assessores Adm. | 1 | Secretário Escolar | Téc. em Sec. Escolar/ Licenciado em Biologia/ Bacharel Administração | Temporário | 4 anos |
| | 1 | Assessor Financeiro | Bacharel em Administração/ Licenciado em Filosofia | Temporário | 2 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os demais técnicos administrativos e auxiliares de serviço somam 14 colaboradores, eles compõem o corpo de funcionários cujo vínculo empregatício se dá por meio de empresas terceirizadas pela Seduc/CE, são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Estes profissionais, a depender da função que ocupam, são responsáveis pela limpeza de todos os ambientes internos da instituição, manuseio e preparo de alimentos servidos aos estudantes, vigilância da instituição entre outros serviços. Estes e suas funções estão detalhados no Quadro 8

Quadro 8 – Caracterização do corpo de auxiliares de serviço da instituição estudada

| Quant. | Função | Formação | Vínculo |
|--------|--------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| 1 | Coord. de Cozinha | Ens. Fundamental | Temporário-Regime CLT |
| 1 | Chefe de cozinha | Ens. Fund. incompleto | Temporário - Regime CLT |
| 4 | Aux. de Serviços | Ens. Médio | Temporário - Regime CLT |
| 3 | Aux. Cozinha | 1 - Ens. Médio incompleto | Temporário - Regime CLT |
| | | 1 - Ens. Médio | |
| | | 1 - Ens. Fund. incompleto | |
| 1 | Aux. de Sec. escolar | Ens. Médio | Temporário - Regime CLT |
| 1 | Cuidadora de educação especial | Licenciatura em Pedagogia | Temporário - Regime CLT |
| 3 | Vigilante | Ens. Médio | Temporário - Regime CLT |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Seu corpo docente é formado por 27 professores habilitados nas suas respectivas áreas de atuação, com tempo médio de vínculo com a escola de cinco anos e meio. Estes professores são responsáveis pelo ensino das disciplinas da Formação Geral, Atividades Complementares e também das disciplinas que compõem a formação técnica dos cursos. As informações referentes ao quantitativo, formação, tipo de vínculo e tempo na escola estão a seguir no Quadro 9.

Quadro 9 – Informações sobre o corpo docente da instituição de ensino estudada

| | Nº de docentes | Formação | Vínculo | Tempo na escola |
|--------------------------------------|----------------|-----------------------------------|----------------------------|---|
| Língua Portuguesa | 3 | Licenciatura em Língua Portuguesa | Temporário | Dois há 8 anos e outro há 4 anos |
| Artes | 1 | Licenciatura em Artes | Temporário | 4 anos |
| Inglês | 1 | Licenciatura em Inglês | Temporário | 1 ano |
| Espanhol | 1 | Licenciatura em Espanhol | Temporário | 1 ano |
| Ed. Física | 1 | Licenciatura em Ed. Física | Temporário | 6 anos |
| Matemática | 3 | Licenciatura em Matemática | 2 efetivos 1 Temporário | Um há 2 anos, outro há 3 anos e outro há 4 anos |
| Física | 1 | Licenciatura em Física | Temporário | 8 anos |
| Química | 2 | Licenciatura em Química | Temporário | Um há 8 anos e outro há 5 anos |
| Biologia | 1 | Licenciatura em Biologia | Temporário | 8 anos |
| História | 2 | Licenciatura em História | Temporário | Um há 1 e outro há 7 anos |
| Geografia | 1 | Licenciatura em Geografia | Temporário | 8 anos |
| Filosofia e Sociologia | 1 | Licenciatura em História | Temporário | 8 anos |
| Informática Básica e laboratorista | 1 | Técnico em Informática | Temporário | 8 anos |
| Regente de multimeios | 1 | Licenciada em Língua Portuguesa | Temporário | 8 anos |
| Professores das disciplinas técnicas | 7 | 1 – Bacharel em Administração | Temporário CLT | 6 anos |
| | | 1 – Bacharel em Administração | Temporário CLT | 6 anos |
| | | 1 – Bacharel em Administração | Temporário CLT | 6 anos |
| | | 1 – Tecnólogo em agronegócio | Temporário CLT | 6 anos |
| | | 1 - Licenciado em Agropecuária | Temporário CLT | 8 anos |
| | | 1 Técnico em Informática | Temporário CLT | 6 anos |
| | | 1 – Bacharel em Informática | Temporário CLT | 8 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O quadro de pessoal docente da Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional e por consequência da EEEP estudada é formado por três modalidades de contratados distintos: professores efetivos, professores temporários e professores horistas contratados pelo regime da CLT, via contrato com o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec). Os professores das disciplinas da Base Geral (BNCC) são selecionados via concurso público para o provimento de cargos efetivos de 40 horas semanais ou em processo seletivo público simplificado com regime temporário, sendo estes processos realizados pelas Crede e por meio de análise de currículo. O fato de os professores da Base Comum e Diversificada serem contratados com 40h semanais independentemente da carga horária de regência propriamente dita é um ponto positivo, pois esta dedicação exclusiva à escola promove maior vínculo dos docentes à instituição, assegurando que se dediquem somente a ela.

Dos 27 professores da instituição, 7 atuam diretamente nas disciplinas técnicas dos 5 cursos ofertados hoje pela escola, são bacharéis ou tecnólogos que lecionam as disciplinas técnicas (professores técnicos), são contratados pelo Centec por meio de parceria com a Seduc/CE. Os processos seletivos públicos são realizados pelo próprio instituto e consta de prova escrita de conhecimentos, avaliação didática oral, prova de títulos com análise da formação mínima exigida e teste psicológico. Esses professores horistas selecionados pelo Centec são contratados pelo regime da CLT com carga horária semanal variando entre 10 e 44 horas semanais, de acordo com a demanda da escola e têm valor hora/aula diferenciada dos demais professores da instituição.

As práticas de gestão da EEEP estudada têm sido orientadas pelo Projeto Jovem de Futuro, uma tecnologia criada e desenvolvida pelo Instituto Unibanco para a gestão das escolas de ensino médio. A parceria entre Seduc/CE e o Instituto Unibanco foi assinada em 2012, por meio do Convênio nº 001/2012. O Projeto atua na formação de gestores escolares e professores através do curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEPR). Segundo Mofacto (2014), o objetivo é desenvolver uma gestão escolar voltada para resultados, promover a reflexão sobre o papel da escola e dar apoio à gestão. Para o Instituto Unibanco, o GEPR é um preconizador da:

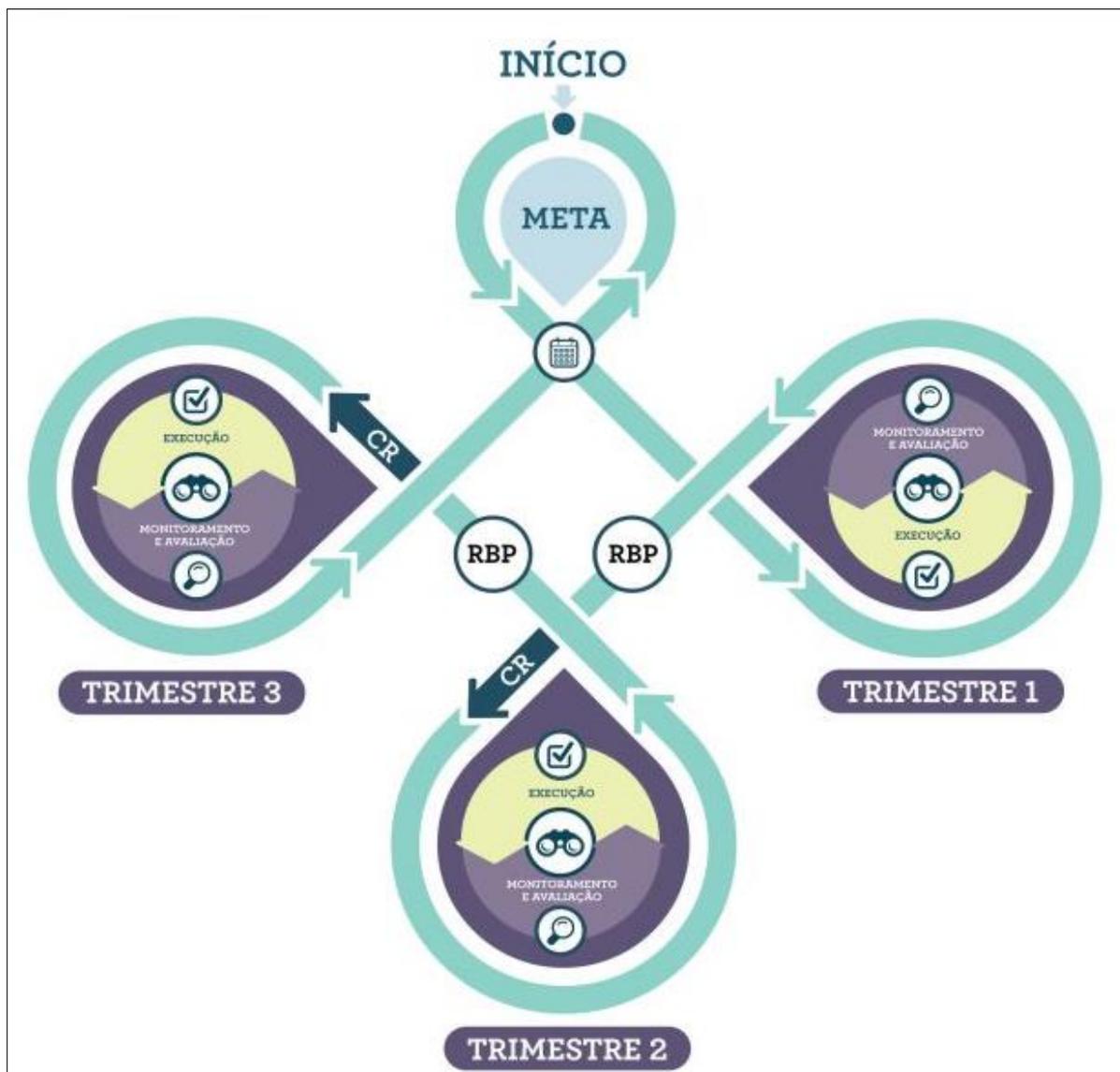
integração de diferentes processos e ferramentas de gestão, tais como: a mobilização de recursos; a divisão de responsabilidades; a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento; o controle e avaliação; a adoção de práticas capazes de melhorar o clima escolar e a utilização de estratégias de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola (INSTITUTO UNIBANCO, [2015], p. 11).

O projeto utiliza o chamado Circuito de Gestão, que consiste em um modelo de gestão caracterizado por uma série de rotinas que permitem que a escola organize e execute suas atividades de gestão e as instâncias regionais orientem e monitorem as atividades de cada escola. O projeto se utiliza de premissas como gestão da qualidade, eficiência e utiliza um método que orienta e sistematiza os principais processos e procedimentos de gestão escolar, como o planejamento (levantamento dos principais problemas e elaboração do plano de ação e definição de metas), execução do plano de ação (desenvolvimento das ações previstas no plano de ação), monitoramento (acompanhamento das ações desenvolvidas), Avaliação de resultados (avalia-se o impacto do plano de ação sobre os problemas) e por último, havendo necessidade, ocorre a correção de rotas. Os principais projetos desenvolvidos pela EEEP estudada (Quadro 10) fazem parte do plano de ação previsto no circuito. Segundo o Instituto Unibanco:

cada escola realiza um diagnóstico da sua situação, elabora um planejamento e inicia a execução do seu plano de ação. Depois, monitora e avalia a execução e, caso necessário, corrige rotas. O circuito completo, com suas quatro etapas, é realizado a cada três meses de forma consecutiva. Entre as etapas de Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas, é realizada uma reunião entre as escolas, a Reunião de Boas Práticas (RBP), com o objetivo de compartilhar ações e métodos bem-sucedidos, que contribuem para o atingimento das metas (INSTITUTO UNIBANCO, [2015], recurso online).

As ações, embora pareçam ser desenvolvidas separadamente, são interligadas na prática e realizadas por vezes simultaneamente. A Figura 1 mostra o infográfico de funcionamento de um ciclo completo do Circuito de Gestão sugerido pelo Projeto Jovem de Futuro e adotado pela escola.

Figura 1 – Infográfico de funcionamento do ciclo completo do circuito de gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2017, recurso on-line).

Já no que diz respeito ao planejamento das ações pedagógicas, o PPP da escola aponta que elas são elaboradas a partir “do diagnóstico do nível de conhecimento do aluno, considerando as experiências anteriores, bem como as deficiências na aprendizagem do mesmo” ([NOME DA ESCOLA OMITIDO], 2019a, p. 17). Por esta razão, as atividades pedagógicas/projetos que compõem o plano de ação da instituição são, em parte, pensados a partir dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo como forma de diagnosticar a aprendizagem dos alunos. O PPP também orienta que as avaliações da aprendizagem sejam somativas, contínuas, sistemáticas e processuais com predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação da aprendizagem é feita por disciplinas e bimestralmente, e considera aspectos como assiduidade, seja no que diz respeito à frequência às aulas, como entrega dos exercícios e participação nas atividades práticas. Geralmente são utilizadas três avaliações, em que a nota do bimestre em cada disciplina é a média aritmética da assiduidade e das participações nas atividades, de trabalho em grupo e o desempenho na avaliação bimestral composta de caderno de questões de múltipla escolha que é aplicada no final de cada bimestre letivo.

A instituição tem participado de diversos eventos como a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep), Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR). Além disso, todos os anos desenvolve sua própria feira de ciências, evento este que credencia alguns trabalhos para competir em nível de regional.

Vários projetos são desenvolvidos na escola, sejam baseados em avaliações diagnósticas realizadas, seja a partir de necessidades observadas cotidianamente pela instituição. Entre estes projetos estão os que compõem o plano de ação do Circuito de Gestão como o Presença VIP, Nivelando e Transformando em Língua Portuguesa, Nivelando e Transformando em Matemática e 3º ano em Foco. No Quadro 10 estão elencados os projetos desenvolvidos pela escola e um resumo de suas ações:

Quadro 10 – Projetos desenvolvidos pela instituição de ensino estudada

| Nome do projeto | Detalhamento |
|--|---|
| Presença VIP | Projeto desenvolvido com a 1ª, 2ª e 3ª séries, envolvendo todas as disciplinas e acompanhado pela Coordenação pedagógica e pelos Professores Diretores de Turma (PDT), com o objetivo de reduzir a infrequência escolar em 10% ao longo do 2º, 3º e 4º períodos do ano letivo, de abril a novembro. Ação: Realização de ações de monitoramento e intervenção, junto aos alunos infrequentes, por meio de ciclos de monitoramento e ações motivacionais junto aos alunos, contando com a parceria da Gestão e Grêmios Estudantil. |
| Nivelando e Transformando em Língua Portuguesa | Projeto voltado para os alunos da 1ª série com desempenhos crítico e muito crítico na avaliação diagnóstica de entrada aplicada no início do ano letivo, projeto sob responsabilidade do Núcleo Gestor, professor de Língua Portuguesa da 1ª série e professor regente de multimeios, realizado entre os meses de março e novembro. Tem o objetivo de elevar em 50% a proficiência em língua portuguesa dos alunos que se encontram nos níveis crítico e muito crítico na disciplina. Ação: Realização de aulas de nivelamento em leitura, interpretação, produção textual, bem como desenvolvimento das habilidades da matriz |

| Nome do projeto | Detalhamento |
|--|--|
| | de referência do Spaece em Língua Portuguesa, utilizando-se dos Horários de Estudo e de Projeto Interdisciplinares. |
| Nivelando e Transformando em Matemática | Projeto voltado para os alunos da 1ª série com desempenhos crítico e muito crítico na avaliação diagnóstica de entrada aplicada no início do ano letivo, projeto sob responsabilidade do núcleo gestor, professor de matemática da 1ª série e professor do laboratório de matemática. Tem o objetivo de reduzir em 50% o número de alunos que se encontram nos níveis crítico e muito crítico em matemática. Ação: realização de aulas de nivelamento em conhecimentos básicos da matemática, bem como desenvolvimento das habilidades da matriz de referência do Spaece em Matemática, utilizando-se dos Horários de Estudo e de Projeto Interdisciplinares. |
| 3º Ano em Foco | Projeto voltado para os alunos de 3º ano da escola, sob responsabilidade do Núcleo gestor, coordenação de cursos técnicos e o professor do laboratório de matemática entre os meses de maio e outubro. Tem o objetivo desenvolver ações motivacionais como rodas de conversas com alunos egressos, profissionais das mais diversas áreas de atuação, universidades públicas e privadas, seminários e palestras sobre profissão e carreira, de modo a aumentar em 10% o número de alunos que ingressam no Ensino Superior. |
| Círculo de Leitura | Projeto voltado para alunos do 1º e 2º ano, sob responsabilidade e supervisão do professor de Língua Portuguesa, desenvolvido durante todo o ano. O projeto busca formar entre os próprios estudantes lideranças multiplicadoras, que passam a atuar como uma espécie de tutores dos demais grupos de alunos. Tem como objetivo apoiar a formação de leitores reflexivos e ampliar o seu acesso ao conhecimento, por meio da leitura grupal de obras que ressaltam valores éticos. |
| Projeto Social do Estágio Supervisionado | Projeto realizado por cada uma das turmas de 3º ano da instituição durante o segundo semestre do ano letivo, é parte obrigatória da disciplina de estágio supervisionado e é elaborado a partir da necessidade social sentida pelos estudantes, este projeto é desenvolvido sob coordenação dos Orientadores de Estágios e apoio de Coordenação de Estágios e dos Cursos. O objetivo é promover transformação na realidade da comunidade, dar visibilidade ao trabalho da instituição por meio de ações com temáticas sobre meio ambiente, educação, cultura, defesa de direitos e cidadania. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A escola tem recebido alunos no primeiro ano do ensino médio vindos do 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino que, a partir das avaliações diagnósticas realizadas pela escola, apresentam *déficits* em leitura, interpretação textual e escrita, e também defasagem quanto a domínios matemáticos básicos. Por esta razão, foram formulados e implantados os projetos “Nivelando e Transformando em Língua Portuguesa”, “Nivelando e Transformando em Matemática”. Já o projeto “Círculo de Leitura” está voltado para promoção e

inventivo à leitura de modo que alunos assumam atitude protagonista, e a partir das leituras possam compartilhá-las com seus pares em grupos de leitura coletiva.

Também por meio do acompanhamento diário da frequência escolar dos alunos foi verificado, no ano de 2019, altos índices de infrequência. Havia no momento em que o projeto foi instituído, turmas em que o índice de infrequência passava de 30%, índice considerado alto para esta modalidade de ensino, constatação não rara, principalmente nas turmas de 3ª série, em que as infrequências eram maiores. Isso levou a instituição a pensar em estratégias para combater o fenômeno. Neste sentido, o projeto Presença VIP foi concebido visando reduzir a infrequência escolar, com acompanhamento diário em cada uma das turmas, com contato com as famílias daqueles alunos que faltam à escola sem justificativas. Este levantamento elege todo mês a turma mais frequente da escola, sendo esta premiada com troféu e divulgação na escola e nas reuniões de pais. Outros projetos são os desenvolvidos pelos alunos estagiários dos cursos técnicos obedecendo aos eixos de atuação de cada curso técnico e objetivam desenvolver ações temáticas, a depender do curso, sobre meio ambiente, educação, cultura, defesa de direitos e cidadania.

Ademais outros projetos são desenvolvidos na escola na ocasião da realização e participação da escola no Projeto Ceará Científico, projeto da Seduc/CE que envolve todas as escolas e estudantes da rede pública de ensino do Estado, cujo objetivo é estimular a pesquisa científica, desenvolver tecnologias inovadoras no âmbito das escolas que possam atender às necessidades da comunidade. No âmbito deste projeto, na fase escolar, cada professor costuma orientar um projeto na escola, acompanhando e orientando os estudantes no desenvolvimento de seus projetos.

No tocante às avaliações externas, a instituição tem conseguido se destacar pelos resultados dentro da Coordenadoria Regional de Ensino. Das 14 escolas jurisdicionadas à 15ª Crede, 11 participaram dos últimos eventos de avaliação externa – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Spaece. Nestes, a EEEP estudada tem o segundo melhor desempenho no Ideb de 2017 e 2019 entre todas as escolas da 15ª Crede e o melhor, entre as três escolas localizadas no município de Parambu. A instituição atingiu, em 2019, o Ideb projetado para 2021. Os resultados do Ideb assim como as projeções para 2021 das escolas da regional Crede 15 estão detalhadas por escola na Tabela 7.

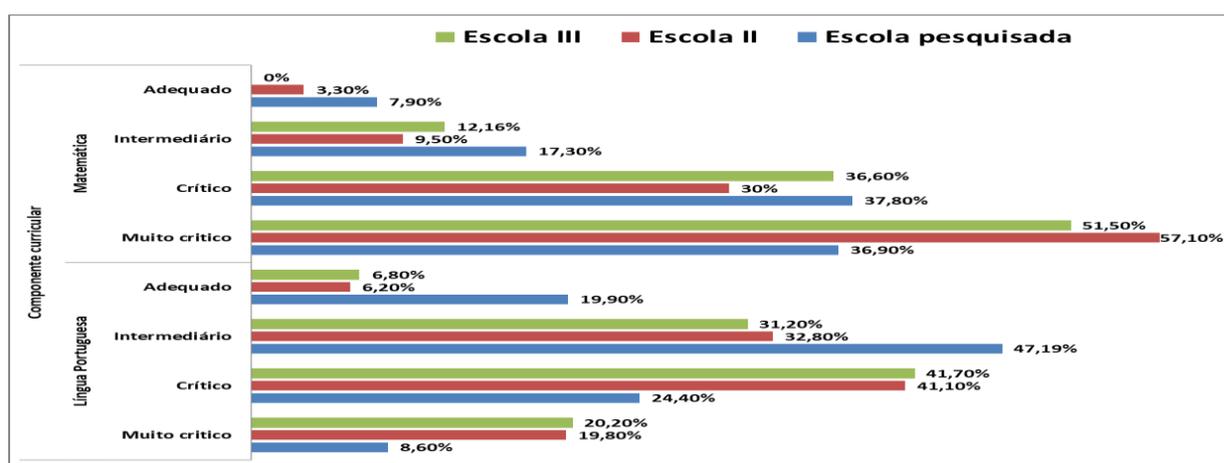
Tabela 7 – Notas do Ideb de 2017 e 2019 e as projeções para 2021 das instituições de ensino médio sob jurisdição da Crede 15

| Nome da Escola | Ideb (N x P) | | Projeções |
|-------------------------------------|--------------|------|-----------|
| | 2017 | 2019 | 2021 |
| EEM Ana de Siqueira Goncalves | 3,9 | 4,4 | 4,4 |
| EEEP Joaquim Filomeno Noronha | 4,7 | 5,5 | 5,1 |
| EEM Ana Noronha | 3,6 | 4,2 | 4,0 |
| EEM Antônia Vieira Lima | 4,1 | 4,0 | 4,5 |
| EEEP Monsenhor Odorico de Andrade | 5,0 | 6,0 | 5,5 |
| EEM Maria das Dores C. Alexandrino | 3,3 | 3,5 | 3,7 |
| EEMTI Liceu Lili Feitosa | 3,8 | 3,8 | 4,2 |
| EEM Raimundo Adjacir C. de Oliveira | 3,3 | 3,5 | 3,8 |
| EEM Jose Ferreira Barbosa | 4,0 | 4,1 | 4,5 |
| EEM Maria Jose Coutinho | 3,7 | 4,0 | 4,1 |
| EEM Maria Dolores Petrola | 4,4 | 4,6 | 4,9 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A EEEP estudada também se destaca entre as três escolas de ensino médio situadas no município de Parambu com as melhores resultados em Língua Portuguesa e Matemática na Avaliação do Spaece entre 2017 e 2019, apresentando nesta série de resultados, maiores percentuais de alunos nos níveis adequados e intermediários nos dois componentes curriculares avaliados em relação as duas outras escolas, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual médio de alunos por padrão de desempenho nas escolas de ensino médio do município de Parambu no Spaece (Triênio 2017-2019)



Fonte: Adaptado de CAEd ([2020]).

São, portanto, estes alguns dos aspectos e das características contextuais que ajudam compreender e situar a EEEP estudada no cenário educacional do Estado do Ceará, da região dos Inhamuns e do município de Parambu. A escola tem

apresentado bons resultados dentro da realidade local e regional observados nas avaliações externas, mas apresenta um significativo número de alunos transferidos para outras unidades de ensino, o que tem contribuído para reduzir o número de alunos que concluem o ciclo de três anos de formação. A seção seguinte fará a apresentação das evidências deste fenômeno.

2.3.2 O cenário de transferências dos alunos da instituição de ensino estudada para outras unidades de ensino

A fim de se evidenciar o fenômeno das transferências presentes no fluxo escolar da instituição de ensino estudada, traremos à luz da observação os dados finais de cada ano letivo da instituição desde 2012 até o ano letivo de 2019 do Educacenso do Inep. Além disso, analisamos também os registros internos fornecidos pela secretaria da escola, estes bem mais significativos do ponto de vista quantitativo, no que diz respeito ao objeto principal deste estudo de caso, as transferências. Vale salientar ainda que por questões de limitações da própria pesquisa, nos dedicaremos mais detidamente aos movimentos registrados no último triênio 2017-2018-2019.

Segundo os dados do Censo Escolar/Inep, de 2012 até o ano de 2018, toda a rede EEEP do Estado do Ceará apresentou uma taxa média anual de transferência de apenas 0,38% enquanto a EEEP estudada apresentou, neste mesmo período, 4,36% de transferência, ou seja, uma taxa 11 vezes maior. Este dado revela, portanto, que a escola apresenta número de transferências que está acima da média de todas as outras EEEP do Estado do Ceará. Em 2012, primeiro ano letivo da instituição, ela apresentou uma taxa de transferências 18 vezes maior que a média das escolas com a mesma modalidade de ensino. Estes dados estão detalhados e podem ser mais bem observados na Tabela 8.

Tabela 8 – Dados de matrícula inicial e de transferências da instituição de ensino estudada e da Rede de EEEP do Estado do Ceará (Continua)

| Ano letivo | Redes de EEEP do Estado do | | | EEEP estudada | | |
|------------|----------------------------|-------------------------------|------|-------------------|-------------------------------|-------|
| | Matrícula inicial | Transferências N ^o | % | Matrícula inicial | Transferências N ^o | % |
| 2012 | 29.924 | 164 | 0,54 | 169 | 17 | 10,05 |
| 2013 | 36.001 | 149 | 0,41 | 282 | 8 | 2,28 |

| Ano letivo | Redes de EEEP do Estado do | | | EEEP est | | (Conclusão) |
|-----------------|----------------------------|-------------------|------|-------------------|-------------------|-------------|
| | Matrícula inicial | Transferências Nº | % | Matrícula inicial | Transferências Nº | |
| 2014 | 40.899 | 153 | 0,37 | 396 | 13 | 3,28 |
| 2015 | 44.052 | 160 | 0,36 | 400 | 13 | 3,25 |
| 2016 | 48.089 | 188 | 0,39 | 414 | 19 | 4,58 |
| 2017 | 49.850 | 112 | 0,22 | 437 | 19 | 4,34 |
| 2018 | 52.984 | 195 | 0,37 | 435 | 12 | 2,75 |
| 2019 | * | * | * | 465 | 14 | 3,01 |
| Média histórica | | - | 0,38 | 404 | 14,37 | 4,36 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

* Resultados ainda não consolidados

O número de transferidos incide diretamente no percentual de alunos concluintes dos cursos oferecidos pela escola em cada ano, apresentando uma variação entre 63% a 81%, e uma média de diplomação 73,85% em relação aos alunos que ingressam no primeiro ano do ciclo. Os números médios da rede de EEEP, neste aspecto, também têm sido melhores. No ciclo de formação 2012-2014, primeiro ciclo de formação da escola, a título de exemplo, a rede apresentou uma taxa de diplomação média 14% maior que a da escola. Embora seja possível verificar uma aproximação entre as taxas no ciclo 2013-2015, ano em que elas mais se aproximaram, ainda assim a taxa de diplomação da escola ficou abaixo da média do Estado para esta modalidade. Em média, 26% dos alunos que ingressam na escola no 1º ano do ciclo não o terminam no final do 3º ano, ou seja, dos 1.010 alunos que ingressaram na escola no início dos ciclos, 274 não o concluíram. Este dado comparativo é detalhado na Tabela 9.

Tabela 9 – Diplomação média dos ciclos de formação da instituição de ensino estudada e da rede de EEEP do Estado do Ceará

| Ciclo de formação | Ingressantes no 1º ano do ciclo | Nº de concludentes no 3º ano do ciclo | % de diplomados na escola | % de diplomados Estado |
|-------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| 2012-2014 | 183 | 126 | 68,85 | 83 |
| 2013-2015 | 147 | 112 | 81,63 | 82 |
| 2014-2016 | 152 | 113 | 74,34 | 83 |
| 2015-2017 | 176 | 135 | 76,70 | 87 |
| 2016-2018 | 171 | 108 | 63,15 | |
| 2017-2019 | 181 | 142 | 78,45 | |
| Total/Média | 1.010 | 736 | 73,85 | 84 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os dados da Tabela 9 evidenciam uma realidade em que se constata que, à medida que se avança nas séries do ensino médio técnico, reduz-se a quantidade de alunos em cada uma delas. Esta realidade observada aqui guarda semelhanças, num âmbito geral, a uma realidade constatada também na escola pública, especificamente com aquilo que se convencionou a chamar de ‘efeito funil’, ou seja, há um espaço mais amplo de entrada, início de uma etapa de ensino ou de um ano letivo, por exemplo, mas um estreitamento na saída, conclusão da etapa ou do ano letivo, em que nem todos conseguem ter êxito. Neste complexo fenômeno estão em jogo dois grupos de causas deste fenômeno: fatores socioeconômicos e culturais e fatores intraescolares (RAFAEL; SOUSA; FREITAS, 2013).

A Tabela seguinte (Tabela 10) mostrará os desligamentos da escola durante os ciclos formativos, ano a ano, a partir do número de alunos que iniciam uma determinada série no início do ano e o número de alunos que a concluem naquele mesmo ano. Este levantamento foi feito com base em consultas feitas às Atas de Resultados Finais que compõem o Relatório Anual do Ano Letivo da escola, documento elaborado pelo secretário escolar depois do final do ano letivo. Foram feitas consultas aos oito relatórios anuais referentes aos anos letivos do intervalo 2012-2019. Este dado é importante, pois nos permitirá identificar em que etapa do ciclo formativo estes alunos mais se desligam da escola.

Verificamos que as transferências da escola para outras unidades de ensino ocorrem durante os três anos, todavia, de maneira mais acentuada durante o 1º ano do ciclo e diminuem gradativamente à medida que avançam nas demais séries desta etapa da educação básica. A escola, no ano de 2019, completou o 6º ciclo completo de formação. Este levantamento está detalhado na Tabela 10.

Tabela 10 – Quantitativo de ingressantes e concluintes dos cursos oferecidos pela instituição de ensino estudada ano a ano

| Triênio | Ingressantes | Concluintes | | |
|-----------|--------------|-------------|--------|--------|
| | | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
| 2012-2014 | 183 | 161 | 134 | 126 |
| 2013-2015 | 147 | 137 | 121 | 112 |
| 2014-2016 | 152 | 132 | 119 | 113 |
| 2015-2017 | 176 | 148 | 135 | 135 |
| 2016-2018 | 171 | 135 | 115 | 108 |
| 2017-2019 | 181 | 163 | 144 | 142 |
| 2018-2019 | 180 | 168 | 154 | - |
| 2019 | 180 | 156 | - | - |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Vale salientar que, ao se comparar os dados de transferências trazidos pelos quadros cuja fonte é os registros da Secretaria Escolar da instituição de ensino estudada com os dados cuja fonte é a base de dados consolidados do Censo escolar/Inep, observar-se-á divergências, isto se deve ao fato de que o Censo Escolar não computa as transferências que ocorrem em todas as séries entre o encerramento do ano letivo, que ocorre no início de janeiro do ano subsequente, e a data base da captação da matrícula inicial do Censo pelo Inep, que ocorre na última quarta-feira do mês de maio deste mesmo ano. Todavia, trazer os dados de controle interno da secretaria da escola é relevante, pois evidencia que o quadro aqui investigado sobressai-se mais quantitativamente do que os dados oficiais do Inep.

Por esta razão, desde já antecipamos que os dados de controle interno da secretaria da escola registram 140 transferências do triênio 2017-2019, ao passo que os dados oficiais do Censo Escolar/Inep registram apenas 45 no mesmo período. Isto se deve, como dissemos, às diferentes metodologias de registro adotadas pelo Inep e pela secretaria da escola. Embora pese a constatação das duas metodologias distintas de registro, Censo Escolar/Inep e a Sige/Seduc/CE, a secretaria tem acesso aos dois dados, principalmente os pormenores dos que estão sob sua gerência, nos parece que, percepção nossa como parte da gestão da escola, esta pauta é assunto pouco explorado ou pouco colocado à luz de questionamentos. A existência dos dois sistemas de registro de transferências, não explica a pouca atenção ao assunto, o que nos leva a levantar a hipótese de que seria, em parte, ao fato de que estes alunos na sua maioria, migram apenas de uma modalidade para outra, neste caso, para modalidade regular de ensino, não significando uma saída definitiva do sistema nem da etapa de ensino. Esta constatação se confirma ao menos na escola pesquisada. Em consulta aos dados de controle interno da secretaria da instituição registradas no triênio 2017-2018-2019 identificamos que as transferências de alunos na EEEP estudada ocorrem predominantemente até o mês de agosto, 82% delas. Evidenciamos os dados deste triênio, por ser este interstício o abarcado mais detidamente por esta pesquisa. O levantamento que fizemos mostra que as transferências ocorrem predominantemente nos oito primeiros meses do ano, meses em que não é possível perceber com clareza um possível quadro de reprovação, uma vez que não estarão concluídas as notas médias finais referentes ao 3º e 4º períodos, o que se pode

concluir de maneira ainda preliminar que este fator (reprovação) não é, inicialmente, o motor gerador das transferências. Este levantamento é expresso no Quadro 11.

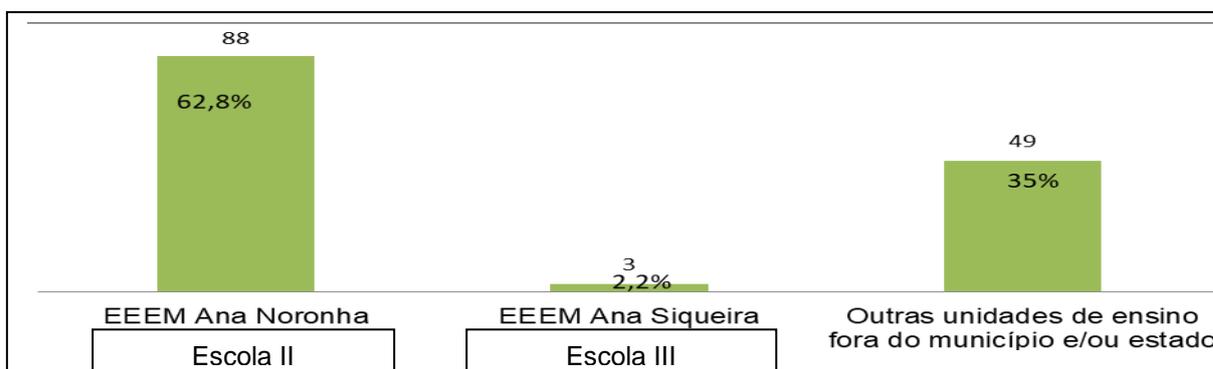
Quadro 11 – Períodos do ano em que ocorreram as transferências da instituição de ensino estudada no triênio 2017-2018-2019

| | 1º Quadrimestre | | | | 2º Quadrimestre | | | | 3º Quadrimestre | | | | Total de transferências no triênio |
|------------|--|----|----|-----|--|----|-----|----|--|----|----|----|------------------------------------|
| | Ja | Fe | Ma | Abr | Ma | Ju | Jul | Ag | Set | Ou | No | De | |
| 2017 | - | 3 | 6 | 1 | 6 | 2 | 5 | 6 | 2 | 3 | - | 4 | 38 |
| 2018 | 13 | 4 | 5 | 7 | 7 | - | 2 | 7 | - | 3 | - | 1 | 49 |
| 2019 | 5 | 5 | 5 | 2 | 11 | 1 | 6 | 6 | 1 | 3 | 2 | 6 | 53 |
| Triê | 18 | 12 | 16 | 10 | 24 | 3 | 13 | 19 | 3 | 9 | 2 | 11 | - |
| Evidências | 56 alunos (40% do total) pediram transferências neste período. | | | | 59 alunos (42% do total) pediram transferências neste período. | | | | 25 alunos (18% do total) pediram transferências neste período. | | | | 140 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Tendo como referência os mesmos 140 alunos transferidos registrados pela secretaria no triênio 2017-2018-2019 podemos observar que, deste total, 91, ou seja, 65% dos alunos se transferiram para unidades de ensino regulares localizadas no município de Parambu, sendo 88 (62,8%) para uma Escola Estadual de Ensino Médio Regular que chamaremos aqui de Escola II, localizada também na sede do município (transformada em EEMTI em 2020) e 3 alunos (2,2%) para Escola Estadual de Ensino Médio Regular, identificada aqui na pesquisa como Escola III, localizada na zona rural do município. Os dados evidenciam, portanto, que o aluno está optando pelo ensino regular em detrimento do ensino técnico profissionalizante. Os demais alunos transferiram-se para outras unidades da rede de ensino dentro ou para outras redes de ensino fora do estado. Estes dados estão expressos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Destino dos alunos transferidos da instituição de ensino estudada no triênio 2017-2018-2019



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os dados das transferências registradas no triênio 2017-2019 pela secretaria escolar da instituição apontam também que elas ocorrem com mais frequência na 1ª etapa do ciclo, ou seja, durante a 1ª série do Ensino Médio, e segue-se numa linha descendente nas outras etapas do ensino. Do total de 140 transferências registradas neste interstício, 80, ou seja, 57% ocorreram ainda durante a 1ª série, 53, equivalente a 38%, no curso da 2ª série e apenas 7 alunos, 5%, na terceira etapa. Estes dados alimentam a hipótese de que estes alunos, em parte, não se adaptam às mudanças da rotina totalmente nova e currículo amplo e diversificado da 1ª série do ensino médio técnico profissionalizante, vale notar que 100% dos alunos são egressos de ensino de um turno apenas, e para estes, a chegada à escola é a primeira experiência com o ensino de tempo integral. Este fato, segundo Ferreira (2019), e “a adaptação a essa nova rotina é um processo, muitas vezes, dificultoso, pois além da carga horária, existe uma maior quantidade de disciplinas e conteúdos” (FERREIRA, 2019, p. 32). Esta outra evidência está mais detalhada na Tabela 11.

Tabela 11 – Etapas do ensino médio em ocorreram as transferências no triênio 2017-2018-2019

| Ano | 1º ano EM | 2º ano EM | 3º ano EM | Total |
|-------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 2017 | 18 | 20 | 0 | 38 |
| 2018 | 25 | 19 | 5 | 49 |
| 2019 | 37 | 14 | 2 | 53 |
| Total | 80 | 53 | 7 | 140 |

Fonte: [nome da escola omitido] (2017-2019). Elaborado pelo autor

Ao se analisar as notas avaliativas de 23 alunos da 1ª série do ano letivo de 2019 que pediram transferências neste mesmo ano, observamos que, no que se

refere às notas do primeiro período, 13 deles, ou seja, 56,5%, não tinham sequer uma única nota abaixo da média (nota 6,0), valor mínimo exigido. Se observadas todas as médias bimestrais nas quais foram avaliados, apenas três alunos destes, 13%, apresentaram média do período (soma das Médias de todas as disciplinas divididas pelo número de disciplinas ministradas naquele período) inferior a 6,0, isso mostra que, ao que parece, um risco iminente de reprovação não é, ao menos para parte significativa deste grupo analisado, a razão que motivou a saída da escola. Questões mais ligadas à adaptação à escola e ao tempo integral parecem ter um peso maior. Pelo menos é o que nos apontam as justificativas apresentadas à escola por estes alunos, conforme veremos posteriormente.

Os dados de fluxo da escola cuja fonte é o Educacenso/Inep dos últimos 3 anos, revelam que as taxas de abandono também têm sua contribuição na notória diferença que existe entre o número de alunos que ingressam na escola no início do ciclo formativo e o número daqueles que são diplomados no final dele, mas que são as transferências que desequilibram e distanciam de modo mais significativo os dois dados. A Tabela 13 mostra o fluxo escolar registrado pelo Censo escolar no triênio 2017-2019.

Tabela 12 – Fluxo Escolar da instituição de ensino estudada (2017-2019)

| Ano letivo | Matrícu | Aprovados | | Reprovados | | Transferidos | | Abandono | |
|------------|---------|-----------|------|------------|------|--------------|------|----------|------|
| | Nº abs. | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 2017 | 437 | 410 | 93,8 | 2 | 0,45 | 19 | 4,34 | 5 | 1,14 |
| 2018 | 435 | 417 | 95,8 | 2 | 0,45 | 12 | 2,75 | 4 | 0,91 |
| 2019 | 465 | 449 | 96,5 | 0 | 0% | 14 | 3,01 | 1 | 0,21 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Reiteramos que os dados do Censo Escolar/Inep não computam nenhum movimento de transferência entre o término de ano letivo, que ocorre geralmente no início de janeiro, e a data base para captura do número das matrículas iniciais das instituições de ensino que ocorre na última quarta-feira do mês de maio. Por exemplo, o ano letivo de 2018 da EEEP estudada foi finalizado em 17 de janeiro de 2019 e o ano letivo de 2019 teve sua data de captura de matrícula inicial pelo Censo Escolar/Inep somente em 29 de maio de 2019, ou seja, toda movimentação de saída da escola, neste intervalo não é contabilizado pelo Censo, por esta razão se verifica a notável diferença no número de transferidos apontados pelo Censo Escolar/Inep e

os dados internos registrados pela secretaria escolar, registram respectivamente, 45 e 140 transferências, no triênio 2017-2019.

Adicionalmente, a escola adota o procedimento de criação de uma lista de espera, formada pelos alunos que participaram do processo seletivo e não ficaram entre os classificados, mas que têm interesse em ingressar na escola. Este procedimento de convocação da lista de classificáveis é permitido até o início do 2º semestre, quando as disciplinas técnicas começam a fazer parte da rotina das primeiras séries, com exceção do curso de Redes de Computadores que já têm disciplinas técnicas no currículo desde o início do ano. Nesse sentido, o fato da maior parte dos alunos que compõem a lista de classificáveis serem convocados para assumirem as vagas daqueles alunos da 1ª série que se transferem para outras unidades de ensino ainda nos primeiros meses do ano letivo é um detalhe importante que ajuda a compreender a diferença entre os dados do Censo Escolar/Inep e os dados da secretaria escolar.

Por exemplo, no ano de 2018, 180 alunos ingressaram na 1ª série, todavia, apenas 168 concluíram-na, 12 alunos a menos, quando observamos o número de alunos da 1ªsérie transferidos durante aquele ano veremos que 25 alunos pediram transferências, estes números divergem exatamente porque muitas vagas são assumidas por alunos desta lista de classificáveis.

A próxima Tabela (13) traz os números de saída de estudantes da escola pesquisada disponibilizados pelo Censo Escola/Inep, a partir do ano letivo de 2012, ano em que a instituição passou a funcionar. Além dos dados médios de toda a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará. Isto possibilitará uma observação analítica comparativa em nível estadual, permitindo perceber se de fato os dados de transferências e abandonos, movimentos de saídas que estão diretamente ligados à redução de diplomados pela escola nos finais dos ciclos, estão distantes dos dados apresentados pela média estadual da rede de EEEP, para este fim, serão utilizados apenas dados oficiais do Censo Escolar/Inep.

Quando voltamos nosso olhar às taxas de transferências em uma linha comparativa em nível de estado (dados médios de todas as EEEP), constataremos que em todos os anos em que foi possível parametrizar os dados, a escola estudada apresentou índice superior. As taxas percentuais anuais da instituição variam entre 10,05% e 2,75% entre os anos de 2012, ano de sua fundação e o ano de 2019, ao passo que a rede varia entre 0,54% e 0,22%. A rede de EEEP apresenta uma taxa

média de transferência média 11 vezes menor que a da instituição neste período. Estes dados comparativos do movimento de saída de alunos no interstício 2012-2019 estão detalhados na Tabela 13.

Tabela 13 – Comparativo de saída de alunos da escola estudada com a Rede de EEEP do estado do Ceará no interstício 2012-2019

| Ano | Matrícula inicial | | Transferência | | Abandono | |
|------|-------------------|-----------------|---------------|-----------------|----------|-----------------|
| | Rede | Escola estudada | Rede | Escola estudada | Rede | Escola estudada |
| 2012 | 29.924 | 169 | 0,54% | 10,05% | 0,52% | 1,3% |
| 2013 | 36.001 | 284 | 0,41% | 2,81% | 0,32% | 1,76% |
| 2014 | 40.899 | 396 | 0,37% | 3,28% | 0,35% | 0,75% |
| 2015 | 44.052 | 400 | 0,36% | 3,25% | 0,25% | 1,00% |
| 2016 | 48.089 | 414 | 0,39% | 4,58% | 0,22% | 2,65% |
| 2017 | 49.850 | 437 | 0,22% | 4,34% | 0,15% | 1,14% |
| 2018 | 51.984 | 435 | 0,37% | 2,75% | 0,08% | 0,91% |
| 2019 | - | 465 | - | 3,01% | - | 0,21% |
| | Média | | 0,38% | 4,26% | 0,27% | 1,01% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como verificamos, há um quadro sinuoso de transferências na instituição que se analisado isoladamente já é em si revelador de um problema de pesquisa, somado aos dados de abandono, eles marcam a diferença entre o número de alunos que entram na escola no 1º ano e aqueles que saem diplomados. Se analisados comparativamente com os dados de toda a rede de EEEP do Estado do Ceará, este problema ainda é mais evidente.

Em consonância com Morais (2017) compreendemos que a mudança abrupta que passam estes alunos que terminam o Ensino Fundamental e de repente se veem no Ensino Médio já traz consigo uma série de transformações à vida destes, mudanças curriculares, no número de disciplinas e de professores, na intensidade e profundidade de conteúdos abordados. Este mesmo autor aponta que

Uma inevitável mudança de escola também confere ao aluno o convívio com novos professores, novas regras institucionais e novos colegas de turma, muitas vezes oriundos de escolas diferentes. A adaptação do aluno ao novo conjunto de variáveis que interferem na educabilidade, advindos da mudança de escola, merece ser investigada. A dificuldade de adaptação do aluno pode influir em dificuldades de rendimento e, conseqüentemente, resultar em evasão ou abandono escolar (MORAIS, 2017, p. 63).

Se esta mudança já é impactante no cenário apontado por Moraes (2017), ela adquire ainda maior relevância quando se trata da chegada ao ensino médio de tempo integral e ao que parece, este fator tem contribuição importante na decisão do aluno de sair da escola. Constatamos que o “Cansaço físico da jornada de estudo de Tempo Integral” e a “Dificuldade de adaptação à modalidade de Tempo Integral” são as duas razões mais alegadas pelos alunos da escola estudada como justificativas para o pedido de transferências junto à secretaria da escola, segundo os registros internos da secretaria da escola. O registro da justificativa para a saída da escola é uma ação de rotina recente por parte da secretaria. Evidência disto é a observação de que apenas 67 justificativas foram registradas formalmente junto à secretaria no período de 2017-2019 das 140 transferências efetivadas nesse período. Este levantamento está explicitado no Quadro 12.

Quadro 12 – Justificativas apresentadas pelos alunos à escola no momento em solicitam transferência para outra unidade de ensino

| Razão para o pedido de transferência | Quantidade |
|--|------------|
| Cansaço físico da jornada de estudo de Tempo Integral | 15 |
| Dificuldade de adaptação à modalidade de Tempo Integral | 19 |
| Problemas de saúde | 07 |
| Necessidade de realizar outra atividade em um dos turnos diurnos | 02 |
| Mudança de endereço | 13 |
| Não gosta da escola | 01 |
| Não apresentou justificativa | 03 |
| Ficar mais tempo com a família | 03 |
| Ausência de transporte escolar | 03 |
| Matrícula em curso técnico não desejado | 01 |
| Total | 67 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No Quadro de justificativas apresentadas pelos alunos à escola, no momento em que comunicam o pedido de transferência da instituição, destacam-se o “Cansaço físico da jornada de estudo de Tempo Integral” e “Dificuldade de adaptação à modalidade de Tempo Integral”, que correspondem por 50% das razões, este é um dado relevante, mesmo sendo justificativas mais genéricas e que, portanto, guardam razões mais específicas implícitas a elas, nos parece que a escola tem governança sobre os aspectos que elas representam, diferentemente da justificativa “Mudança de endereço”, que embora represente 19% das justificativas respondem por um fator externo à escola e por isso, coloca-se fora do olhar da nossa pesquisa.

A instituição no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, procura associar os conteúdos estudados a uma experiência prática, como visitas técnicas, aulas de campo, aulas práticas nos laboratórios, palestras e oficinas, atividades que dinamizam as experiências de ensino da instituição. Muito embora a escola careça de recursos que financiam o deslocamento de seus alunos para empresas, fazendas e sítios de produção em outros municípios ou até mesmo na zona rural do município, as aulas de campo acontecem, em menor número, e em sua maioria, o deslocamento é financiado pelos próprios alunos, isto é alvo recorrente de reclamações dos alunos e por parte dos professores.

A escola também desenvolve, com frequência, além das suas atividades curriculares, eventos esportivos como campeonatos, torneios de futsal, participação em eventos esportivos municipais e estaduais, também desenvolve manifestações artísticas como a dança, o teatro, saraus literários. Quanto aos horários de intervalos, de modo esporádico, tem criado e oportunizado situações que facilitam a interação entre os estudantes, como jogos, apresentações artísticas que facilitam e fortalecem os vínculos entre alunos, professores e a instituição.

Embora desenvolva estas atividades e, como exposto, projetos pedagógicos importantes e ações rotineiras de monitoramento de frequência escolar, desempenho nas avaliações internas e relacionamento interpessoal, o que ocorre é que a escola, muitas vezes, é surpreendida com os pedidos de transferências, o que a tem levado a vivenciar tentativas frustradas de convencer o aluno a permanecer na instituição. Quando isto ocorre, resta seguir o protocolo de transferência para outras instituições.

A partir deste quadro de evidências observado e caracterizado pela saída dos estudantes da escola estudada para outras unidades de ensino, objeto deste estudo, que conseqüentemente tem reduzido o número de alunos que concluem o ciclo de 3 anos de formação, acreditamos ter cumprido o objetivo 1, no qual se deteve este capítulo, a saber: descrever o contexto educacional em que se insere a instituição estudada, os dados sobre transferências de alunos da escola e os fatores que têm contribuído para que os estudantes saiam da escola antes de concluir o ciclo de três anos. Assim como acreditamos ter demonstrado a necessidade de se analisar este fenômeno, pois consideramos que tal análise fornecerá os subsídios tanto para compreensão como para propormos o Plano de Ação Educacional, que será apresentado no último capítulo desta dissertação.

Dito isto, dedicar-nos-emos, no próximo capítulo, a identificar e analisar que elementos relativos à rotina, a sua organização concernente ao tempo e aos espaços escolares sua proposta curricular, suas práticas pedagógicas e suas relações pessoais internas que possam estar impactando na saída dos estudantes para outras unidades de ensino antes da conclusão desta etapa, sempre inclinados a responder a questão norteadora desta pesquisa, ou seja, *como a gestão do percurso escolar dos alunos da instituição estudada pode contribuir para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino médio?*

3 ANALISANDO OS FATORES QUE IMPACTAM NA SAÍDA OU PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA/DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA

Este capítulo tem por objetivo identificar e analisar que elementos internos à instituição influenciam na saída dos estudantes para outras unidades de ensino antes da conclusão do ensino médio técnico profissionalizante. Ele tem caráter analítico e está dividido em três seções.

Na primeira seção, dedicamo-nos à apresentação e exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos que auxiliaram a sustentação deste estudo apoiados nos achados da pesquisa. Nesta seção abordamos o Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio, seu currículo, seus desafios e dimensões internas à escola como o clima escolar, a organização dos tempos e dos espaços que adquirem relevância quando se trata de escola de tempo integral.

Na segunda seção apresentamos a metodologia empregada pela pesquisa de campo para investigar o problema junto aos alunos e ex-alunos da escola estudada. Nela, expomos e detalhamos a metodologia e os instrumentos selecionados para a coleta de dados, incluindo os atores pesquisados.

Utilizamos-nos de metodologia qualitativa para coleta de informações, impressões e percepções dos sujeitos diretamente envolvidos com o estudo de caso, com o uso de questionários e grupo focais. Os questionários aplicados aos alunos regularmente matriculados na instituição permitiram coletar o maior número de informações, impressões e percepções possíveis sobre a rotina escolar, clima escolar, currículo, práticas de ensino e sobre a organização dos tempos e uso dos espaços e darão informações mais amplas sobre estes aspectos da instituição.

Os dois grupos focais, por sua vez, um formado por alunos regularmente matriculados na última etapa de ensino do curso que com menor taxa de diplomação da escola e o outro formado por ex-alunos deste mesmo curso que pediram transferência da escola antes da conclusão do curso técnico possibilitou a identificação de aspectos internos da instituição no processo de formação dos estudante e que atuam na decisão de sair ou permanecer na instituição. Na terceira e última seção deste capítulo, analisamos os dados coletados na pesquisa de campo.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, dividida em três subseções temáticas, apresentamos o referencial teórico sobre o Ensino Técnico Profissionalizante de Nível Médio à luz de estudos sobre o tema com seus desafios, especialmente aqueles ligados à saída e permanência dos estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes.

Na primeira subseção, refletimos sobre o processo de adaptação dos alunos à modalidade de tempo integral, à nova rotina escolar marcada por uma reconfiguração da organização dos espaços, das relações pessoais, do currículo e das práticas de ensino, as quais, estes alunos recém-chegados, ainda não experimentaram anteriormente. Para estas reflexões nos apoiamos nos estudos de Cavaliere (2007), Lücher e Dore (2011), Silva, Pelissari e Steimbach (2013) e Ferreira (2019). Além disso, problematizamos sobre a evasão no contexto dessa modalidade de ensino, constituída de causas multifatoriais, que vão desde a multiplicidade de movimentos estudantis da modalidade à escassez de estudos e referenciais teóricos sobre o tema, o que repercute na política pública.

Na segunda subseção, analisamos as colocações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a respeito do desafio de implementar uma proposta de integralidade capaz de unir formação básica e técnica sem a dualidade que historicamente marcou o ensino técnico de nível médio. Também nos apoiamos nos apontamentos de Thiesen (2011) a respeito das categorias tempo e espaço e suas imbricações diretas na forma e na organização do currículo e nas contribuições de Magalhães Júnior e Oliveira (2015).

Na última subseção, analisamos o papel do clima escolar na construção de laços entre os alunos e a instituição, buscando identificar como as relações entre alunos, entre alunos e professores, alunos e os demais profissionais, contribuem para decisão do aluno entre permanecer ou sair da instituição, apoiado nos apontamentos de Cunha e Costa (2009), Moreira (2012), Romero e Canguçu (2011) e ainda Vinha *et al.* (2016).

3.1.1 Os desafios da Educação em Tempo Integral: Contextos de acesso e permanência

Embora criado como forma de enfrentamento a dois principais problemas vividos pelos jovens brasileiros - a baixa escolaridade e a desqualificação para o mercado de trabalho -, a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio vivencia também problemas como abandono estudantil o que tem configurado um dos seus principais desafios, assim como o próprio ensino médio regular que coloca outra possibilidade ao jovem. Desde o processo de redemocratização assistimos um aumento significativo do acesso das crianças e jovens à educação básica, todavia, neste mesmo tempo, a educação pública brasileira tem experimentado altas taxas de evasão e repetência que, de certa forma, ainda evidenciam uma escola excludente e seletiva.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) reconhecem o avanço significativo da oferta de vagas nesta modalidade de ensino, mas constataam o panorama de abandono. Para Ferreira (2019) é justamente esta modalidade de ensino uma das alternativas para atrair os jovens para o ensino médio, ao tempo que procura reduzir a evasão, porém tem enfrentado "desafios como o acesso aos cursos, a permanência, a qualidade oferecida e o percentual de alunos que concluem (FERREIRA, 2019, p. 21).

O fenômeno da evasão dos cursos técnicos é desafio do ponto de vista de estudo também. Lücher e Dore (2011) argumentam que a associação da evasão escolar a situações muito diversas (retenção, saída da instituição e/ou do sistema de ensino, a não conclusão do nível de ensino, saída e depois retorno, alunos que nunca ingressaram a um determinado nível de ensino) e as manifestações distintas de como ocorrem nos mais diferentes níveis de ensino fazem com

que a literatura sobre o assunto avalie como limitado ou insuficiente o entendimento da evasão escolar como sendo uma educação incompleta, pois os indivíduos que estão realizando a educação obrigatória e não a seguem de forma contínua, entrando e saindo do sistema, podem se inserir em várias das situações referidas sobre evasão (LUCHE; DORE, 2011, p. 150).

Além dessas diversas associações que têm sido feitas ao fenômeno da evasão dos cursos técnicos, que dificulta sua compreensão, há outro, este relacionado às causas da evasão escolar que segundo Lücher e Dore (2011) é algo complexo de se entender, pois de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores

relacionados tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive (LUCHER; DORE, 2011, p. 151).

Quanto a essa abordagem, quer seja, a da experiência pessoal dos estudantes, os estudos têm apontado para “n” razões, associando-as a fatores que vão além das intrínsecas aos próprios indivíduos como sua rede de relacionamento, seu comportamento, suas atitudes, não adaptação ao tempo integral e seu engajamento à escola, como fatores pertencentes à esfera extraescolar, seja de ordem social, econômica, cultural e/ou familiar, seja a fatores intraescolares, estes ligados às próprias instituições como o seus currículos, suas práticas pedagógicas, práticas de reprovação, recursos pedagógicos, estrutura física, professores, clima escolar ou desinteresse pelo curso técnico.

Quanto aos aspectos mais ligados aos estudantes, Lücher e Dore (2011) apontam circunstâncias de seu percurso escolar, sua rede de relacionamento, seus valores, comportamentos e atitudes, maior ou menor engajamento do estudante à escola. Neste sentido, a rede de relacionamentos que são estabelecidos pelos alunos dentro da escola é significativa e importante para uma compreensão da evasão dos cursos técnicos na perspectiva do aluno. Para estes autores, a forma como o estudante convive com seus colegas, com seus professores e a comunidade escolar atua na decisão entre ir ou ficar. Argumento semelhante defendem Silva, Pelissari e Steimbach (2013) em estudo sobre abandono e permanências na educação profissional técnica de nível médio, indicando que a construção de significado positivo da escola por parte dos alunos e as relações que estabelecem entre si são pontos condicionais para o abandono ou permanência deles na escola.

forjado nas relações entre os próprios alunos, já que eles levavam para lá quase todas as relações sociais que, em condições *normais*, deveriam ter fora da escola. Trata-se de uma *prática curricular quase sempre oculta*, em que os jovens formam-se e forjam-se por si próprios. Esse é, em nossa visão, o elemento central para que se criem as condições de permanência dos alunos na instituição (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 410).

Em relação ao abandono da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, ainda carecemos de estudos e de maior reflexão para entendermos melhor este fenômeno. Para Silva, Pelissari e Steimbach (2013), esta tarefa passa necessariamente pela compreensão, num certo limite sociológico, da juventude no

panorama do abandono escolar e sua relação com a cultura escolar, a sociedade, o mundo do trabalho e as múltiplas tensões entre a escola e os jovens. Para isso, segundo os autores, faz-se necessário que se discuta de maneira aprofundada os processos de construção de suas identidades, a diversidade de condições que os cercam, sejam elas sociais, econômicas, culturais e ainda, o papel da escola neste cenário de construção. Um exemplo destas condições que circundam os jovens e os têm levado à procura do ensino profissional tem sido a possibilidade de uma melhor qualidade do ensino ofertado e de profissionalização, uma vez que a inserção no mercado de trabalho é uma importante imposição do momento, resultado das transformações sociais e do mundo do trabalho.

Para esses autores, a categoria juventude, compreendida apenas como um recorte de faixa etária, principalmente no pós-guerra, traz sérios limites à sua compreensão. Para eles, é preciso analisá-la como um construto de condições histórico-sociais, pois sem essa análise, torna-se sem sentido. Como a visão de escola construída pelos jovens passa por transformações que têm levado uma resignificação do espaço escolar, importando conhecer, neste sentido, um duplo movimento que ocorre na última etapa da educação básica, primeiro o abandono escolar e depois o esvaziamento de significado do espaço escolar. Os autores apontam que

a categoria juventude e as transformações mais gerais que afetam a sociedade como um todo, também a visão de escola elaborada pelos jovens tem sofrido metamorfoses, de modo que o espaço escolar (ou a instituição escolar) passa por um processo de resignificação (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 405).

Um dos aspectos a serem compreendidos, segundo os apontamentos de Silva, Pelissari e Steimbach (2013), é a transformação relacionada ao mundo do trabalho, uma vez que, configura uma das preocupações dos jovens que depositam na última etapa da educação básica uma oportunidade de profissionalização e emprego. Esta transformação tem implicações nas esferas econômicas e produtivas, ditando novas relações sociais em que é o indivíduo que deve ser empregável, ou seja, é ele quem deve procurar se instruir e desenvolver competências e habilidades para este novo mundo. É neste contexto que a escola assume a incumbência de desenvolver novas políticas curriculares que convergem educação, profissionalização e adaptação da escola à sociedade. Esta nova reconfiguração das

relações com o mundo do trabalho, com a escola e a sociedade têm marcado sobremaneira as condições de vida do jovem e suas tensões vividas e é por isso que estes autores defendem a necessidade de se delimitar

sociologicamente a categoria juventude e, mais do que isso, que se discuta de maneira aprofundada como se dão os processos de construção identitária do jovem na sociedade atual. A fim de esclarecer as relações entre os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola e o panorama de abandono que temos verificado, faz-se necessário analisar as imbricações entre os processos de construção identitária, a cultura escolar, a sociedade de modo geral e o mundo do trabalho em particular, à luz das contradições e dos movimentos que a realidade contemporânea impõe (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 406).

Para isto, segundo ainda estes mesmos autores, faz-se necessário que se discuta de maneira aprofundada os processos de construção de suas identidades, a diversidade de condições que os cercam, sejam elas sociais, econômicas, culturais e ainda, o papel da escola neste cenário de construção.

Tais condições apontadas por Silva, Pelissari e Steimbach (2013), são consonantes com o que indica Cavaliere (2007), que ao analisar a escola de tempo integral, observa que traços da realidade brasileira

concorrem com a escolarização; a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante para os meninos, enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada (CAVALIERE, 2007, p. 1020).

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) entendem também que a construção da identidade do jovem como sujeito social se dá pelas interações dos grupos sociais aos quais faz parte. Este processo de construção, segundo os autores, é composto ora por aproximações, ora por distanciamentos dos grupos, das pessoas e das situações, como isso ocorre em múltiplos espaços e é a partir desta dinâmica que ele atribui significados às suas experiências, às pessoas e às instituições, “cabe salientar as relações que esses sujeitos estabelecem com a escola e com seu processo de escolarização”, pois isto explica a importância diferente que ele dá a escola “indo de uma obrigatoriedade que se deve suportar até a possibilidade de

usar a escola como motor de projeção posterior” (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 409). Assim, o significado que cada um constrói da sua experiência escolar, segundo os autores, contribui decisivamente para que estes sujeitos permaneçam ou abandonem a escola.

O estudo de Ferreira (2019), direcionado especificamente na saída prematura dos estudantes dos cursos técnicos oferecidos pelas EEEP do Ceará, identificou que alguns dos fatores motivadores da saída destes estudantes são os mesmos apontados pelos estudos sobre evasão do ensino regular, todavia alguns são peculiares a esta modalidade de ensino “como a não adaptação ao tempo integral e a reprovação nas disciplinas da base técnica” (FERREIRA, 2019, p. 42).

Ferreira (2019) chama atenção para o fato de que a educação profissional seja a primeira experiência do aluno com a escola de tempo integral, o que, para o autor, dificulta sua adaptação, pois

grande parte dos estudantes que chegam à escola tem a primeira experiência com o tempo integral, e a adaptação a essa nova rotina é um processo, muitas vezes, dificultoso, pois além da carga horária, existe uma maior quantidade de disciplinas e conteúdos (FERREIRA, 2019, p. 32).

Essa mesma dificuldade de adaptação à escola de tempo integral é apontada também por Cavaliere (2007), que assevera que mesmo nos horários parciais, são grandes as dificuldades de adaptação à escola, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, os problemas de adaptação a esta modalidade de ensino se potencializam. Por esta razão, segundo a autora, a infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo e que as necessidades básicas (alimentação, higiene, saúde), as manifestações culturais, artísticas, o lazer, a organização coletiva e a tomada de decisões, entre outras, devem adquirir uma dimensão educativa.

Cavaliere (2007) mostra que no Rio de Janeiro, na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) de 5^a e 8^a séries⁵, faixa etária em que a satisfação e a adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência, houve casos em que a jornada integral, empobrecida pela rotina pouco diversificada

⁵ Desde a implementação do ensino fundamental de nove anos a nomenclatura passou a ser 6^o ao 9^o anos.

e a ocupação pouco interessante dos horários com aulas convencionais, a inadaptação tornou-se recorrente, o que gerou um conceito negativo destas escolas e seu esvaziamento, e que apesar das expectativas iniciais da população em relação as estas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se instauraram.

São muitas as razões implicadas neste movimento. Além disso, Lüscher e Dore (2011) apontam que a tarefa de compreender o fenômeno do abandono dos cursos técnicos é mais difícil dada as várias possibilidades de movimentos que podem acontecer entre cursos, entre eixos tecnológicos, modalidades de ensino técnico, entre instituições, além das múltiplas possibilidades de itinerários formativos. Estes movimentos podem sinalizar, inclusive, uma saída definitiva.

Na busca desta compreensão, Lüscher e Dore (2011) indicam que é preciso ir além das motivações individuais que levam ao abandono (como valores, comportamentos e atitudes, maior ou menor engajamento do estudante à escola), entendendo que a:

identificação e a análise dos fatores intraescolares que intervêm nos processos de abandono são dimensões que não podem ser desconsideradas na implantação e avaliação da política pública para o ensino técnico, seja no plano federal, estadual ou municipal. O estudo das áreas de formação e/ou dos eixos tecnológicos na oferta de cursos técnicos é, sem dúvida, fundamental à compreensão dos fatores que vêm favorecendo o abandono e/ou dificultando a permanência de estudantes nas escolas técnicas (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 169).

Essas autoras reconhecem a complexidade do fenômeno, e que embora seja de difícil compreensão, indicam que os aspectos institucionais, ou seja, intraescolares têm papel preponderante e contribuem para que os alunos permaneçam ou abandonem a instituição, entre estes aspectos estão: composição do corpo docente, recursos disponibilizados, estrutura física, práticas pedagógicas e asseveram que sua compreensão passa por esta necessidade de considerar tais fatores: “as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, entre outros aspectos” (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 150).

Ferreira (2019) encontrou evidências de que práticas pedagógicas excludentes são decisivas para que os alunos peçam transferências destas

instituições antes da conclusão do ciclo de três anos. Segundo Ferreira (2019, p. 95): “[...] ainda é comum práticas pedagógicas que não contribuem para esse processo de formação e acabam desmotivando os alunos a permanecerem na escola”. O autor aponta, por exemplo, que “algumas delas têm muitas disciplinas e diversas avaliações, sendo que algumas delas não conseguem aferir se de fato os estudantes estão aprendendo os conteúdos, e outras só têm servido para construir uma nota” (FERREIRA, 2019, p. 96). Ele verifica que as práticas de reprovação nas disciplinas da Base Comum Curricular e das disciplinas da Base Técnica, impactam diretamente na interrupção da trajetória de estudos dos jovens na escola, e que não encontram o devido apoio para continuarem na instituição.

Para Lüscher e Dore (2011), apesar da diversidade de situações a quem têm sido associadas a evasão escolar dos cursos técnicos, além da escassez de informações, de referencial teórico e dos estudos empíricos que dificultam o estudo e a sua compreensão, é nesta compreensão que se encontra a chave para solucionar o problema, pois permitirá usá-la como subsídio para pensar estratégias pedagógicas e políticas públicas de enfrentamento do problema na escola. É a prevenção, ou seja, a identificação prévia do problema e acompanhamento dos indivíduos que apresentam sinais de que abandonarão a escola, a principal estratégia de combate ao problema, segundo a maioria dos estudos sobre o tema.

Ferreira (2019) também aponta que intervenções urgentes sejam feitas para que “os resultados obtidos pelas EEEP não sejam ofuscados por processos de exclusão como a reprovação e evasão escolar, que elas atinjam seu objetivo principal que é transformar vidas” (FERREIRA, 2019, p. 97).

De modo semelhante concluem Magalhães Júnior e Oliveira (2015), reconhecendo que a política de educação profissional de tempo integral cearense tem uma marca positiva e que tem atendido aquilo que se propôs, todavia admitindo também a existência, nas palavras deles, de “percalços” que podem atropelar a consolidação dos efeitos desta política.

Lüscher e Dore (2011) assumem que “o abandono no ensino técnico requer o exame aprofundado tanto de suas características descritivas como de suas causas, de maneira a permitir a compreensão verticalizada e ampliada da questão” (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 169). Além disso, apontam também que sua solução é complexa e envolve a participação de diversos agentes, inclusive externos. Neste sentido, os autores nos parecem apontar, que órgãos e instituições como os

Conselhos Tutelares, as Secretarias de Assistência Social e seus órgão vinculados como os Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), e demais órgãos competentes de proteção à infância e à Juventude seriam importantes parceiros neste trabalho preventivo e de combate a estas saídas.

Sampaio (2018) reforça a necessidade de um trabalho conjunto, articulado e numa rede de cooperação, pois segunda ela, problemas escolares complexos, como a evasão e o abandono,

cujas causas também se relevam complexas e multifatoriais, exigem, para seu enfrentamento, uma variedade de medidas que só serão efetivas se operadas conjuntamente por múltiplos agentes, tais como família, escola, sociedade civil e o poder público, e alicerçadas em políticas públicas que garantam os direitos constitucionais das crianças e adolescentes, dentre os quais se pode citar a educação pública e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (SAMPAIO, 2018, p. 27).

Uma questão também importante revelada pelas constatações e análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foi a da ausência de articulação de políticas multissetoriais capazes de inserir estes jovens egressos dos programas de educação profissional no mercado de trabalho. Para eles, “políticas de inserção profissional não abrangem somente a preparação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

É neste complexo cenário que se tem observado a saída prematura de estudantes dos cursos técnicos de nível médio, e que se tem configurado como um dos principais desafios desta modalidade de ensino, problema também verificado no ensino médio regular. Fenômeno que, conforme aqui apresentado, mostra um grau de dificuldade de compreensão ainda maior dadas as várias causas e os vários movimentos observados, aliada, ainda, à escassez de referencial teórico e de pesquisas sobre o tema.

Como vimos, analisar este fenômeno – evasão dos cursos técnicos – associado a múltiplos fatores é um difícil processo, pois nem sempre é possível isolá-los, portanto, não é uma tarefa fácil. Conforme apontamos, ora estão ligados aos próprios alunos, ora a razões além-muros da instituição escolar e que acabam se revelando internamente à escola, na mesma medida a fatores ligados às próprias instituições como suas práticas pedagógicas, a reprovação, os recursos

pedagógicos utilizados, a estrutura física, clima escolar, o desinteresse pelos cursos técnicos, pelos seus currículos e por sua organização.

Na base da compreensão do fenômeno estão os apontamentos de que se faz necessário também compreender a própria juventude e o conjunto das dimensões e dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que a molda. Mostramos nesta subseção a urgência desta compreensão como etapa sem a qual não será possível desenhar e implementar ações e políticas públicas de combate a este tipo específico de abandono, sob pena de assistirmos esta importante política pública educacional, que tem assumido lugar de destaque tanto em expansão quanto nos seus próprios resultados, ser minimizada.

Na segunda subseção apresentamos referências teóricas que tratam de fatores internos às instituições como a adequação curricular, o gerenciamento de tempos e espaços na escola, especialmente nas instituições de tempo integral e suas implicações, uma vez que estes elementos, juntamente com as práticas de ensino são fundadoras da rotina escolar e de sua dinamicidade.

3.1.2 Aspectos do Ensino Médio Técnico Profissionalizante: Adequação curricular e gerenciamento de tempos e espaços

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), desenvolver um currículo integrado foi e continua sendo um desafio da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. Segundo eles, um currículo integrado tem

[...] o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia.

[...] baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1098).

Em estudo que analisa as políticas de educação profissional de nível médio no Brasil, no início dos anos 2000, esses autores apontam que o anúncio de

iniciativas e políticas públicas que corrigiriam distorções conceituais e práticas do governo anterior (gestão de Fernando Henrique Cardoso) que dissociava educação técnica e básica, que abreviava e treinava superficialmente o jovem trabalhador, mostrou-se contraditória pelas ações que se seguem até 2005 no que tange à política de educação profissional. Como por exemplo, a ação que colocou Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Depois pela criação de programas como o Programa Escola de fábrica como modelo restrito à aprendizagem profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reiteram, apoiadas em Ramos (2005), que somente

a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

Esses autores levantam questões antigas a respeito da integração de fato entre o ensino básico de nível médio e formação profissional que no início se mostrou, segundo os autores, contraditória, fragmentada e incapaz de superar tais características, apresentando apenas iniciativas focais malogradas de integração curricular, no início dos anos 2000.

Quanto a essa integração, Cavaliere (2007) reconhece a necessidade de se repensar a escola de tempo integral com um olhar especial sobre o currículo e a função desta modalidade de ensino na sociedade brasileira, apontando que

é a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Sobre o tema, Magalhães Júnior e Oliveira (2015) apontam que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está centrado numa nova proposta

curricular para escola pública cearense, pois atende ao jovem “valorizando o itinerário formativo do indivíduo, aproveitando a capacidade de cada um independentemente do ambiente e da escolarização” (MAGALHÃES JÚNIOR; OLIVEIRA, 2015, p. 92). Para esses autores, o currículo, através de sua organização, é o que atribuiu significado ao conhecimento escolar, mediante uso da interdisciplinaridade e contextualização o que permite superar a fragmentação do saber.

Ao se discutir o currículo, o tempo e o espaço ganham notória relevância e Thiesen (2011) faz importantes análises sobre estas dimensões no campo educacional. Segundo ele, a categoria binominal tempo-espaço é determinante na organização curricular da escola e, por consequência, são fundadores da rotina escolar. De acordo com o autor, esta categoria é elemento pedagógico agregador de significado a ela, sua dinâmica determina também o sentido da escola para o aluno. Ele, o espaço, é nicho de relações sociais dos alunos, ambiente que circulam, vivem e convivem 1/3 do dia. Nestes espaços, eles sofrem, adoecem, sorriem, conhecem pessoas, aprendem ou não, superam ou não desafios. É neste espaço da escola integral que os alunos, na sua maioria, experimentam a maior dinamicidade de relações sociais, e nesta dinamicidade se aproximam ou se afastam da instituição, num espaço nunca neutro.

Para Thiesen (2011), no âmbito da aprendizagem, o tempo é o das relações, são as vivências que dão significado aos acontecimentos. No que tange ao espaço, este está além do “espaço físico”, ele é lugar, com seus significados, representações, valores e significados. No que se refere à atividade educativa, segundo ele, a dimensão humana transforma o espaço em lugar, quando criamos nele a localização de expectativas, esperanças e possibilidades, assim, eles deixam de ser apenas espaços e assumem uma condição cultural, humana e subjetiva e que a escola deve significar “ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados. Sua organização espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc.” (THIESEN, 2011, p. 153).

Thiesen (2011) assevera que hábitos assimilados pela rotina escolar como objetivos, métodos, agrupamento discente, fragmentação curricular, compartimentação rígida de horários escolar, hierarquização das relações e a determinação dos espaços que os sujeitos ocupam dentro da escola são

construções sociais engendradas desde a Idade Média e recontextualizadas pela modernidade e se configuram como aspectos hereditários históricos que ainda balizam a organização das escolas e servem de orientação para as rotinas escolares atuais. O autor constata que eventos acadêmicos das últimas décadas vêm apontando fortes críticas ao modo como a escola se organiza, como ela estrutura seus tempos e espaços pedagógicos e sobre os resultados que ela vem alcançando, e argumentam a favor de novas possibilidades de autonomia da escola que, apesar de seus limites, tem condições de pensar e implementar novos modelos de organização.

Ao observar este panorama, Thiesen (2011) elenca três aspectos que marcam a educação atual e, por consequência, os modos de organização curricular das escolas: (i) não abandono dos conceitos mecanicistas e naturalistas de tempo e espaço produzidos na primeira fase da modernidade, (ii) contradição entre o discurso inovador de parte dos educadores, mas que na prática, continua atrelada a uma racionalidade técnica e instrumental, e (iii) cenário de muitos processos de mudança. O autor reconhece uma maior liberdade dos sistemas de reestruturarem suas redes, a flexibilidade da legislação no que tange ao currículo e à ressignificação das práticas de ensino, graças à formação continuada, mas que vivemos ainda num movimento de transição, no qual coexistem iniciativas que desafiam a tradição secular, mas que não encontram ainda sustentação para transformar efetivamente a realidade. É por esta razão que Thiesen (2011) defende a definição e organização curricular e pedagógica e as atividades correlatas, alinhadas a novas concepções de tempo e espaço, por acreditar que isso pode significar positivamente também novas oportunidades de aprendizagens aos estudantes.

Reconhecendo a importância deste binômio, espaço-tempo, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) também reconhecem que há carência de ressignificá-los nas instituições de ensino médio. A partir deste reconhecimento, os autores, sugerem a inserção, na formação de professores, de estudo das juventudes e suas relações com a escola de modo a construir relações menos preconceituosas e menos estereotipadas. Além disso, sugerem novas experiências curriculares que, por sua vez, conferiria uma escola com significado para os jovens, superando as velhas concepções de organização disciplinares formais, de tempo e de espaço. A

ressignificação destes elementos permitiriam, segundo eles, vivências próprias da juventude, considerando suas linguagens e suas visões de mundo.

Ainda no âmbito destas discussões, Cavaliere (2007), baseado em literatura acadêmica nacional e internacional, aponta que o tempo escolar vem se construindo como um objeto de análise e sendo apresentado com elemento significativo das reflexões sobre a escola. Para autora, a ampliação do tempo de escola, vem sendo justificada de distintas formas, ora como forma de alcançar melhores resultados, uma vez que os alunos são mais expostos a situações da rotina escolar, ora como elemento de adequação da escola às demandas da sociedade moderna, ora como elemento de mudança do próprio papel da escola na formação dos indivíduos.

A escola de tempo integral com sua ampliação da permanência diária do aluno na escola, segundo esta autora, embora não se dê de forma automática, pode propiciar novas práticas qualitativamente diferentes àquelas de tempo parcial, e que o tempo ampliado somente se sustenta se for capaz de mobilizar novas experiências de ensino, para isso,

além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro (CAVALIERE, 2007.p. 1022).

Nesta subseção, vimos que no campo das discussões do ensino técnico de nível médio, as categorias tempo e espaço tem papel relevante, com repercussão direta no currículo e em outras dimensões internas à escola. Nesta modalidade de ensino, o currículo é apontado como fortemente marcado pela dualidade e pela fragmentação entre a formação básica e a formação técnica profissional. Ademais tem se discutido também a capacidade desta modalidade de oferecer uma formação integral e omnilateral (ou seja, oposta à unilateral, que é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho), capaz de abarcar a formação econômica,

social, histórica, política e cultural, científica, artística e no campo das tecnologias, numa perspectiva de ensino capaz de construir uma formação conjunta, única, mas ampla e completa.

Também analisamos o cenário que envolve o currículo do ensino técnico e a necessidade de ressignificar as categorias tempo e espaço no âmbito desta modalidade de ensino, principalmente, quando esta escola é também de tempo integral, e por serem categorias que impactam diretamente na dimensão do currículo, com sua estrutura e sua organização.

Na próxima subseção, analisamos outra categoria, o clima escolar, aspecto também interno à escola, mas que dada a sua relevância, merece uma exposição dedicada como elemento que responde pelas relações sociais internas ao espaço escolar, e que tem uma relação direta com a maneira com que cada aluno enxerga e se relaciona com a instituição. Acreditamos que, nesta teia de relações, os alunos atribuem ou não sentido e significado à escola, de modo que esta categoria também impacta na decisão dos estudantes de permanecer ou sair da instituição antes da conclusão do ciclo formativo.

3.1.3 Implicações do clima escolar na trajetória estudantil

O clima escolar é elemento fundamental para a compreensão da permanência ou saída dos estudantes da escola de tempo integral. Se em uma escola de tempo regular já é uma dimensão importante, não só para a aprendizagem, mas também para o sentimento de pertencimento, de se sentir parte da instituição e do grupo, na escola de tempo integral, o fator clima ganha ainda mais relevância.

Para Cunha e Costa (2009), o clima escolar é representado pela cultura interna da escola, suas ações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos seus sujeitos (alunos, professores, gestores) em relação à instituição, as concepções e as participações de cada sujeito quanto ao que é realizado na escola. Segundo os autores, baseados em estudos nacionais e internacionais, clima escolar refere-se ao conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino que, em geral, descortinam os fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O “clima escolar representa uma espécie de personalidade coletiva da escola, a atmosfera geral que

pode ser percebida de imediato, e através da qual pode-se determinar a efetividade desta” (CUNHA; COSTA, 2009, p. 6).

De acordo com Cunha e Costa (2009), se considerado o conceito de clima escolar, como um agrupamento das expectativas mútuas que os agentes partilham no espaço escolar, ele (clima escolar)

parece ser capaz de contemplar tanto a dimensão da agência, das escolhas dos atores, quanto o ambiente herdado por eles, nas expectativas consolidadas através do conhecimento acerca das escolas, na forma de suas reputações e, simultaneamente, o padrão de relacionamento interno às instituições o qual favorece a que ajustes comportamentais sejam operados pelos atores de forma a tendencialmente sintonizarem com o que deles se espera (CUNHA; COSTA, 2009, p. 2).

Esses autores observam que, a partir da década de 1970, estudos acadêmicos questionam a ênfase dada aos insumos escolares e a inobservâncias aos fatores intraescolares como um fator determinante ao sucesso ou fracasso escolar. Com um olhar voltado para o cotidiano da escola, os estudos se deslocam para o perfil dos alunos, das escolas; estas, capazes de promover um ensino eficaz, apesar dos fatores externos desfavoráveis. Nestas instituições eficazes, estes estudos indicam que elas “apresentam um clima escolar marcado pela percepção de um ‘ethos’ que, para além da satisfação de seus membros, representa a existência de uma comunidade escolar com objetivos determinados e forte entendimento entre seus integrantes” (CUNHA; COSTA, 2009, p. 6).

Conforme apontam esses autores, o clima escolar também se associa ao grau de afetividade da instituição. Entre as variáveis deste clima, estão as relações sociais construídas pelos sujeitos no ambiente escolar, destaca-se que aqueles que não internalizam as normas e a cultura do grupo tendem a se distanciar.

A questão do clima escolar também foi estudada em profundidade por Vinha *et al.* (2016), que o coloca como um os elementos fundamentais na composição das impressões dos sujeitos da comunidade escolar em relação à instituição de ensino, impressões e percepções estas que estão relacionadas à organização, sua estrutura pedagógica e administrativa e as relações humanas que acontecem dentro do espaço escolar. De modo muito semelhante ao que postulam Cunha e Costa (2009), Vinha *et al.* (2016) apontam que o clima escolar:

Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (VINHA *et al.*, 2016, p. 101).

Vinha *et al.* (2016), baseados em estudos apresentados por Thiébaud (2005), mostram que há evidências de que os alunos ‘são sensíveis’ ao clima escolar e que este interfere de modo muito significativo nas suas percepções sobre a escola podendo alterar suas atitudes e sua adaptação à instituição. Estes autores ainda pontuam que o clima escolar é elemento-chave à possibilidade e ao desenvolvimento de situações de sociabilidade e do sentimento de pertencimento do aluno para com a escola, e que ele é fundamental ao planejamento das escolas. Segundo estes autores, o clima escolar positivo significa que, dentro da escola, os processos de aprendizagem são de qualidade, são boas as relações interpessoais, há senso de justiça, há sensação de segurança e de pertencimento à escola. Para a construção de um ambiente assim, Vinha *et al.* (2016) apontam que faz-se necessário a construção de um ambiente democrático, promoção de uma rede interna de apoio, garantia de segurança e atividades que estimulem a participação estudantil, todas ações acontecendo simultaneamente e estrategicamente pensadas para criação de um clima de respeito dentro da escola.

Evidências de que elementos do clima têm relação com a evasão escolar também aparecem em estudo que investiga a evasão nos cursos técnicos do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais. Nesse estudo, Moreira (2012) aplicou questionário com o intuito de avaliar, entre outros fatores, o grau de influência dos relacionados ao clima escolar na decisão do aluno de abandonar o curso técnico, ele identificou que estes fatores relacionados ao clima corroboram na decisão. No estudo, Moreira (2012) considera como fatores contextuais relacionados ao clima, o interesse dos professores pela formação do aluno, o grau de exigência dos professores, dificuldade de relacionamento dos alunos com os colegas e com os professores sentimento de solidão (sentir-se sozinho), sentimento de não pertencimento um grupo no curso ou na escola. Embora Moreira (2012) não apresente detalhes percentuais desses outros elementos, dos

alunos participantes da pesquisa, 30,9% assinalaram que o grau de exigência de seus professores influenciou na decisão de abandonar o curso técnico.

Em outro estudo que analisou possíveis causas intraescolares do abandono escolar em escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará, Romero e Canguçu (2011) constataram também que aspectos ligados ao clima escolar podem ter relação com a evasão. Com base nas informações dos questionários contextuais aplicados aos alunos do 3º ano de Ensino Médio participantes do Spaece de 2011 e nas taxas de abandono escolar divulgadas pelo Inep das instituições nas quais estes alunos estavam matriculadas naquele ano, os autores verificaram que em escolas cujo clima escolar é tido como satisfatório as taxas de evasão escolar tendem a ser menores, e em escolas em que o clima escolar é tido como insatisfatório as instituições tendem a apresentar taxas mais elevadas de evasão.

Desta forma, segundo os autores, “práticas educacionais na escola podem estar influenciando na permanência do aluno na escola e a gestão escolar tem como possível agenda de trabalho, avaliar fatores intraescolares que, afetam a este problema” (ROMERO; CANGUÇU, 2011, p. 2). É neste sentido que os autores consideram o clima escolar como elemento de importante significado à trajetória escolar dos alunos e seu desempenho, uma vez que está associado à qualidade do ambiente escolar, sendo esta qualidade, parte de uma variedade de fatores que explicam a o sucesso e o abandono escolar. Segundo eles,

Os resultados mostraram a relação da deserção ou permanência dos alunos como as práticas educacionais na escola, especificamente o clima escolar que possibilita ter um ambiente de acolhimento e de convivência respeitosa entre os alunos e profissionais da escola (ROMERO; CANGUÇU, 2011, p. 10).

A adaptação e o sentimento de pertencimento, parecem nos ser também, elementos essenciais para compreendermos a saída de estudantes dos cursos técnicos da escola pesquisada. É neste sentido que acreditamos que o clima escolar constrói-se como aspecto significativo para entender por que alunos pedem transferências da escola pesquisada para outras unidades de ensino. Acreditamos na hipótese de que, a não internalização das normas e da cultura da instituição, o ambiente alheio e novo a que estes alunos acabam de chegar, acaba por distanciá-los e de maneira direta ou indireta acaba por influenciar na decisão de sair da escola.

Essa hipótese sustenta-se, uma vez que, a não adaptação vem sendo apontada por parte dos alunos como justificativa de saída da escola pesquisada. Além disso, verificamos que a maioria dos alunos que solicitam transferências da instituição a fazem ainda durante a primeira série do ensino e se concentram nos primeiros meses do ano, portanto, etapa do Ensino Médio e fase do percurso formativo em que tanto a adaptação quanto o sentimento de pertencimento estão num estágio prematuro de construção.

Expostos estes referenciais teóricos a respeito dos eixos temáticos aqui abordados, dedicamo-nos, na próxima seção deste capítulo analítico, a apresentar os recursos e as metodologias de pesquisa. Sobre o método qualitativo de pesquisa fazendo uso de instrumentos como questionário e grupos focais. Procuramos justificar cada um destes instrumentos utilizados, os critérios de escolha dos nossos sujeitos participantes, além de apresentar aspectos característicos da aplicação de cada instrumento.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA: A DEFINIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa empregamos a metodologia qualitativa caracterizada pelos instrumentos utilizados, a captação da diversidade de sujeitos e de suas percepções acerca do objeto estudado e também na subjetividade que envolve, não somente estes instrumentos, mas também a análise dos dados coletados. Aqui, conforme aponta Flick (2009, p. 24), ao se referir ao método, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método”.

Reconheçamos nesse intento, as possibilidades de influência do pesquisador na escolha e na produção dos instrumentos de pesquisa, uma vez que o pesquisador faz parte do quadro de docentes da instituição estudada mais especificamente em uma função da gestão. Tal possibilidade se dá pelo caráter subjetivo que assume a pesquisa qualitativa. Flick (2009) adverte que, embora o pesquisador se utilize de todos os mecanismos de controle, é difícil isentar-se de tal influência.

A metodologia qualitativa, no presente estudo de caso, é operacionalizada a partir dos instrumentos: (i) questionário, aplicado de forma *on-line* e (ii) realização de dois grupos focais, sendo um com alunos matriculados na terceira série da escola, e

outro com ex-alunos que pediram transferência da instituição antes da conclusão do ensino médio.

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário eletrônico via internet. Nele, utilizamos a ferramenta *Google Forms* para envio das perguntas ao público da amostra, 295 alunos regularmente matriculados nas 2ª e 3ª séries da instituição. Utilizamos de questionário constituído de 30 questões, em que as 5 primeiras são de identificação e os demais itens foram organizados no formato de resposta do tipo escala *Likert* de cinco graus ou fatores de concordância sobre as 25 afirmativas apresentadas sobre os aspectos internos à instituição, sendo os níveis de concordância: 1 - Concordo totalmente, 2 - Concordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 – Discordo e 5 – Discordo totalmente.

Este tipo de questionário, disponibilizado via *link* por meio de aplicativos de trocas de mensagens, permite que o questionário chegue de forma cômoda a estes respondentes. Segundo Flick (2013), este tipo de pesquisa (pesquisa *on-line*) tem várias vantagens como:

Baixo custo. Como você tem que imprimir seus questionários, pode economizar dinheiro em envelopes e selos. Os questionários que você recebe de volta já estão inseridos no computador e são mais facilmente inseridos para o *software* estatístico.

Tempo. Os questionários *on-line* retornam mais rapidamente do que os questionários enviados pelo correio.

Facilidade do uso. Os questionários *on-line* são mais fáceis de formatar e mais fáceis de navegar para o participante.

Ausência de restrições espaciais. Você pode alcançar pessoas em longas distancias sem esperar que os questionários cheguem ao seu destino.

Índice de resposta. O número de perguntas não respondidas na maioria dos casos é menor nas pesquisas de levantamento *on-line*, enquanto os questionários abertos tendem a ser respondidos de uma maneira mais detalhada e as respostas já são dadas em formato digital (FLICK, 2013, p. 167).

Além das razões já apontadas por Flick (2013), esse recurso se tornou impositivo por conta do momento que vivemos de ensino remoto, parte das medidas impositivas de isolamento social em razão da pandemia do Covid-19, o que inviabiliza a aplicação de questionários *in loco*⁶.

⁶ No Estado do Ceará o Decreto nº 33.510/2020 (CEARÁ, 2020), que decretou situação de emergência em saúde no âmbito do Estado do Ceará, em decorrência do novo Coronavírus (Covid-19), impôs suspensão das atividades educacionais presenciais em

Dada esta imposição, a forma *on-line* é o instrumento neste momento com capacidade de maior alcance de alunos e de maior agilidade e facilidade de respostas, sobre percepções da rotina escolar, clima escolar, currículo, práticas de ensino e sobre a organização de tempos e uso dos espaços e nos darão um panorama geral sobre estes aspectos da instituição, sobre o olhar dos alunos.

Nosso recorte para este primeiro instrumento foram os alunos que estão matriculados em quatro turmas de 2ª série, e de quatro turmas de 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico na escola pesquisada. As turmas de 2ª série participantes são dos Cursos Técnicos em Redes de Computadores, Agronegócio, Administração e Logística, todas iniciadas em 2019. As turmas de 3ª série participantes, por sua vez, são dos Cursos Técnicos em Redes de Computadores, Agronegócio, Administração e Comércio, iniciadas em 2018.

Optamos por excluir da participação deste instrumento os alunos da 1ª série, uma vez que a pesquisa avalia as percepções dos alunos a respeito de aspectos internos à escola mais intimamente ligados ao ensino presencial, e pelo fato de estes alunos terem experimentado de pouca vivência presencial na escola (apenas 30 dias letivos) do início do ano letivo de 2020 até o Decreto governamental de isolamento social que instaurou o ensino remoto em razão da pandemia da Covid-19. Entendemos que esta experiência pouco consolidada poderia comprometer as respostas ao questionário.

O nosso primeiro contato com os participantes deste instrumental a fim de apresentar a pesquisa, seus objetivos, sua metodologia e o posterior convite, se deu também de forma remota em participação previamente agendada, em duas *web-aulas* com professores. Numa primeira participação, em *web-aula* da disciplina de Espanhol, no dia 13 de novembro de 2020, este trabalho foi feito para os alunos da 2ª série e no dia 17 de novembro de 2020, numa *web-aula* da disciplina Física, foi feito o mesmo trabalho com os alunos da 3ª série. O *Link* com questionário

todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março de 2020. Depois disto, sucessivos decretos têm mantido as atividades educacionais de forma não presencial. A escola pesquisada, a exemplo de toda a rede, tem mantido atividades presenciais em casos excepcionais e apenas as ações de caráter administrativo. O ensino tem se dado de forma remota, através de plataformas digitais e módulos impressos para atendimento aos alunos sem acesso à internet. A vinda do aluno à escola também tem acontecido em casos excepcionais, como por exemplo, na entrega de kits de alimentação distribuídos aos estudantes.

eletrônico foi compartilhado tanto no *chat* da plataforma digital (*Google Meet*) em que a *web-aula* acontecia como também posteriormente nos grupos de *Whatsapp* de cada uma das turmas participantes da pesquisa, num total de 8.

Neste primeiro instrumento de pesquisa participaram 138 alunos regularmente matriculados na instituição, sendo 64 dos participantes, alunos regularmente matriculados na 2ª série e 74, alunos da 3ª série, 46% dos 295 alunos para quem enviamos o questionário. Esta amostra de participantes corresponde, respectivamente, a 43% e 50% dos alunos matriculados na 2ª e 3ª séries e 28% do total de alunos matriculados na escola. O questionário foi aplicado entre os dias 13 e 20 de novembro de 2020.

Embora este questionário tenha se mostrado revelador de evidências importantes, consideramos, a partir dos dados coletados, que se fazia necessário o uso de outro instrumento que pudesse trazer mais detalhes de subjetividade às percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo Flick (2009, p. 45), “dados de questionários dificilmente, revelam o contexto de cada resposta, e isso apenas poderá ser alcançado a partir do uso explícito de métodos adicionais, tais como entrevistas complementares em parte da amostra”. Os apontamentos deste autor ganharam sentido no contexto da pesquisa e nos levou a adotar o uso de grupo focal como instrumento complementar, capaz de nos oferecer ‘mais detalhes de subjetividade às respostas dos questionários’ nos permitindo assim maior aprofundamento das respostas no primeiro instrumento.

Segundo Flick (2013) os grupos focais oportunizam uma ‘comunidade de interação’ tornando evidente o modo como as ações e colocações dos participantes são desenvolvidas e alteradas e possibilitam ao pesquisador aprofundar-se na coleta de dados. Para ele, nos grupos focais, “os participantes provavelmente expressam mais e vão além a suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta” (FLICK, 2013, p. 119).

Gatti (2005), ao se referir ao grupo focal, aponta que ele pauta-se intencionalmente além do que os participantes pensam ou expressam, também na forma como pensam e por que pensam daquela forma. O contexto de interação criado permite, segundo a autora, a manifestação de pontos de vistas, de emoções que corroboram para captura de nuances, dificilmente captados por outros métodos.

Ao refletirmos sobre a metodologia a ser utilizada, entendemos que o terreno da pesquisa qualitativa oferece um campo com maior risco de influência do próprio pesquisador tanto no instrumento como na análise, principalmente por ser eu, ao um só tempo pesquisador e agente do cenário pesquisado. Entretanto, a pesquisa qualitativa oferece os subsídios que o objeto de pesquisa no qual nos empenhamos aqui suscita para a sua elucidação, e a sua natureza subjetiva permeia tanto os métodos como as análises e, portanto, traz consigo as responsabilidades éticas nas quais procuramos nos apoiar. Fine *et al.* (2006, p. 116), ao discorrer sobre o método qualitativo, apontam que “é essencial considerarmos o poder, as obrigações e as responsabilidades das pesquisas sociais em sua plenitude” para que o pesquisador tenha êxito e seja levado a sério nas pesquisas das ciências sociais”.

Segundo Fine *et al.* (2006, p. 116) há uma evidente tendência em se observar o pesquisador da ciência social como “contaminador potencial, algo a ser separado, padronizado e controlado” em que se faz necessário uma renúncia dos aspectos subjetivos, para este autores, mesmo que seja o papel dos ‘outros’ se revelarem e a nossa de pouco ou nada se revelar. Concordamos com os autores de que apenas escondemos uma suposta neutralidade que é pouco provável que exista. Segundo estes autores, o simples fato de o pesquisador se identificar através de sua autobiografia já o posiciona como autoridade e já o desloca do campo da neutralidade (FINE *et al.*, 2006).

Desde modo, estamos assumindo que, embora munidos de critérios éticos e metodológicos, a postura de neutralidade é pouco provável, mas procuramos abrir um espaço de fala e escuta para os participantes destes grupos focais, onde o “eu” agente do cenário estudado, deu lugar ao pesquisador mediador e um campo de diálogo onde o ‘outro’, os participantes tenham espaço livre para a fala e as reflexões.

A subjetividade, característica do método qualitativo, também está nas análises das narrativas e, portanto, passíveis de fuga à neutralidade e carregadas de impressões do pesquisador, no entanto, munido de referenciais teóricos que sustentam tais impressões e cujo elemento crítico advém da triangulação das narrativas dos variados agentes pesquisados e ouvidos nos variados instrumentos de coleta de dados, as referências bibliográficas e os apontamentos do pesquisador. Segundo Fine *et al.* (2006) a triangulação na prática da ciência social é trabalho em que uma camada é colocada sobre a outra “para construir um edifício confirmatório”

para estes autores “na análise quantitativa dos dados, a triangulação ocorre quando múltiplos itens dentro da mesma escala medem o mesmo constructo, ou quando duas escalas diferentes unem-se para medir o mesmo constructo” (FINE *et al.*, 2006, p. 127).

A despeito da mediação dos grupos focais serem realizadas pelo próprio pesquisador, registram-se aqui as precauções éticas no sentido de, conforme aponta Gatti (2005), nos isentarmos de emissão de opiniões e críticas a respeito dos apontamentos, opiniões e comentários dos participantes que de repente pudesse inibir os participantes. Gatti (2005) aponta que o moderador deve ser constantemente guiado pelas suas metas, uma vez que estas são conselheiras de suas intervenções. Também deve ser um profissional capaz de conduzir o grupo focal nos caminhos tracejados pelos objetivos da pesquisa. Neste aspecto, consideramo-nos, credenciados para exercer este papel, seja no sentido da apropriação dos objetivos da pesquisa e do grupo focal, seja em quais informações levantar de modo a alcanças tais objetivos.

Empenhados na tarefa de colher as percepções dos diversos participantes dos grupos focais sobre os mais variados aspectos internos na escola que corroboram para as suas permanências ou saídas da instituição. Cientes de que na condução dos grupos focais, é importante, como defende Gatti (2005),

o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (GATTI, 2005, p. 8).

Também é importante ressaltar a aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, reforçando as conformidades éticas dos métodos aplicados para a coleta de dados⁷.

O primeiro grupo focal foi composto por uma amostra de sete alunos que participaram do primeiro instrumento (questionário eletrônico). O primeiro critério de

⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) nº 41913220.9.0000.5147. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora - CEP/UFJF manifestou aprovação do protocolo de pesquisa proposto, por meio do parecer nº 4.556.381.

inclusão ao grupo focal considerou os alunos regularmente matriculados na última etapa de ensino no curso que tem maior taxa de transferência e menores taxas médias de diplomação, ou seja, Curso Técnico em Comércio. Dos 31 alunos matriculados na turma, 23 participaram do questionário.

Com o intuito de formar um grupo heterogêneo dentro deste mesmo corte, o primeiro grupo focal foi composto a partir do sorteio de três alunos entre aqueles que apresentaram maior grau de concordância para as 25 afirmativas do questionário, para definição deste parâmetro consideramos aqueles participantes que concordaram com mais de 20 das afirmativas apresentadas, sorteio de um aluno entre aqueles que apresentaram maior número de respostas *não concordo nem discordo* às afirmativas, e outro sorteio de quatro alunos entre aqueles que concordaram que, em dado momento do percurso formativo, já haviam pensado em abandonar o curso ou pedir transferência para outra escola.

Os oito alunos sorteados foram contatados via telefone nos dias 20 e 21 de novembro de 2020, e todos eles aceitaram participar do grupo focal. Depois disso, foi criado um grupo em um aplicativo de troca de mensagens e mídias para que pudessemos esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e agendarmos a reunião virtual.

As entrevistas com os participantes do grupo focal aconteceram no dia 25 de novembro de 2020 de forma virtual com apenas sete participantes dos oito alunos sorteados e contatados em data anterior, um participante não compareceu à reunião do grupo focal e um teve sua participação comprometida por problemas de conexão com a internet. A entrevista, excetuando os minutos de tolerância para que os participantes entrassem à sala virtual e a parte de apresentação, teve uma duração de 1h10min e todos os alunos participaram satisfatoriamente do grupo focal. A reunião foi gravada e transcrita posteriormente.

Como forma de guardar o sigilo das identidades dos sujeitos participantes dos grupos focais desta pesquisa, os alunos foram identificados no corpo textual da dissertação com a letra P, identificação de 'Participante', seguida de uma numeração de 1 a 7, de acordo com ordem alfabética dos nomes dos participantes.

No intento de nos aprofundarmos nos elementos que corroboram para a compreensão da questão de pesquisa e para o alcance dos objetivos do estudo, consideramos importante e necessário também criar um segundo grupo focal, este, formado pelo corte de ex-alunos do Curso Técnico em Comércio que pediram transferência da escola durante o curso da 1ª série no ano de 2018, último ano em

que foram ofertadas novas matrículas para este curso técnico na escola. Portanto, os participantes deste segundo grupo focal em dado período do ano letivo de 2018 foram colegas de aula dos participantes do primeiro grupo focal. O objetivo é identificar e colher pormenores sobre que aspectos intraescolares, no processo de formação do estudante, atuaram decisivamente para que estes alunos saíssem da instituição.

Feito este primeiro recorte para a formação deste segundo grupo focal, foi realizada pesquisa documental nos arquivos da secretaria da escola pesquisada, atas de resultados finais e pastas estudantis de alunos transferidos para identificar estes possíveis participantes. Nessa busca, encontramos dez registros de alunos transferidos para outras unidades de ensino, além de um registro de abandono neste ano de referência, ou seja, 2018. Dentre os dez, dois alunos foram excluídos da possível participação, em razão dos motivos pela qual pediram transferências, mudança de cidade dos pais, portanto, razão externa à escola. Verificamos que estes dois alunos, em consulta ao Sige, sistema gerenciado pela Seduc/CE, ainda encontram-se regularmente matriculados em escolas da rede estadual de educação fora do município.

Restando oito possíveis participantes, que segundo registros da secretaria da escola, pediram transferências para a única escola de ensino regular localizada na sede do município onde também está localizada a escola pesquisada. Após esta primeira constatação, fizemos consulta novamente ao Sige e verificamos que apenas três desses, ainda continuam estudando, os outros sete alunos abandonaram a escola destino ainda naquele ano ou nos anos seguintes.

Essas informações foram confirmadas pela secretaria da escola de ensino regular para qual pediram transferências. Foi também em contato com a secretaria e a coordenação pedagógica da escola de ensino regular, destino destes alunos transferidos, que conseguimos contatos telefônicos atualizados que permitiram o contato com os seis dos oito alunos restantes da amostra, sendo três regularmente matriculados e três alunos que abandonaram a escola destino, sobre os outros dois não havia contato.

Feito o contato, os três alunos ainda regularmente matriculados concordaram em participar da pesquisa. No contato com os alunos que abandonaram a escola de ensino regular para qual pediram transferências não obtivemos êxito. Eles se

mostraram indiferentes à participação na pesquisa e não quiseram participar, embora, em dois casos, tenha havido várias tentativas.

A realização do segundo grupo focal aconteceu no dia 06 de dezembro de 2020, em um domingo, dado os compromissos estudantis e de trabalho dos participantes, tais compromissos individuais dificultaram a realização da reunião, uma vez que precisávamos de horários de disponibilidades que fossem comuns a todos. A reunião aconteceu de forma virtual com os três participantes, teve duração de 1h24min, considerando o tempo de apresentação inicial, entrevista e interação com os participantes e ainda as considerações finais. Todos os participantes apresentaram interação satisfatória na entrevista.

Assim como no primeiro grupo focal, a fim de guardar o sigilo das identidades dos sujeitos participantes desse instrumento de pesquisa, os alunos serão identificados como participantes P8, P9 e P10, sequenciando a numeração dos participantes do primeiro grupo focal. A reunião virtual foi gravada, a fim de oferecer condições de transcrição posterior. Nestes dois grupos focais, ambos formados por alunos ligados ao curso com maior taxa média de transferências, investigamos elementos como a rotina e clima escolar, organização dos espaços e do tempo, o currículo, práticas pedagógicas, além de evidências de como estes elementos se apresentaram de forma a criarem experiências diferentes para estes grupos focais, de modo que alguns alunos tomaram a decisão de sair da escola e outros de permanecerem nela, e qual o papel desempenhado pelos profissionais da escola, principalmente pelos professores e gestores em cada um destes cenários.

Aplicados estes instrumentos, e coletados os dados, nos quais nos dedicamos em apresentá-los de forma detalhada nesta seção, assim como as metodologias utilizadas, cabe-nos agora, à luz dos principais referenciais teóricos também apresentados neste capítulo, analisá-los de modo a compreender o fenômeno estudado, a partir dos dados coletados no questionário aplicado e dos testemunhos dos participantes dos dois grupos focais. Esta análise é feita na seção seguinte.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisamos os dados da pesquisa de campo, colhidos por meio da aplicação do questionário eletrônico aos alunos regularmente matriculados na 2ª

e 3ª séries da escola estudada, dos dados provenientes da realização dos dois grupos focais à luz dos referenciais teóricos selecionados e apresentados na pesquisa bibliográfica.

Na primeira subseção, examinamos os apontamentos referentes à imagem da escola perante a comunidade, em especial pelas famílias e futuros alunos, o contexto de influência que determinam a procura pela escola para realização de matrículas, bem como as expectativas criadas a partir desta imagem.

Na segunda subseção, dedicamo-nos a análises das percepções dos estudantes sobre as práticas de ensino aplicadas na instituição às manifestações dos alunos que suscitam a necessidade de diálogo, participação e escuta, além dos aspectos sugestivos do que poderia ser realizado, pontos presentes nas falas dos participantes dos grupos focais.

Na terceira e última subseção, analisamos aspectos dos dados de pesquisa que evidenciam elementos constituintes do clima escola que incidem diretamente na permanência ou deserção do aluno na escola.

3.3.1 A influência de atores externos na construção de expectativas por parte dos alunos em relação a escola

Há elementos anteriores ao ingresso dos alunos na instituição que explicam, em parte, as razões pelas quais famílias e alunos se convencem de que a instituição é sim capaz de contemplá-los em suas expectativas pessoais, educacionais e profissionais futuras, sejam eles de curto e de longo prazo. Tal constatação se dá pela imagem predominantemente positiva que goza a instituição dentro da comunidade. Aspectos como a qualidade do ensino, oportunidades advindas da formação profissional que reverberam em diferenciais para ingresso no mundo do trabalho, e as experiências positivas difundidas por alunos egressos e outros atores importantes que atuam como agentes de influência anterior ao ingresso na escola, como família e professores do ensino fundamental. Estes elementos e agentes, ao tempo que constroem e difundem, também explicam o prestígio da escola.

A composição desta teia de influência e como ela se manifesta, ajuda-nos a compreender expectativas prévias dos alunos sobre a escola, que constroem aos poucos a decisão de primeiro participar do processo seletivo, depois, caso selecionado, efetivar sua matrícula em um dos cursos ofertados pela instituição. Esta

rede de influência leva também o aluno a decidir para que curso técnico deve concorrer, elemento relevante para entendermos que a compatibilidade entre o que o aluno espera e o que o curso técnico oferece é também elemento constitutivo do engajamento do estudante com a escola.

Para compreender o abandono e também a permanência dos alunos nesta modalidade de ensino, cabe-nos, segundo Egre e Amorim (2013), a tarefa de analisar a complexa relação dos motivos de ingresso, a trajetória daqueles que permanecem, dos desistentes e dos egressos deste público. Neste sentido, para estes autores, as expectativas alimentadas pelos distintos sujeitos envolvidos neste processo “como os adolescentes que ingressam, as famílias, professores, instituição e sociedade em relação a esta modalidade de ensino podem sinalizar contradições que explicam a permanência e o abandono” (EGRE; AMORIM, 2013, p. 2). No estudo de Egre e Amorim (2013) a identificação do aluno com a área técnica escolhida aparece como elemento de permanência, ao lado das perspectivas futuras no mercado de trabalho, a boa avaliação dos professores e os estágios. No estudo, caso esta identificação não aconteça, ela se revela como dos principais motivos de uma possível evasão desta modalidade de ensino, ficando evidente em dos cursos técnicos analisados.

Um dos participantes do Grupo Focal 01 ao ser indagado se o curso técnico ao qual estava matriculado correspondia às expectativas que tinha antes de se matricular na escola afirmou que sim e completa “Eu acho que eu nem coloquei segunda opção, ou eu queria comércio ou então não ficava na escola” (P6, Grupo Focal 01, 2020), pelo menos para este aluno esta correspondência foi decisiva para a sua permanência.

Almeida e Melo-Silva (2011), em estudo de revisão literária sobre as influências dos pais no processo de escolha profissional dos filhos, apontam que o curso destas tomadas de decisões é marcado por diferentes conflitos e demandas suscitadas pelas aspirações da carreira e do futuro do jovem. Entendemos que tais conflitos também tomam lugar especial no momento de escolha da escola que irão cursar a última etapa da educação básica, e de modo especial o ingresso na escola de ensino profissionalizante, uma vez que, tal escolha também traz consigo outra: em qual curso técnico devo matricular-me? A escolha do curso é, portanto, de certa maneira, uma escolha de um itinerário formativo que o conduzirá às suas realizações profissionais.

Há nesse complexo movimento decisório, as influências do meio social e econômico. Este último revelado pelo desejo de qualificação profissional oportunizado pelo ensino técnico e a inserção no mercado de trabalho, ou seja, a decisão em ingressar em uma escola técnica, corresponde, em certa medida, por uma escolha também profissional que, segundo Almeida e Melo-Silva (2011):

encontra-se sobreposto a uma complexa rede de fatores que comporta tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar, dos grupos de pares, da formação educacional, do mundo do trabalho e mais amplamente do contexto social, político, econômico e cultural. Todos esses fatores atuam continuamente, influenciando e sendo influenciados pela trajetória vocacional humana (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2011, p. 75).

Essas autoras reconhecem que os projetos de futuro dos adolescentes têm sido impactados pelas suas relações familiares, marcados pelo compasso das transformações tanto das relações humanas quanto às inerentes ao mundo do trabalho. No que se refere especialmente ao ensino profissional, ensino ofertado pela instituição pesquisada, ele figura como elemento importante dentro do cenário da educação básica, uma vez que, representa, como aponta Silva, Pelissari e Steimbach (2013), ao analisarem o jovem no contexto atual, uma convergência entre a educação propedêutica e a formação para o emprego. Estes apontamentos encontram correspondências em achados de nossa pesquisa de campo.

Os participantes dos grupos focais evidenciam em seus relatos a força coercitiva familiar em suas decisões sobre o futuro ingresso na instituição. Os participantes do Grupo Focal 01, perguntados por que, dentre as escolas de ensino médio no município, se interessaram por fazer a matrícula na escola pesquisada, indicaram uma indicação familiar para tal, o participante P6 destaca, por exemplo, que o desejo da mãe para que ele se matriculasse na escola foi decisivo

Eu, P6, não foi nem tanto o que me chamou atenção, mas foi o que chamou mais atenção de minha mãe... que tinha bons professores, tal, essas coisas. Foi mais na opinião de minha mãe, a minha não foi nem tanto. Eu entrei mais na profissionalizante por vontade dela⁸ (P6, Grupo Focal 01, 2020).

⁸ Utilizamos itálico nos excertos que ilustram as falas dos participantes dos grupos focais. Esse recurso, metodologicamente, tem a finalidade de diferenciar as falas desses participantes das citações diretas recuadas, auxiliando assim, nosso leitor.

Para esse participante, P6, a vontade da mãe foi mais decisiva do que propriamente a sua. Percebemos que as mães exercem papel destacado neste contexto, o que de coaduna com os achados de Almeida e Melo-Silva (2011) em sua revisão literária, que identificam que as mães, mais que os pais, estão geralmente mais presentes nestes processos de escolhas.

Outro participante, P3, em mais uma evidência da influência de membros familiares, relatou que foi influenciada pelo entusiasmo da irmã que já havia estudado na escola e falava muito bem sobre a escola e o curso técnico: *“quando minha irmã entrou na escola e me contava sobre o curso, eu me interessei mais ainda”* (P3, Grupo Focal 01, 2020). O participante P8, do Grupo Focal 02, confirma o papel decisivo desses sujeitos:

Então, tipo... quando eu fui me inscrever, a maioria dos meus amigos estava se inscrevendo lá, e eu meio que fui influenciado por isso, foi mais por influência” São alunos da escola profissional, ex-alunos e professores do nono ano, bastante. As falas dos professores influenciam, às vezes, na decisão (P8, Grupo Focal 02, 2020).

Conforme relato de P8, os alunos egressos exercem um papel de marketing natural da escola que repercute na adesão à ideia de matricular-se na escola. Tal imagem positiva da escola também é bastante difundida pelos professores do ensino fundamental, sobretudo os professores do 9º ano. O participante 04, atribui sua decisão ao fato de a maioria de seus colegas também irem para escola e também a influência da professora do 9º ano.

Minha decisão também tem relação com o fato de que a maioria também dos meus amigos iria para lá e é uma boa escola. Na escola onde fiz o 9º ano também os professores falavam muito bem da escola, que era uma boa escola e que tinha ótimos professores e por estas razões optei em ir para lá (P4, Grupo Focal 01, 2020).

Esse é um elemento também importante, a decisão dos amigos de ingressarem na escola também influencia na decisão. Dayrell (2007) afirma que os amigos, os grupos de colegas aos quais pertencem tornam-se uma referência na trajetória do jovem, uma vez que são nestes grupos que organizam problemas, trocam ideias e constroem similaridades nas relações com os outros.

Os depoimentos dos participantes P5 e P3 vão além, segundo eles, a influência foi determinante até na escolha do curso. Estas percepções estão expressas de formas explícitas em seus depoimentos

Eu fui muito por influência, na escolha do curso. A filha de minha professora fazia administração e ela falava de administração demais, fazia aquela propaganda, então eu fiquei assim... Deve ser um curso massa demais, mas assim... Meu objetivo era entrar em administração ou comércio então coloquei administração primeira opção e comércio em segundo, e eu entrei em Comércio (P5, Grupo Focal 01, 2020).

A minha irmã e minha prima que estudavam no mesmo curso, e elas falavam demais dele, e então passei a criar muitas expectativas, fora que, e olha que quem me conhece sabe que eu amo muito matemática, aí sobre os cálculos e é tudo aquilo... correspondeu minhas expectativas. Era o que eu queria mesmo (P3, Grupo Focal 01, 2020).

Há impressões nos achados da pesquisa de campo que nos permitem afirmar que a escola dispõe de prestígio junto à comunidade, fato é que os alunos atribuem a formação na escola a um fator diferencial positivo capaz de destacá-los frente à formação do ensino médio regular, principalmente no que tange ao mercado de trabalho. Os depoimentos apontam, inclusive em constructos prévios ao ingresso na escola, a qualidade do ensino ofertada e a crença de que a formação técnica abre caminho para o mercado de trabalho.

O participante P2 do Grupo Focal 01 aponta que o que chamou a atenção na escola “foi a qualidade do ensino, o curso técnico, as vantagens que isso traria para a minha vida estudantil nessa questão” (P2, Grupo Focal 01, 2020). Numa fala que se aproxima e complementa a fala desta estudante, o participante P1 afirma que entrar na escola sempre foi um sonho e que ao sair da escola depois de cursar todo o ensino médio “já sairia com um currículo e em relação ao trabalho, quando eu coloco meu currículo já sou bem vista pela sociedade” (P1, Grupo Focal 01, 2020). Na sequência, P4 destaca a formação técnica, “algo que na escola de ensino regular não seria possível”. A formação técnica é elemento atraente para o jovem que vê na escola uma dupla oportunidade, concluir a educação básica e formar-se profissionalmente. A formação técnica, neste sentido, é para os estes alunos, elemento qualificador do currículo e facilitador de inserção no mercado de trabalho.

Para P5, a certificação técnica é *“uma oportunidade de quando terminasse, facilitasse, eu conseguir emprego”*

Estes elementos também aparecem nos relatos dos participantes do segundo grupo focal, formado por alunos da escola e também confirmam estas constatações do primeiro grupo focal. O P9 aponta a *“qualificação de profissionais, disciplinas diferentes, a estrutura da escola, o ambiente”* como representação de um mundo novo e elemento desencadeador de grande ansiedade.

O participante P10, além de elogiar o perfil técnico dos professores, e reconhecer o prestígio da escola, indica que também escolheu ir para escola porque *“também tinha a questão que no final do período de três anos... tem o estágio. É uma coisa que os alunos mais falam, esperam e também tem a parte de você já sair com o certificado do curso na mão. Isto é uma vantagem enorme!”* (P10, Grupo Focal 02, 2020). O estágio curricular é a última disciplina técnica do curso, sendo realizado em parceria com empresas locais no último semestre do ciclo formativo, com concessão de bolsa estágio pelo Governo do Estado do Ceará. É uma vitrine importante para a escola e para política pública, e pode significar o ingresso do aluno no mercado de trabalho, já que, não raro, muitas empresas, ao término do estágio, contratam os estagiários. Em razão disso, ele é destacado pelo participante como componente importante.

Os aspectos positivos atribuídos à escola, como a confiança de que a formação técnica se configura como elemento de acessibilidade ao mercado de trabalho, aliado às altas expectativas, criadas pelos agentes de influência, corroboraram de maneira significativa para decisão de entrar na escola. Isto fica evidente na fala de P5, ao afirma que:

Apesar de eu não ter tido apoio da família para ir para escola, eu decidi por esses motivos: tanto pela indicação da professora, quanto pelo interesse no curso técnico. A minha família se mostrava contra a minha decisão, primeiro pela questão da distância, né? Eu moro aqui no [nome omitido] distância muito grande da escola, e como eu não tinha transporte, e ainda não tenho, eles se mostravam contrários. Eles falavam, primeiro, que não iam poder ajudar e isso e aquilo, e o segundo ponto foi o que falavam da escola, que a escola tinha vários pontos negativos que o pessoal que ia para lá do interior sofria muito bullying, que o pessoal da cidade tirava muita onda com pessoal do interior, isso e aquilo, mas um dos pontos principais para essa questão, foi o meio de transporte e a dificuldade de minha família em ajudar nas despesas (P5, Grupo Focal 01, 2020).

Embora sejam evidenciadas expectativas positivas, foi a primeira vez que, no grupo focal, uma percepção negativa da escola é relatada. Na fala dele, a razão pela qual a mãe não o apoiava na decisão, seria o receio de que o filho sofresse discriminação, como uma prática interna da escola. O aluno, posteriormente, afirmou não ter sido vítima de nenhuma atitude discriminatória ou preconceituosa por ser do interior.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013), em pesquisa que estuda a permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio, verificaram que os motivos que levaram os alunos a procurarem os Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio são a profissionalização esperada, portanto as projeções de futuro profissionais.

No âmbito desta pesquisa aqui desenvolvida é relevante considerar as razões pelas quais estes alunos procuram a escola para realizarem a matrículas e também os motivos que os levam a escolher determinados cursos. Isso, a nosso ver, embasados nos estudo de Silva, Pelissari e Steimbach (2013), corroboram para a compreensão da permanência ou abandono dos cursos técnicos da escola pesquisada. Estes autores identificaram que, nos cursos com a maior taxa de permanência no interstício pesquisado, a ida motivada por uma escolha pessoal, pela profissionalização esperada e a projeção de uma sequência dos estudos criou uma 'relação de maior proximidade' com a instituição e, a escola para aqueles alunos era dotada de alta significação, funcionando como uma espécie de 'motor de projeção social posterior'.

Constatamos que há por parte dos alunos também uma autocobrança sobre os resultados nas avaliações da escola. Eles manifestam nos relatos uma preocupação anterior ao ingresso na escola que questiona suas capacidades de corresponder às demandas da instituição, seja na compreensão daquilo que é abordado pelos professores, seja na conversão deste entendimento em notas. Há um indicativo em suas falas de que a compreensão dos conteúdos e os resultados positivos nas avaliações das mais variadas disciplinas corroboram também para adaptação ao tempo integral na escola. Esta constatação fica evidente nas falas dos participantes do primeiro grupo focal:

Eu meio que tive facilidade de conseguir aprender com facilidade, facilidade de me adaptar à questão do tempo integral. A minha

expectativa maior era essa, questão das notas. Mais por ser uma escola nova e eu ingressando no ensino médio... eu acho que todo aluno que vai passar do fundamental para o ensino médio ele sente essa pressão de continuar tirando as notas que ele sempre tirou ou melhorar suas notas que antes não eram tão boas. Será que eu vou conseguir melhorar minhas notas agora no ensino médio? Eu acho que muitos alunos também têm essa expectativa (P2, Grupo Focal 02, 2020).

No começo uma das minhas expectativas era tirar boas notas e tal, além de me adaptar bem a escola e no primeiro ano essas expectativas, assim, não foram muito correspondidas, eu me adaptei bem à escola, mas não consegui absorver bem os conteúdos, já no segundo ano, tudo melhorou e consegui absorver melhor os conteúdos e todas as minha expectativas ali foram todas correspondidas, por minha expectativa era de melhorar o meu entendimento e conseguir melhores notas e eu consegui (P2, Grupo Focal 04, 2020).

Minha expectativa quando eu entrei na escola, era mais no sentido de tirar boas notas e me destacar nas coisas do curso de não reprovar (P6, Grupo Focal 05, 2020).

Este aspecto ligado à preocupação em alcançar 'boas notas', 'não reprovar', adequar-se ao 'nível da escola' nas falas dos participantes do primeiro grupo focal não aparecem nas falas do segundo grupo focal de forma tão evidente. No segundo grupo focal, as principais expectativas com relação à escola voltam-se para a dinâmica da nova rotina e a relação com os demais alunos e também com os professores. O P9 do segundo grupo focal relata que *"era um mundo novo a escola. Eu nunca tinha visto uma escola... Com a qualificação de profissionais, disciplinas diferentes, a estrutura da escola, o ambiente. Era um mundo novo. Fiquei muito ansiosa para entrar e saber como é que era"* (P9, Grupo Focal 01, 2020).

As expectativas que os alunos alimentam com relação à escola é elemento importante, uma vez que, se são correspondidas ou se não, podem impactar na forma como os alunos se engajam a ela, seja pelo contentamento, seja pelas frustrações de suas expectativas em estágio anterior à entrada na escola. Silva, Pelissari e Steimbach (2013) identificaram em cursos técnicos com alto índice de abandono que as frustrações às expectativas estão intimamente interligadas a este abandono. Segundo estes autores, a procura por estes cursos é aquecida pela influência da família, pelo marketing ideológico dos discursos, principalmente por parte dos professores, de mercado promissor, falta de profissionais qualificados na área, garantia de altos salários. No entanto, a imersão da pesquisa de campo destes

autores, principalmente em relação os alunos egressos, desmistifica esse “fetiche” alimentado pelos alunos, como uma inserção fora de suas áreas de formação.

As percepções dos alunos a respeito da satisfação às suas expectativas foram colhidas numa amostra de 138 participantes da 2ª e 3ª séries de todos os cursos ofertados na escola via questionário eletrônico, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Percepção dos alunos acerca do atendimento às suas expectativas criadas em relação à escola e aos cursos técnicos

| Escala de concordância/discordância | Respostas dos participantes às afirmativas dentro da escala (número absoluto/percentual) | | | | |
|---|--|------------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| O curso técnico atende minhas expectativas. | 57 (41,3%) | 67 (48,6%) | 13 (9,4%) | 1(0,7%) | 0 (0%) |
| A escola corresponde às expectativas que criei antes de matricular-me nela. | 38 (27,5%) | 68 (49,3%) | 22 (15,9%) | 10(7,2%) | 0 (0%) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No que se refere à contemplação das expectativas em relação à escola, 76,8% dos alunos da amostra afirmam que a escola corresponde as suas expectativas, enquanto 23% dos alunos mostrou neutralidade ou discordou da afirmativa, número ainda expressivo, se considerarmos que esta correspondência é responsável pelo engajamento do aluno com a escola e por consequência a sua permanência nela. Por sua vez, percebemos que, para 89,9% dos alunos ouvidos, os cursos técnicos nos quais se matricularam contemplam suas expectativas. Isso mostra que a escola deve promover uma autoanálise sobre que aspectos mais gerais de sua rotina e de sua estrutura podem ser melhorados para atender mais adequadamente às expectativas de seus alunos.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013) identificaram que mais da metade das causas de abandono estavam relacionadas diretamente aos motivos que levaram estes alunos à escola, ou seja, às suas expectativas. Silva, Pelissari e Steimbach (2013), a partir dos depoimentos colhidos, identificaram que os alunos preferiram se transferir para o ensino regular não necessariamente pela preferência a esta modalidade, mas a não preferência pelo ensino técnico e integral, modalidade na qual eram alimentadas grandes expectativas enquanto cursavam o ensino fundamental, inclusive por suas famílias também. Estes autores apontam que

Ao não encontrarem atrativos no curso técnico – pelo contrário, ao sentirem dificuldades de adaptação e perceberem que os quatro anos de curso podem, talvez, trazer as mesmas implicações que um curso regular de três anos –, os alunos os abandonam em direção ao ensino médio regular, a fim de concluir essa etapa da vida escolar em menos tempo. E são exatamente esses condicionantes que levam os alunos a abandonar alegando as outras duas questões que ressaltamos nesse grupo: falta de gosto pelo curso ou dificuldade nas disciplinas (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 413).

Pelo que identificamos na pesquisa de campo e baseado no que apontam estes autores, a contemplação das expectativas positivas prévias dos alunos respondem em partes pela permanência do aluno na escola, ao passo que a não contemplação destas expectativas respondem, também em partes, pelas saídas.

Há elementos e expectativas relacionados às escolhas dos cursos técnicos que nos permitem afirmar que a matrícula no curso de primeira opção do aluno ou em outro desde que corresponda aos seus anseios, figuram como indutores de satisfação do estudante e sua permanência na escola. O participante P6 afirma que caso não tivesse sido selecionado para o curso técnico de sua primeira opção *“Eu acho que eu nem coloquei segunda opção, ou eu queria comércio ou então não ficava na escola. Correspondeu as minhas expectativas, foi bem o que eu esperava, os professores são bons”* (P6, Grupo Focal 01, 2020). De acordo com sua fala, sua permanência na escola se deu neste contexto de fala, primeiro por estar em seu curso de escolha, depois por tal curso contemplar as expectativas, aliadas ainda à boa avaliação dos professores, o que contribuiu para a sua permanência.

Os excertos das falas dos demais participantes do Grupo Focal 01 comprovam a constatação de que a contemplação das expectativas em relação ao curso é motivo de satisfação e de vinculação do aluno à escola

Eu não queria fazer comércio, mas comércio atendeu todas as minhas expectativas, eu mudei totalmente os meus pensamentos. Não é aquele curso totalmente chato. Tem algum professor que a gente fica meio sem entender mais é só dar um pouquinho mais de atenção que tudo dá certo. O curso que eu queria fazer era administração, mas, na verdade, administração, eu queria fazer por conta do status que o administrador tem, não era um amor uma paixão, entendeu? Era só pelo status. E já comércio, de começo conquistou meu coração no decorrer dos três primeiros meses. Eu acho que acabei me apaixonando pela matéria pelo jeito que a aula

ia eu fui me apaixonando e hoje eu agradeço muito para ter ido para Comércio, por que eu coloquei administração e agronegócio como primeira e segunda opção, mas pelo visto o curso que eu me identifiquei foi comércio (P1, Grupo Focal 01, 2020).

Meu objetivo era entrar em administração ou comércio então coloquei administração primeira opção e comércio em segundo, e eu entrei em Comércio. Depois que eu fui ver como é que funcionavam as matérias, gostei muito do curso também e não me arrependo de ter ficado. Agradeço muito a Deus por ter ficado nesse curso, porque eu me identifiquei muito, muito, muito (P5, Grupo Focal 01, 2020).

Eu já me identificava mais e é um ramo que emprega mais no município de Parambu que só tem comércio, aí eu criei uma expectativa muito grande sobre o curso e as expectativas foram todas supridas, porque eu gostei, gostei muito... Eu nem gostava assim muito de matemática e nem entendo muito bem, mas a matéria de matemática financeira, eu amei e eu consegui entender aqueles cálculos que estavam ali. Além disso, é um ótimo curso ainda me fez aprender algumas coisas de matemática que eu não sabia (P4, Grupo Focal 01, 2020).

Eu vi que realmente as coisas que eu gostava estavam no curso de comércio: cálculo e matemática, essas coisas (P3, Grupo Focal 01, 2020).

A fala de P4 do primeiro grupo focal é reveladora de uma crença de que a formação técnica oferecida no curso pode inseri-lo no mercado de trabalho. Sobre esta questão, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) chegaram à conclusão de que a permanência dos alunos na instituição e no curso técnico é respondida em parte, mesmo com risco de não figurar uma realidade, pelo fato de eles visualizarem melhores possibilidades de empregabilidade oportunizadas pela formação técnica.

Um fato observado com relação às expectativas dos alunos em relação à escola e, principalmente em relação aos cursos técnicos, é que os três alunos participantes do segundo grupo focal, ou seja, de ex-alunos, é que nenhum deles realizou matrícula no curso de sua primeira opção. Esta observação não nos parece apenas coincidência, mas sim elemento relevante dentro do rol das n variantes que nos auxiliam na compreensão da permanência e saída dos cursos técnicos da escola. Para P9, embora o fato de a matrícula em curso alheio a sua primeira opção não ser determinante na decisão de sair da escola, tal fato a frustrou, mas a rede de relações com os colegas foi elemento de permanência.

O curso de comércio não era o curso de minha primeira opção e já começa daí. O meu histórico, não sei se você lembra, era numas

notas diferentes, não era em número, você lembra? E isto, acabou não podendo me dar as notas. Eu queria muito ir para administração. Isto aí acabou que já me desanimou ali já desanimou. Eu queria ir para um lado da administração e não deu certo, mas não influenciou na decisão de sair da escola. No início, para mim, fiquei triste, mas no que eu entrei, vi as meninas, colega e tudo (P9, Grupo Focal 02, 2020).

O participante P10 também confirma que o curso no qual se matriculou não era sua primeira opção no ato da inscrição, no processo seletivo e, embora não tenha, segundo ela, sido motivo de decepção, assim com o P9, aponta que a rede de relacionamentos com professores e colegas a agradou. Este aspecto foi decisivo para a saída do P8 da escola. Segundo ele, o fato de o curso de comércio no qual se matriculou não ter sido nem a primeira nem a segunda opção dele:

Sim. Eu acho que foi o que mais me influenciou. Eu não saí da escola pelo fato de eu não me adaptar ou só pelo simples fato de não ter passado no curso que eu queria, mas foi pela questão de eu ter média para entrar no curso que eu queria. Minhas opções eram Administração ou Agronegócio e me colocaram no curso que eu não desejava, mesmo eu tendo 8,20, se eu não me engano de média e teve gente que entrou nos outros cursos com 7 e 6 (P8, Grupo Focal 02, 2020).

Situações como essas podem ocorrer nos processos seletivos da escola. O aluno pode participar do processo seletivo de um curso e ficando apenas no grupo de classificáveis ser direcionado para o de segunda opção ou um terceiro curso, geralmente aquele que não formou a turma de 45 alunos. No caso do curso de comércio, em todos os anos em que foram ofertadas matrículas, ele apresentou procura inferior ao número de vagas e foi completado com candidatos classificáveis de outros cursos, com consulta ao aluno, vale notar. O fato de entrarem alunos com menores notas que outros, conforme relato do aluno, se dá em razão do atendimento ao que orienta a portaria de matrícula da Seduc/CE que reserva 30% das vagas aos alunos do bairro onde se localiza a escola, o que pode ocorrer de um aluno cotista dispor de uma vantagem no processo seletivo em relação ao candidato da ampla concorrência. Este fato ocorreu nas edições de 2018 e 2019 gerando reclamações da comunidade.

Vimos, nesta subseção, que parte da elucidação e compreensão dos fatores de permanência e também de evasão dos cursos técnicos passa necessariamente

pela análise das razões prévias de ingresso, o contexto dos que permanecem, dos desistentes e egressos deste público (EGRE; AMORIM, 2013). Procuramos analisar o contexto prévio de ingresso, em parte respondida pelas altas expectativas, prestígio da instituição referendada pela qualidade do ensino e na credibilidade da instituição como motor de propulsão para o mercado de trabalho. Constatamos que este contexto de expectativas é construído por agentes de influência como familiares, amigos e professores que exercem uma espécie de marketing da instituição e que por consequência corrobora sobremaneira com a decisão de ingressar na escola e na escolha dos cursos técnicos.

Na próxima subseção deste capítulo analítico, tratamos da trajetória interna dos estudantes na instituição, com o olhar sensível para as suas práticas pedagógicas sob o olhar dos alunos e também analisamos espaços e tempos de participação, fala e escuta dos estudantes, suas suscitações de diálogo e outros aspectos internos que contribuem para a compreensão de permanência e saída da instituição.

3.3.2 Aspectos da dinâmica interna da escola: as práticas pedagógicas e a reivindicação por um espaço de fala e escuta por parte dos alunos

O significado da escola para o jovem estudante que a frequenta forja-se pela sua experiência social e cultural anterior a ela, mas, sobretudo constrói-se na relação com os seus pares, seus professores, gestores e demais profissionais da educação numa dinâmica social que, de acordo com Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 410), constitui-se num “elemento central para que se criem as condições de permanência dos alunos na instituição”. Nesta perspectiva, vale considerar todos os espaços, pois neles se dão as relações de aproximação e distanciamento entre os sujeitos e as relações destes sujeitos e a aprendizagem. Neste nicho social complexo, a escola tanto pode se mostrar distante das expectativas destes jovens, sendo uma personificação de uma rotina enfadonha, vazia de significado, porém necessária à certificação (DAYRELL, 2007), como pode ser o ‘motor social’ que os projetam socialmente, tendo, portanto, um significado positivo (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013).

Nesta terceira e última subseção, deste capítulo analisamos sob a ótica dos alunos, as práticas pedagógicas da instituição, suas relações com os docentes e

ainda suas manifestações que suscitam diálogo, participação e escuta, elementos, portanto, desta dinâmica interna de relações entre agentes e destes com a aprendizagem que merecem atenção, partindo do pressuposto de que o aluno é um ser de relações e de que além da dimensão cognitiva, necessita desta dimensão social.

As relações dos alunos com os professores, bem como as práticas pedagógicas destes últimos, têm relação também com a permanência ou abandono dos cursos técnicos. Estudos e apontamentos de Cavaliere (2007), Thiesen (2011), Romero e Cangucu (2011), Lucher e Dore (2011) e Ferreira (2019), trazidos no âmbito desta pesquisa, dão conta disso. Partindo destes apontamentos, procuramos coletar as percepções dos participantes da amostra da pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos professores da instituição e se de alguma forma estas práticas incidem em maior ligação e engajamento dos alunos com a escola, ou seja, nas razões de permanência ou, por outro lado, nas razões de abandono ou de possível abandono.

Esses aspectos sobre as práticas escolares se fizeram presentes tanto nos dados de pesquisa advindos do formulário eletrônico quanto também nos relatos dos grupos focais. Pelo formulário eletrônico, procuramos captá-los por meio da escala de concordância às assertivas apresentadas aos alunos sobre como a escola organiza seus tempos e seus espaços pedagógicos de forma a oportunizar melhores condições de aprendizagem, partindo das premissas defendidas por Thiesen (2011) de que a organização dos tempos e dos espaços na escola determina em grande medida as práticas curriculares e de ensino das instituições. Além disso, procuramos captar como os alunos avaliam a dinamicidade de espaços e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Os resultados são apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 – Percepções dos alunos acerca da organização dos tempos e espaços de aprendizagem e das práticas de ensino

| Escala de concordância/ discordância | Respostas dos participantes às afirmativas dentro da escala (número absoluto/percentual) | | | | |
|---|---|---------------|---------------------------------|----------|------------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| A escola organiza os tempos de ensino de forma a oportunizar a melhor aprendizagem. | 54 (39,1%) | 70 (50,7%) | 12 (8,7%) | 2(1,4%) | 1(0,7%) |

| Escala de concordância/ discordância | Respostas dos participantes às afirmativas dentro da escala (número absoluto/percentual) | | | | |
|---|---|---------------|---------------------------------|----------|------------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| A escola organiza os espaços de ensino de forma a oportunizar melhor a aprendizagem. | 41 (29,7%) | 86 (62,3%) | 10 (7,2%) | 1(0,7%) | 0 (0%) |
| Considero o número de disciplinas adequadas à formação integral. | 42 (30,4%) | 80 (58%) | 11 (8%) | 5(3,6%) | 0 (0%) |
| Os professores desenvolvem atividades diversificadas de ensino. | 31 (22,5%) | 78 (56,5%) | 22 (15,9%) | 5(3,6%) | 2 (1,4%) |
| Laboratórios, biblioteca, sala de leitura são utilizados pelos meus professores como ambientes de aprendizagem. | 48 (34,8%) | 77 (55,8%) | 10 (7,2%) | 3(2,2%) | 0 (0%) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nós procuramos captar as percepções sobre a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem mediante uso de três assertivas no questionário eletrônico: *i) A escola organiza os tempos de ensino de forma a oportunizar a melhor aprendizagem; ii) A escola organiza os espaços de ensino de forma a oportunizar melhor a aprendizagem; e iii) Laboratórios, biblioteca, sala de leitura são utilizados pelos meus professores como ambientes de aprendizagem.* Na escala de concordância a estas afirmativas, de modo geral se verificou um alto índice de concordância, ao passo que o número de alunos que discordaram com as assertivas são bem menores dentro da amostra. Depreende-se, assim, que os alunos concordam que tanto os espaços, como os tempos são organizados de modo que ofereçam condições favoráveis de melhores práticas de ensino. Vale notar que no que tange a estas afirmativas, apenas o percentual de 8% dos alunos optou por se manter indiferente diante dessas perguntas.

As respostas em relação à organização dos tempos de ensino são positivas, pois ao concordarem que a forma como a escola organiza os tempos pedagógicos oportunizam condições favoráveis de aprendizagem, dialogam com o que Cavaliere (2007) aponta como justificativa para extensão do tempo de escola na modalidade de ensino de tempo integral: a ampliação do tempo de escola se justifica uma vez que – não de forma automática – significa alcance de melhores resultados sobre os

alunos, dado a maior exposição destes às práticas e às rotinas escolares. Dentro do rol de variantes sob governabilidade da escola, o tempo de escola, segundo Cavaliere (2007), constatado em outros estudos, é um dos mais consistentes dentro daquilo que se chama de “efeito escola”. Segundo Cavaliere (2007), nestes estudos:

o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

Quando analisamos mais especificamente as práticas de ensino utilizadas pelos docentes da instituição, verificamos que 79% dos respondentes do formulário eletrônico apontam concordância com as práticas diversificadas de ensino, aspecto, portanto, positivo na análise dos estudantes. Em estudo que analisa estes aspectos na experiência do Ciep do Rio de Janeiro, apoiada em estudo anterior (CAVALIERE, 2002), Cavaliere (2007) identificou que a jornada de tempo integral neste modelo de escola era empobrecida pelas das práticas de ensino, uma vez que, não ofertavam atividades diversificadas de ensino, além da ocupação pouco interessante do tempo integral, o que levou à criação de conceitos negativos sobre estas escolas e a modalidade de ensino ofertada e, por consequência, a um esvaziamento de alunos destas instituições. Cavaliere (2007, p. 1019) aponta que “a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência”.

A respeito do uso dos Laboratórios, biblioteca e sala de leitura pelos professores, ou seja, os ambientes de aprendizagem disponibilizados pela instituição que dão, não automaticamente, maior dinamicidade ao ensino e podem oportunizar experimentos práticos, 90,6% dos alunos da amostra concordam com a afirmação de que estes ambientes são utilizados, o que nos permite inferir que há uma preocupação de que os alunos não tenham simplesmente uma ampliação da jornada de escolar, mas que tenham também ampliadas as oportunidades e as diversidades de ensino. A respeito desta ampliação de tempo na escola, Cavaliere (2007, p. 1021) defende que “somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar”.

Vale notar que, a satisfação às assertivas tem elevado grau de concordância, mas, ainda assim, não é uma unanimidade dentre os respondentes do formulário, o

que convida a instituição a lançar um olhar reflexivo sobre aqueles alunos que parecem não concordar com a diversidade e dinamicidade de práticas e atividades de ensino dos docentes da instituição, 15,9% mostraram-se neutros e 5% não concordam com a assertiva de que esses espaços são utilizados pelos professores como ambientes de aprendizagem.

Assim como os participantes do primeiro instrumento de pesquisa aplicado, o formulário eletrônico, que avaliaram positivamente as práticas de ensino utilizadas pelos docentes da instituição, os participantes do Grupo Focal 01 reconhecem a diversidade de metodologias e as práticas de ensino dos docentes, embora, como já dissemos, não deixam de reconhecer o volume de atividades a que são submetidos.

O P2 avalia positivamente o trabalho realizado pelos professores uma vez que, segundo ele,

eles não se prendem a um só método. Eles sempre tentam trazer algo diferente, aliar jogos com o conteúdo que tem a ver com conteúdo, um filme que tem a ver com o conteúdo. Eles sempre... porque eles vêem que é muito cansativo, tá sempre naquela aula, aí eles sempre tentam trazer algo diferente, algo que alie o conteúdo para a gente entender melhor que se torne uma coisa mais leve (P2, Grupo Focal 01, 2020).

Esta diversidade metodológica evita de os alunos, segundo o P7, “caírem no tédio e entendam. Eles fazem o possível para que a gente entenda da maneira mais fácil” Os demais participantes do Grupo Focal complementam a afirmação destes participantes, em seguida, reafirmando o caráter diversificado e dinâmico dos professores.

Cavaliere (2007) assevera que o exercício da função da escola tem, no tempo integral, um forte aliado, no entanto, para além de seu currículo, ela precisa ser pensada em seus aspectos estruturais, sejam eles de espaço e tempo, e dimensões ligadas aos seus profissionais, uma vez que, estes são fundamentais à aplicação de uma nova experiência escolar.

Além desta dimensão pedagógica propriamente dita, há, na dinâmica interna da instituição, outros aspectos que, como veremos mais adiante, também adquirem importância significativa na rotina de tempo integral, logo merecem atenção. Além disso, na rotina de tempo integral é irrefutável a necessidade de criação de espaços de escuta para que ouvindo o aluno, a escola tenha condições de desenhar

melhores e afáveis possibilidades de permanência nela. Cavaliere (2007) aponta que a instituição escolar é do aluno e para o aluno, é seu lugar de direito e que, portanto, eles necessitam ser reconhecidos, seus direitos e deveres acolhidos de modo que “sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional” (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Neste sentido, a criação de espaços de fala e a escuta surge como condição indispensável a esta condição de reconhecimento do aluno e ao seu efetivo protagonismo e exercício democrático. A escuta do aluno proporciona a reflexão sobre a sua necessidade de evoluir e sua relação consigo e com o outro (ELIAS; VERAS, 2008), nas palavras destas autoras,

a fala possibilita o desenvolvimento e a atualização na relação com o outro, podendo ser uma grande aliada da escola, pois na medida em que o aluno se expressa por meio da linguagem, a sua atividade intelectual e conseqüentemente sua formação de ideais são desenvolvidas e aprimoradas. Ressalta-se que a falta de comunicação interfere negativamente num adequado andamento das interações sociais (ELIAS; VERAS, 2008, p. 184).

Vale considerar, portanto, conforme apontam as autoras, que o espaço para fala e escuta são parceiras não só do desenvolvimento social, mas também intelectual, e, como já evidenciamos em seções anteriores, estas duas dimensões têm relação íntima com a permanência ou saída dos alunos da escola. Ainda, segundo estas autoras, a não observância destes espaços traz uma espécie de atrofia à instituição que reverbera no alcance de suas metas, ao passo que as manifestações de opiniões, sugestões, anseios, expectativas além de serem aliadas da instituição, promovem sentimento de unidade e de confiança (ELIAS; VERAS, 2008).

Os grupos focais realizados no âmbito desta pesquisa de campo revelaram que os alunos reclamam espaço de escuta e fala, Esta reclamação está presente nas falas de todos os participantes do primeiro grupo focal, formados por alunos regularmente matriculados na escola, evidenciados em falas como

tem que parar e perguntar por que é que você não está se sentindo bem sim (P2, Grupo Focal 01, 2020).

Eu acho que toda semana deveria ter alguém do núcleo gestor... Eu sei que é muito corrido as coisas na escola, mas eu acho que toda

semana deveria ter alguém, sabe? Para conversar com os alunos, perguntar o que é que tá indo bem o que não tá indo (P1, Grupo Focal 01, 2020).

O que P1 e P7 falaram. Em cima do que eles falaram também, em minha opinião, a escola deveria criar uma roda de conversa mensalmente, entre núcleo gestor e cada sala de aula da escola. O núcleo gestor iria passar em todas as salas individualmente, sem juntar todo mundo. Passava e naquele dia, naquele horário, o núcleo gestor escutaria a opinião de todos os alunos daquela sala. Depois juntar no geral a opinião de todos. Se eles quiserem tirar o frango da refeição, por exemplo, pegariam as opiniões de todos os alunos e se a maioria votasse por retirar, colocaria outra coisa, assim atenderiam as expectativas dos alunos (P4, Grupo Focal 01, 2020).

É isso mesmo que já foi dito, pensar em práticas de esportes, rodas de conversa para ouvir os alunos e buscar uma forma que todo mundo seja atendido, seja satisfeito, mas a gente sabe que nem todo mundo vai (P5, Grupo Focal 01, 2020).

Quando perguntado aos participantes do Grupo Focal 01 sobre o que consideram importante a instituição desenvolver para favorecer condições de permanência dos alunos nela, P6 sugere além de questões ligadas à alimentação, a dinâmica dos intervalos para torná-los mais chamativos e acrescenta que se faz necessário “*alterar algumas formas de ensino*”.

Um primeiro ponto da fala do participante se refere à alimentação oferecida, aspecto importante, se considerarmos as colocações de Cavaliere (2007, p. 1023) de que na escola de tempo integral, as atividades básicas “da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa”. O segundo aspecto que nos deteremos mais adiante, sobre a dinâmica dos intervalos, elemento importante, uma vez que, intervalo é um momento de encontro, de socialização, do diálogo e de descanso.

A respeito do terceiro aspecto da fala do participante, solicitamos que detalhassem melhor o que seriam ‘estas formas de ensino’. Neste momento, o P6 sugere:

Algumas dinâmicas... tipo aproveitar alguns espaços da escola. Era para a escola ter educação física, essas coisas. Por que tem o esporte aí, mas é para quem participa da seleção, quando tem um campeonato. Deveria ter um horário certo para os esportes, tem muitas pessoas que gostam. Uma aula mais dinâmica ali no pátio...

alguma coisa assim. O que chama mais atenção dos alunos e deixa a escola conhecida (P6, Grupo Focal 01, 2020).

Na fala do participante, fica evidente que o espaço físico da quadra poliesportiva voltado para as práticas de educação física não é ou é pouco utilizado. No que tange a este aspecto da prática da educação física, pesa um aspecto desfavorável, ou seja, indisponibilidade de água para os asseios após as atividades, razão pela qual, a disciplina tem um aspecto mais teórico. Quando estas atividades ocorrem na escola, nos horários de expediente, contempla apenas um pequeno grupo de estudantes que representa a instituição em competições oficiais. É neste sentido que o participante reclama por horários práticos de educação física na escola que atenda a todos os alunos.

A falta de água na escola, insuficiente a estes asseios após as práticas, inviabiliza muitas práticas. P7 completa que até tem a aula de educação física, “*mas é sempre em um horário em que, quem não mora lá perto, não pode participar, aí não tem graça*”. Isto se deve ao fato de a escola disponibilizar horários depois do expediente para práticas esportivas (futsal) que não contempla a todos que desejam praticar. Estas falas revelaram a necessidade da escola organizar-se mais adequadamente em relação aos horários das aulas práticas da disciplina de educação física de modo a permitir que todos, independentemente de onde residam, tenham a oportunidade de participarem destas atividades. A escola dispõe de ampla quadra poliesportiva destinada a estas práticas.

O P2 do mesmo Grupo Focal (GF 01), em seguida concordando com o P6 e P7, assevera:

É interessante criar aulas mais interativas e tal. Eu acho que é assim também... trazer coisas que ajudam aluno na compreensão e também no melhoramento do cansaço. Trazer atividades mais interativas que melhorem até a socialização dos alunos a exemplo da educação física. Como P6 falou, teve uma vez todinha, uma aula, do [nome omitido] e só foi para explicar o conteúdo e se eu não me engano no primeiro ano (P2, Grupo Focal 01, 2020).

Neste trecho da fala do participante, é ressaltada a rotina cansativa de muitas aulas, e suscita mais interatividade nas metodologias utilizadas pelos professores. Nesta perspectiva, as aulas de educação física parecem na perspectiva de

representar esta dinamicidade, esta atividade socializadora e alternativa ao cansaço físico experimentado pela rotina de tempo integral.

Sobre isto, Freitas, Batista e Melo (2017), em um estudo que analisa as diferentes relações dos diferentes perfis de estudantes com a escola (tempo integral e regular) e com o saber em territórios de vulnerabilidade, identificaram que nestes territórios a infraestrutura escolar ganha ainda mais ênfase, dado ao fato de que a escola, além de ser um espaço de aprendizagem científica, figura como “um importante equipamento social, podendo ser um dos poucos espaços que oferecem uma estrutura para lazer, esporte, arte e cultura quando comparado ao entorno da comunidade” (FREITAS; BATISTA; MELLO, 2017, p. 83).

Há uma passagem na fala do P2 em que a dimensão do diálogo e da escuta, presentes no preâmbulo desta subseção se evidencia. O aluno protesta uma postura de escuta da escola em relação ao que pensam e sentem: “*a escola também deve parar e perguntar para os alunos qual é o ponto em que eles não estão se sentindo bem*” (P2, Grupo Focal 01, 2020). Protesto reiterado em seguida no mesmo trecho da fala, seguidos de exclamações de concordância pelo P6 e P7.

Em seguida, na fala do P1 esta reivindicação por espaços de escuta com a gestão da escola fica ainda mais evidente, na concepção dele,

toda semana deveria ter alguém do núcleo gestor... Eu sei que é muito corrido as coisas na escola, mas eu acho que toda semana deveria ter alguém, sabe? Para conversar com os alunos, perguntar o que é que tá indo bem o que não tá indo. Para saber, por exemplo, se o professor tá ensinando bem, se está dando para entender. Ver se o erro está no aluno ou no professor. É isso que eu acho que poderia ser uma boa coisa para fazer bem para escola, porque a gente só vê alguém do núcleo gestor indo até a sala de aula somente no final do período (P1, Grupo Focal 01, 2020).

A ausência de diálogo entre a gestão e os alunos, fato que parece evidente, é preocupante, uma vez que, a manifestação de fala é princípio democrático importante, e necessário à instituição, pois é para ele que ela é constituída. É a partir de suas manifestações de satisfação e/ou de insatisfação sobre as rotinas e as dinâmicas sociais e pedagógicas da escola que a instituição deve pensar sua organização de espaços, de tempo, seu currículo, a relação com o outro e com o saber. De acordo com Dayrell (2007, p. 1109), os jovens “amam, sofrem, divertem-se e pensam a respeito de suas condições” e que, portanto, necessitam posicionar-

se, apresentar seus desejos e propostas. Cavaliere (2007, p. 1031) lembra que “a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional”.

Neste sentido, faz-se necessário que a instituição pesquisada para se constituir mais adequadamente como espaço do e para o aluno, abra mais espaços para que possa ouvi-los em suas ideias, sugestões, reclamações num ethos realmente participativo. O P4 concordando com a fala do colega sugere a escola “*criar uma roda de conversa mensalmente, entre núcleo gestor e cada sala de aula da escola*”, na concepção dele, a escuta ativa sobre as percepções sobre os aspectos do cotidiano da escola “*que ajudaria muito. Tanto o núcleo gestor ajudaria os alunos como os alunos ajudariam o núcleo gestor*” A práticas de rodas de conversa também é sugerida pelo P5 como elemento condicional para satisfação dos alunos.

Perguntamos se eles se sentem ouvidos e atendidos nas reivindicações que fazem nos espaços de escuta já existentes na escola, nas assembleias de classe com os Diretores de Turma, uma vez que, estas assembleias são espaços de escuta importantes. P6 afirma que sim, mas nem sempre, já P2, por sua vez, indica que esta escuta se dá pela representação do líder de sala, que, em sua condição, por vezes, não verbaliza o que de fato acontece ou está acontecendo com a turma e na turma.

No que tange aos organismos colegiados de representação estudantil, temos, na escola, um Grêmio Estudantil constituído com todas as suas diretorias com autonomia e dirigido pelos estudantes, inclusive com sala própria para reuniões de planejamento. Sempre que ocorrem reuniões consultivas e deliberativas na escola também com representação de outros órgãos colegiados, com representantes de pais, de docentes, sempre são convocados representação do grêmio, nota-se, no entanto, ao menos nos últimos grêmios constituídos, integrantes pouco envolvidos e/ou com pouco interesse de participação. No que se refere às lideranças de sala de aula, são mais ativos e têm se constituído como porta vozes das salas junto à gestão e aos docentes.

Estas representações estudantis e os demais estudantes têm recebido atenção especial da Seduc/CE, através da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, responsável pela gestão das ações e iniciativas para promoção do

protagonismo estudantil nas escolas da rede estadual de ensino. Esta coordenadoria tem duas células, a primeira é a Célula de Projetos Educacionais, Articulação e Mobilização Estudantil (Cepea), célula facilitadora das ações voltadas para estudantes para vivências de atividades coletivas e individuais voltadas para a dimensão social, cidadã e aprendizagem cooperativa, a segunda célula, a Célula de Projetos Culturais, Esportivos e de Olimpíadas Estudantis (Cecoe), com a missão de motivar o protagonismo, a manifestação de habilidades e talentos, atividades educativas de interação e entretenimento dentro e fora do ambiente escolar (CEARÁ, 2019).

Na escola, há espaços sistematizados de escuta, representado pelas assembleias de classe, momento em que cada turma, mediada pelo Professor Diretor de Turma, tem a oportunidade de emitir suas opiniões e sugestões sobre aspectos do cotidiano da turma, práticas pedagógicas, convívio com os colegas e com os professores. No entanto, diante dos relatos dos alunos do primeiro grupo focal, ao que parece, eles não veem, neste momento, um espaço efetivo de participação estudantil, de escuta, de fala, de reflexões sobre a escola, o que suscita uma qualificação deste momento de modo a efetivamente se constituir, na percepção deles um momento de diálogo, avaliação e proposição.

Diante destas observações, é possível afirmar que já existem ações dentro da secretaria no sentido de formar e fomentar a participação social e política dos estudantes na escola, assim como também já existe na organização na escola. O que nos parece ser necessário é qualificar estes espaços, pois é evidente, a julgar pelas falas dos estudantes, que eles não observam estes espaços como tal, assim como também não se veem representados pela figura de seus líderes, evidência de uma crise de representatividade destas lideranças, o que suscita ações de fortalecimento destes líderes dentro da comunidade estudantil.

Na terceira e última subseção deste capítulo analítico, continuaremos tratando de aspectos caros do clima escolar que também se mostraram relevantes no contexto interno da instituição e que também contribuem para compreensão das razões de permanência dos alunos na escola pesquisada.

3.3.3 Percepções e imbricações do clima escolar na instituição pesquisada

No campo da pesquisa e do debate acadêmico até muito recentemente se atribuía grande peso as dimensões extraescolares como determinantes do sucesso ou fracasso escolar. Segundo Cunha e Costa (2009), nas três últimas décadas do séc. XX começam aparecer estudos que questionam esta tônica, ao tempo que passam a apresentar dimensões internas à escola como elementos de relevo e significado no intento desta compreensão. Nesta perspectiva, segundo os autores, há um deslocamento do olhar para os agentes da escola e as especificidades de cada instituição de ensino, linha em que estudos cujo foco é o clima escolar e a efetividade são associados à aprendizagem dos alunos.

Aspectos relativos ao clima escolar da instituição investigada aparecem com frequência nos dados levantados na pesquisa de campo, sobretudo nos dois grupos focais realizados. Os depoimentos dão a dimensão da afetividade e do relacionamento interpessoal dos alunos com os demais membros da escola como de notada importância. Os vínculos sociais anteriores e os construídos nos primeiros contatos dos alunos na escola corroboram em muito para adaptação. P4, do Grupo Focal 01, ao ser questionado sobre ao seu processo de adaptação à escola, relata que o fato de conhecer seus colegas, agora do 1º ano do Ensino Médio facilitou o processo. Depoimento semelhante é dado pelo P9, ex-aluna da escola. Tais percepções aparecem quando elas afirmam que

se adaptar à sala de aula com os colegas, isso aí tirei de letra, por que assim, a maioria dos meus colegas, eu já conhecia do ensino fundamental e os outros eu fiz amizade. A P3 mesmo, não conhecia ela, mas depois fiz amizade com ela e tal (P4, Grupo Focal 01, 2020) Isso.

Eu tinha muitos colegas com quem já tinha estudado no nono ano, aí então, foi tranquilo (P9, Grupo Focal 02, 2020).

Esta rede de relações pessoais entre os alunos, anterior aos seus ingressos na instituição parece contribuir para o aluno permanecer ou sair da escola. O participante 8, do segundo grupo focal, ex-aluno, que solicitou transferência da escola ainda na primeira semana de aula, ao ser questionado se houve uma percepção por parte dele de algo dentro da instituição capaz de convencê-lo a ficar, respondeu categoricamente que não. No entanto, afirma que ficaria se houvesse ex-colegas na mesma sala para qual foi selecionado. Isto fica evidenciado na seguinte afirmação:

Não. Acho que a coisa que realmente me faria ficar lá, seria realmente os meus colegas, mas não teve. Porque realmente não teve uma coisa que me convencesse a ficar lá. Na verdade, eu fui sozinho para essa turma. Todos os meus colegas foram todos para outro curso (P8, Grupo Focal 02, 2020).

Esse ‘ethos’ social sadio marcado pela afetividade e satisfação mútua entre os alunos (CUNHA; COSTA. 2009), também aparece na fala do P9, ex-aluna da escola.

A minha adaptação foi tranquila, estudava bastante. Eu gostava bastante. Foi bastante tranquilo. Como todos falaram, né? Tem aquela animação. Era ótima. Você tem a hora do almoço, tira um cochilo das 12h até às 13 horas. Era muito bom, isso. Era muito bom passar o dia todo com os colegas, com colegas que vocês se dava bem. Tem aquela interação, aquela animação toda. Foi super tranquila, minha adaptação (P10, Grupo Focal 02, 2020).

A rede de relacionamento do aluno repercute diretamente no processo de adaptação dele à escola, pelo que vemos. Este é um elemento importante, uma vez que, a “Dificuldade de adaptação à modalidade de Tempo Integral” é a razão mais alegada pelos alunos que solicitam transferências da escola, 28% dos 67 registros de justificativas de transferências, dão conta disso. Pesquisas como a de Ferreira (2019) indicam que a adaptação é a chave da compreensão deste tipo de evasão.

A rotina nova de estudo, com nova organização de tempo, de espaço, novos professores, novas metodologias e uma nova dinâmica social com novos sujeitos influencia esta adaptação do aluno à nova escola. Os participantes dos grupos focais reconhecem isso, quando um dos participantes (P4) afirma que há alunos que não se adaptam ao ensino de tempo integral por dificuldades de socialização o que os leva a tomarem a decisão de sair da escola.

O problema tá naquela pessoa que não se adaptou e não se costuma vir passar o dia na escola, porque tem pessoas que não conseguem se adaptar com aquele tanto de gente ou então não conseguem se socializar com ninguém tal e prefere sair. Então, no meu ponto de vista, o problema tá no na pessoa que saiu e não na escola (P4, Grupo Focal 01, 2020).

Outra percepção importante inferida nas falas dos participantes dos grupos focais é a necessidade que tem o aluno de pertencer a um grupo social na recente

chegada à nova escola, essa necessidade vem acompanhada do receio de ‘ficar sozinho’, sentir-se excluído. Em outros momentos, é explicitado que os vínculos anteriores e a rápida inserção aos grupos a recém chegada à escola é elemento importante para adaptação. A fala do P5, do primeiro grupo focal, demonstra isso:

Para mim, foi fácil também me adaptar à questão de estudar o dia todo e com pessoal também, eu fiz amizade rápido. Eu só conheci uma pessoa também, que foi aqui do [topônimo omitido] comigo e logo na terceira semana a pessoa desistiu, aí eu pensei que eu ia ficar um pouco excluído, mas fiz amizade rapidinho. Me adaptei bem (P5, Grupo Focal 01, 2020).

Esta questão de adaptação inicial vinculada à socialização e a nova rotina é mencionada com ênfase pelos participantes. São os alunos da primeira série os responsáveis por 57% dos pedidos de transferências nesse triênio, do total de 140 registradas pela escola e analisados aqui no âmbito da pesquisa. Portanto, parece haver uma relação entre estes dados, considerando que é durante a primeira série, e também nos primeiros dias, semanas e meses do ano em que esta adaptação ocorre ou não, levando o aluno a permanecer ou não na escola.

A fala de P5 demonstra uma necessidade de socializar-se, de sentir-se pertencente a um grupo e de definir seu lugar social dentro daquela nova dinâmica. Tal necessidade do estudante responde aos anseios da sua própria juventude e sua condição de sociabilidade, cuja contemplação ou não define sua relação com a escola. Dayrell (2007) aponta que é nesta dinâmica que a escola pode se mostrar distante dos seus interesses, para este autor, a escola é um espaço onde este jovem expressa “suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111) num esforço de transformação do espaço físico num espaço social com base em suas relações de amizade. As colocações deste autor ganham sentido no fato de que, o aluno ao chegar à nova escola anseia ser contemplado também como jovem, o que fica nítido na fala do participante. Para Dayrell (2007):

As relações entre eles (jovens) ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para adesão quanto para a negação desse estatuto. No caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola

muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (DAYRELL, 2007, p. 1121).

O sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentir parte do grupo é dimensão importante do clima escolar. A sensação de pertença, componente do clima escolar, tem repercutido na escola, segundo Vinha; Morais e Moro (2017), em melhores resultados. Ela assevera que

os alunos que se sentem pertencentes aprendem mais, têm maiores responsabilidades, participam mais e são mais motivados, uma vez que se sentem valorizados e percebem que seus professores estão fortemente conectados à comunidade escolar. A boa qualidade do clima escolar está associada a baixo nível de absenteísmo e evasão escolar e aumento da permanência (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Outro elemento constitutivo do clima escolar é o sentimento de acolhimento, de cuidado, confiança, num ambiente marcado por ações de apoio centrado no aluno (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). No que tange a estes aspectos do clima escolar, a partir de uso de assertivas presentes no questionário eletrônico, procuramos identificar em que medida os alunos percebem o clima escolar nas relações com os gestores da instituição, professores e demais alunos. Para isto nos utilizamos de três assertivas: (i) *Eu me sinto acolhido na escola pelos gestores*, (ii) *Eu me sinto acolhido na escola pelos professores* e (iii) *Eu me sinto acolhido na escola pelos demais alunos*. Conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 – Percepção de acolhimento dos alunos em relação a eles mesmos, professores e gestores da escola investigada

| Escala de concordância/discordância | Respostas dos participantes às afirmativas dentro da escala (número absoluto/percentual) | | | | |
|---|--|------------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| Eu me sinto acolhido na escola pelos gestores. | 50 (36,2%) | 66 (47,8%) | 18 (13%) | 3(2,2%) | 1(0,7%) |
| Eu me sinto acolhido na escola pelos professores. | 49 (35,5%) | 62 (44,9%) | 23 (16,7%) | 3(2,2%) | 1(0,7%) |
| Eu me sinto acolhido na escola pelos demais alunos. | 27 (19,6%) | 58 (42%) | 46 (33,3%) | 6(4,3%) | 1(0,7%) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O grau de concordância/discordância às afirmações que buscavam investigar esta sensação de acolhimento por parte dos alunos é percebida pela maioria dos 138 participantes da pesquisa conforme o quadro. Vale destacar que dentre os três grupos indicados (gestores, professores e estudantes), é em relação aos alunos que o grau de concordância às assertivas fica menos evidente, apenas 60% concordam ou concordam totalmente com a afirmativa “Eu me sinto acolhido na escola pelos demais alunos”. Também é com relação aos colegas que aparece o maior número de alunos que se dizem discordar da afirmativa “*Eu me sinto acolhido na escola pelos demais alunos*”, seis alunos, de um total de 137 participantes. Número aparentemente irrisório, mas que pode representar exatamente um grupo de alunos propensos à exclusão e ao desengajamento da escola.

Consideramos importante o compromisso da escola voltado para o acolhimento ao aluno com ações permanentes de gestores, professores e funcionários entre si, seja para com os alunos e ainda devendo criar condições e espaços para que este acolhimento também se efetive entre eles. Este sentir-se acolhido aparece como elemento relevante nas percepções dos participantes dos grupos focais, apresentados acima, e parecem contribuir para as suas permanências na escola. O P6 do Grupo Focal 01, aluna da escola, interpelando a fala da participante 01, respondendo a razão pela qual não saiu da escola, responde que

Assim... A questão de eu também não ter saído, essas coisas, é por que eu também criei um vínculo muito forte com os amigos e colegas e também por que alguns, alguns, alguns professores também criei uma amizade e que conversaram... tipo conversando comigo e tal. E algumas pessoas que pediram para não sair, essas coisas (P6, Grupo Focal 01, 2020).

Neste caso específico, o vínculo social com os amigos, colegas de escola e o bom relacionamento com os professores, marcado por um espaço de diálogo, foram considerados pelo aluno como decisivos na permanência na escola. Ocorre, neste caso, uma aproximação do aluno à instituição não necessariamente por uma razão estritamente pedagógica, mas significativamente pela atmosfera afetiva e de acolhimento percebida pela estudante. É aquilo que Romero e Canguçu (2011) chamam de “algo a mais” que se chama clima escolar e que “associados à qualidade do ambiente da escola, compreendendo uma variedade de fatores e podem explicar

o sucesso escolar e conseqüentemente a deserção do aluno da escola” (ROMERO; CANGUÇU, 2011, p. 4).

É da relação dos alunos com os professores e com os gestores no cotidiano escolar que também se constata, ou não, a afetividade, o senso de justiça, a percepção do tratamento isonômico, seja nas ações pedagógicas da sala de aula, seja nas intervenções disciplinares quando ocorrem transgressões às normas da instituição.

O professor é um dos personagens principais deste contexto aqui em análise. Ao serem indagados como avaliavam a maneira como os docentes ministram suas aulas e os métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos, o P1 do Grupo Focal 01, avaliou como ótima e complementa dizendo que os professores *“Procuram sempre uma maneira de ajudar o aluno, de fazer com que o aluno entenda. Então, tá ótimo do jeito que tá”*. Neste momento de fala, P1 é interpelado por P7, concordando com seu colega e completando que *“realmente eles sempre buscam uma maneira diferente para melhorar as aulas, para não fazer os alunos caírem no tédio e entendam. Eles fazem o possível para que a gente entenda da maneira mais fácil”*.

Segundo Vinha, Morais e Moro (2017, p. 6), na escola em que há “qualidade no processo de ensino e aprendizagem, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas) e indivíduos que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados”, há também percepção de um clima escolar positivo.

Estes elementos constitutivos do clima escolar também aparecem nos grupos focais e corroboram na compreensão das razões de permanências e de saídas da instituição. O Grupo Focal 01, formado por alunos matriculados na escola, quando perguntado se se sentiam ouvidos e atendidos nas suas reivindicações nos espaços de escuta. P6 afirma que *“Algumas vezes, nem sempre. Tá mais para menos do que para mais”*, P2, diz que estas perguntas são dirigidas na maioria das vezes ao líder de sala e este, muitas vezes, não representa em sua fala o que de fato está acontecendo. Esta fala é confirmada por P5.

Ficam bem nítidas pelos relatos, nos dois grupos focais, algumas insatisfações pela diferenciação de tratamento dispensada a alguns alunos ou grupo de alunos, tanto por professores como também por gestores, inclusive, um dos participantes atribui a estes tratamentos distintivos os motivos de muitas saídas de alunos na escola. O estudante expõe

Tem um ponto que eu sempre quis falar. Eu acho assim que um dos motivos de muitas desistências, eu acho que também seja a desmotivação por uma parte da escola. Ali na escola, tenho observado o seguinte: tem turmas que são mais valorizadas do que outras, e outro, muitos professores desmotivam os alunos chegando à sala de aula, - ah, que turma tal é melhor que turma tal, se destaca melhor que a outra turma. É isso que a gente vê. Nos eventos ou em qualquer coisa que tem na escola, umas turmas são mais bem valorizadas, mais bem colocadas. Aí tem uma pergunta que eu posso fazer: Por que [nome do curso omitido] é mais bem visto do que os outros cursos? Por que a própria escola... eu vejo isso. A própria escola coloca isso como melhor. Pode perguntar para qualquer um, por que [nome do curso omitido] é isso, [nome do curso omitido] é aquilo (P5, Grupo Focal 01, 2020).

Após esta fala, os participantes P1 e P7 de forma simultânea confirmam o depoimento do colega participante. Segundo o participante P4, que continua falando e defendendo a necessidade de valorizar a turma da qual faz parte “*Pega os pontos positivos e ser apresentado à comunidade como é apresentado no Curso Técnico de Administração*”. Os participantes P1 e P2 completam

Parar de enxergar somente nossos pontos negativos, que isso é verdade. Enxergar os pontos positivos do nosso curso. Quase ninguém enxerga (P1, Grupo Focal 01, 2020).

Tem professor que chega ali na sala querendo comparar. A sala tal está melhor que aqui. Não sei o quê... não sei se com o intuito de a gente melhorar e tudo, mas acaba que não melhorando e acaba colocando um sentimento de ódio de revolta (P2, Grupo Focal 01, 2020).

Os relatos dos participantes do grupo focal indicam haver uma forte estigmatização da turma e de determinados alunos que contribui ainda mais para o clima de insatisfação entre os alunos e que interfere no clima escolar. Esta constatação também ocorre no Grupo Focal 02, formado por ex-alunos da escola, alunos que em dado momento pediram transferência da escola para outras unidades de ensino. Veremos que P8 e P9 interagem com as questões norteadoras, isto se deve a pouca convivência do P10 no ambiente escolar, uma vez que solicitou transferência na primeira semana de aula. O apontamento destes elementos de diferenciação dispensada pelos professores aparece, pela primeira vez, quando foi perguntado aos participantes deste grupo focal se poderiam relatar alguma

expectativa criada, mas que por alguma razão não foi correspondida. P9, ao interagir com a indagação, disse que

esperava algumas coisas de algumas professoras e professores. Porque eu não vou mentir. Eu não sei nem se pode falar isso aqui, mas tem muitos professores que a gente nota a questão de puxa saco e, às vezes, a gente sentia que aquela pessoa puxava mais para um lado... mas para um lado do que para outro. Um grupinho tal... Eles acabam que magoando a gente, que a gente acaba falando as coisas. Eu criava a expectativa que todo mundo seria igual, que todo professor tratava todo mundo igual (P9, Grupo Focal 02, 2020).

Na fala de P9, nota-se um sentimento de exclusão, de não pertencimento ao grupo. Tal sentimento o impacta negativamente e o leva a responder verbalmente como forma de defesa. Isso, segundo Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9) “pode representar um fator de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o surgimento de problemas comportamentais, sentimento de mal-estar e o aparecimento dos conflitos, violência e outros comportamentos de risco”. O sentimento inferido na fala do P9 reaparece na fala de outro participante do mesmo grupo focal, embora o participante reconheça a excelência dos professores, afirma

Como P9 falou, tem a parte da adulação, né? Que é enorme né? Alguns professores tratam determinados alunos diferentes, uns por que são mais inteligentes, alguns por que bajulam os professores mais... tem isso também. Eu tinha até birra com a Diretora de Turma, como todos sabem. Eu tinha raiva dela, era uma bajuladora de uma colega minha, tanto que eu tinha até raiva de minha colega, mas realmente por que a bajulação era enorme mesmo. Eu acho de se você é professor e você gosta de um aluno, trate ele dentro da sala de aula como trata a todos, na rua você pode bajular o tanto que você quiser, mas dentro da sala de aula isso era diferente (P10, Grupo Focal 02, 2020).

Pergunto se esta situação observada acabou frustrando algumas expectativas com relação à escola, P10 afirma que sim e complementa dizendo que o tratamento diferenciado dispensado pela professora faz que com os alunos, de forma antecipada, já rotule as aulas daquele (a) como “*aula tensa, chata*”.

Os efeitos do clima escolar exerceram papel mais forte sobre os participantes do Grupo Focal 02, formado por ex-alunos da escola e ex-colegas de aula dos participantes do primeiro grupo focal (formado por alunos regularmente matriculados na escola). Embora estes aspectos se evidenciem nos dois grupos focais, no

segundo grupo, eles ganham maiores contornos. Essas percepções distintas entre sujeitos sobre o clima escolar numa mesma realidade, segundo Vinha, *Moraís e Moro* (2017, p. 26) “podem ser usadas como um recurso importante de melhorias significativas, promovendo o diálogo entre os grupos para chegar a um acordo sobre a missão e os objetivos da escola”.

Participantes do Grupo Focal 02 relembram um fato importante de participação democrática que envolvia a turma na qual estavam matriculados. Tratava-se da escolha de uma representação da turma para uma campanha de arrecadação de fundos, nesta campanha os valores arrecadados eram usados como critério de eleição de rei e rainha do ‘arraiaá’ da escola, no âmbito das comemorações das festividades juninas da escola. Os participantes lembram que a escolha coletiva, portanto, democrática da turma não prevaleceu, sendo sobrepujada pela indicação tendenciosa da professora que conduzia e mediava o processo. Segundo o participante,

Então, a nossa própria professora... tinham outras pessoas que candidataram, e ela, mais um grupinho apoiaram uma pessoa só. Então, o que aconteceu? Ela em si, não deixou a votação aberta. Ela combinou com outros alunos para que votassem naquela pessoa, em quem ela quis que representasse a sala. É tanto que, naquele dia, era para mandar vários lá para baixo e ela mandou somente os dois: um menino e uma menina. Tu lembra, né, P10? (P9, Grupo Focal 02, 2020).

Esse episódio repercutiu de forma muito negativa no clima da sala de aula, segundo os participantes P9 e P10. O P9 questiona o papel da professora no que tange à postura de imparcialidade que deveria ter “*cadê o papel do professor em ser com a turma, no sentido de que todos são iguais? Por que era uma votação aberta. Era uma votação aberta. Eram os alunos que tinham que votar, e não era ela*” (P9, Grupo Focal 02, 2020). Isso, segundo o mesmo participante levou os alunos “*a ficar triste a criar ódio*” e, no mesmo contexto de fala, o P10 afirma “*A gente fica tipo com uma raiva*” este episódio, segundo os participantes, teve sua contribuição para decisão posterior de sair da escola. P8 não se manifestou sobre evento, pois já havia se transferido da escola. Outro elemento importante deste roteiro reside no fato de que esta ação antidemocrática veio de um docente Diretor de Turma, principal responsável por trabalhar aspectos ligados ao exercício dos princípios cidadãos e ainda a gestão da dimensão socioemocional dos estudantes da turma da

qual estava vinculada. Vale notar que tanto as experiências relatadas pelos participantes dos Grupos Focais 01 e 02 foram vivenciadas no contexto da mesma turma de alunos e as convergências nos relatos dos participantes são indicadores de que o problema de fato existe e que os alunos tendem a ser impactados de formas distintas, uns convivem com os problemas relatados, outros, não, e tais eventos corroboram para suas saídas da escola.

A despeito disso Vinha, Morais e Moro (2017) aponta que é um dos principais objetivos da escola, esta instrução dos princípios fundadores da autonomia intelectual e sociomoral, segundo ela,

A escola é a que pode nos instituir enquanto ser humano numa vida em sociedade, uns com os outros (juntos), ensinando tudo aquilo que nos humaniza: conversar com o outro, lidar com o outro, compreender o outro, coordenar perspectivas, conviver juntos, estudar juntos, aprender a viver com e para o outro. Por ser um local de convívio com a diversidade e de aprendizagem da vivência no espaço público, a instituição escolar é local ideal para que as práticas democráticas ocorra. Essa experiência revela-se nas ações em todas as instâncias, na qualidade das relações, nas tomadas de decisão, nos espaços de participação, no acesso ao conhecimento, na representatividade, no respeito à diversidade (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 41).

É nítido o sentimento de exclusão e a impressão de que se sentiram em dado momento injustiçados pelo tratamento dispensados a eles na escola. Segundo os participantes do Grupo Focal 02, há na instituição excelentes professores e que dispensam excelente tratamento aos alunos e de forma isonômica, no entanto, há momentos em que isso não ocorre. Segundo o participante 10, tem professores que ao se dirigirem a determinados alunos já o faz com mais empolgação, ao passo que são mais intolerantes com outros. Na opinião dela, isso não deveria ocorrer, e que deveria existir um tratamento dispensado igualmente a todos os alunos. Segundo o participante 08, também do segundo grupo focal, esta imagem é percebida também pela comunidade e pelos futuros alunos. O participante 08 afirma que isso acontece e aponta uma situação que vivenciou dentro da escola pesquisada, que exemplifica esse tratamento diferenciado a determinados grupos de alunos:

Não é nem só em sala de aula. Quem vê de fora, quem não estuda na escola vê como que a escola trata algumas pessoas em particular. Antes de a gente entrar, é nítido que a escola em si coloca

algumas pessoas. É como se fosse uma hierarquia e a gente tá embaixo. Então, isso é bem chato. Muito, muito chato. São os mesmos alunos que são escolhidos basicamente para tudo. São os rostos da escola. Eu não acredito que seja por que seja... ah, porque eles são os mais empenhados, que têm uma média mais alta. Tem muita gente na escola, muito inteligente e que às vezes não são vistos, não têm a mesma visibilidade que outros alunos têm na escola (P8, Grupo Focal 02, 2020).

A percepção de senso de justiça, a existência e publicização de regras claras e justas, ciência e obediência a elas por parte dos alunos, assim como a aplicação de penalidades adequadas por parte da escola contribuem de modo positivo para o clima escolar. Estas percepções estão contidas dentro da dimensão de clima escolar que segundo Vinha, Morais e Moro (2017), diz respeito a

como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

Segundo estes autores a escola precisa focar na resolução dos problemas de natureza comportamental, de conflito e que envolvam dificuldades de relacionamento, ou seja, desviar o olhar dos problemas e focar na solução. É neste sentido que os pesquisadores apontam que é mais construtivo desenvolver projetos que promovam “bem-estar” de todas da escola. Para isto se deve investir em qualidade do clima escola com uma gestão aberta a mudanças, promoção de uma rede de apoio a todos da escola, criar condições para uma escola promotora do acolhimento, do diálogo, da justiça, da transparência e da participação juvenil (num ambiente democrático).

O participante P6, do primeiro grupo focal, afirmou que ao longo dos quase três anos na escola não pensou em nenhum momento deixar o curso técnico, no entanto, apontou que já havia cogitado deixar a escola por discordar das normas e sanções às transgressões praticadas,

Já senti vontade de sair, por causa...tipo a pessoa assinar um B.O. por conta de um chiclete, eu acho uma besteira não poder usar. Tem gente que tem mais privilégio do que outros. Querendo ou não querendo, vão dizer que não tem, que isso não existe, mas tem aí.

Por que já teve casos de alunos que saíram da escola e voltaram. A pessoa sair da escola e voltar? Não é para isso acontecer. Algumas coisas... tipo algumas confusões que tem, pessoas se dão bem outras se dão mal, aí vai, aí. Eu tiro por mim mesmo, quando eu briguei, eu fui suspenso 3 dias. Está certo, é regra da escola. Eu achei muito certo ter suspensão, mas quando foi [nomes omitidos] que brigaram, por que não foram suspensos? Por que eles brigaram, foram aos socos assinaram o B.O. e não foram suspensos? E por que que eu e [nome omitido] que somos da classe baixa, saímos, e o [nome omitido] brigou com um [nome omitido] aí não aconteceu nada? Por quê? Esse é meu ponto que tem que ver isso. É injustiça. É uma das coisas que acontece dentro da escola e que deixam a desejar (P6, Grupo Focal 01, 2020).

O participante questiona a falta de sentido de determinadas normas, e mais uma vez o tratamento distinto dispensado no momento de aplicar as sanções. O termo BO a que o aluno se refere, é a sigla para Boletim de Ocorrência, tende a fazer uma associação pejorativa ao livro de registro de intervenções disciplinares que administração usa para registro escrito de indisciplinas e conduta comportamental vedada dentro da escola. O termo BO é adotado e usado não só por alunos, mas também por professores e gestores, o que é revelador de maior preocupação. O uso recorrente da expressão na escola dita, de certa forma, a aceitação do termo dentre os sujeitos da instituição, e que pode associar à imagem dos alunos indisciplinados a um caráter estigmatizador que o desqualifica diante de seu grupo, de sua turma e de seus pares de forma geral. Neste sentido, as intervenções, ao tempo que procuram orientar, podem assumir um viés desencadeador de outros conflitos, o que não favorece um clima positivo e necessário ao ambiente escolar.

Os alunos participantes do Grupo Focal 01 lembram um episódio em que, dentro das ações do Projeto Presença VIP, cujo objetivo era reduzir a infrequência na escola, se sentiram prejudicados. No âmbito do projeto, todos os dias eram colhidos dados de todas as turmas e ao final do mês eram contabilizadas a infrequência por turma, aquela com menor índice de infrequência ganhava a recompensa de descer primeiro para o almoço, regalia na concepção dos alunos, pelo fato de não terem que enfrentar uma longa fila no refeitório e almoçar por último. Também era concedida, no âmbito deste projeto, a posse do Troféu Presença VIP por parte da turma com menor infrequência no mês. No momento da passagem do profissional da escola responsável pela coleta da infrequência, os alunos da turma estavam apresentando um seminário, e por esta razão, naquele dia

a infrequência da turma não foi contabilizada o que a colocou em última colocação do *ranking* isso gerou uma revolta na hora do intervalo do almoço, com tumulto e desordem no refeitório. Neste evento, a insatisfação e, mais uma vez, a sensação de injustiça foi relatada pelo P3, aluno da escola, e confirmada pelos participantes P7, P2 e P6 em seguida.

Às vezes, sim. Às vezes, não. Tipo assim eu não vou só falar em relação às assembleias de classe que acontecem nos bimestres, vou falar de uma situação que a gente passou, porque a gente não foi escutado. É tipo assim.... Como se nossa opinião não importasse. Foi o lance que teve ano passado, sobre as faltas que trouxe muita revolta para alguns alunos, né? Passaram em outras salas e por conta que nossa tinha alguma apresentação não passaram, porém não voltaram lá para perguntar e quando fomos ver estávamos com o último toque, sendo que a gente poderia ter sido o primeiro. Eu não gostei disso, muitos alunos não gostaram disso, por que muito... por que a gente não foi escutado (P3, Grupo Focal 01, 2020).

Verdade (P7, Grupo Focal 01, 2020).

Mexer nos toques, foi totalmente sem futuro, foi totalmente sem lógica (P2, Grupo Focal 01, 2020).

Foi naquele tempo que metade nossa turma assinou B.O. Os meninos, na verdade (P6, Grupo Focal 01, 2020).

Notemos que há um consenso quanto a esta percepção pela sequência de falas, sem interpelação do mediador, indicativo importante de que esta impressão é generalizada, ao menos para aquela turma. Segundo P5, eventos desta natureza são sim motivadores de desistências e também de motivação, porque evidencia que há turmas na escola mais valorizadas que outras, em que a depender da turma, a escola ‘escolhe’ enfatizar aspectos negativos ou positivos. Segundo o aluno isto também ocorre com ao tratamento dispensado aos cursos técnicos que são ofertados na escola. Ele aponta que “*Nos eventos ou em qualquer coisa que tem na escola, umas turmas são mais bem valorizadas, mais bem colocadas. Aí tem uma pergunta que eu posso fazer: Por que [nome do curso omitido] é mais bem visto do que os outros cursos?*” (P6, Grupo Focal 02, 2020).

Na pesquisa de campo, seja via questionário eletrônico, seja através dos grupos focais, também procuramos captar as percepções dos participantes no que diz respeito ao relacionamento deles com os gestores da escola. Via questionário medimos o grau de concordância ou discordância com relação a seguinte assertiva:

“*De modo geral, tenho bom relacionamento com Núcleo gestor*”, os participantes dos questionários apresentaram uma alto grau de concordância com a assertiva, 85,5% concordaram que têm um bom relacionamento com os gestores, 13%, mostraram-se neutros e apenas 2 alunos disseram não ter bom relacionamento com os gestores. Nas falas dos grupos focais, há movimentos de aproximação às evidências mais consistentes a este relacionamento colhido pelo questionário, mas novamente apontam haver eventos em que percebem diferença no tratamento dispensado a determinados alunos ou grupo de alunos. Isto aparece na fala do participante 05, que assevera perceber por membros “*Núcleo gestor, alguns*”.

O bom relacionamento com gestores e professores é apontado por quase todos os participantes dos grupos focais, embora seja quase sempre seguido de ressalvas, e apontamentos de eventos em que este bom relacionamento é ofuscado por momentos que, na percepção deles, é danoso ao clima positivo. Nota-se isso na fala do P4, que após confirmar este bom relacionamento, aponta a não compreensão por parte de integrantes da gestão de seu estado de saúde em determinado dia.

às vezes, eu chegava lá embaixo sentindo dor, eu estando com problemas de saúde e eu vou até dizer o nome [nome omitido] muitas vezes não compreendia. Por vezes, falava com [nome omitido] ou com [nome omitido] e não me entendiam perfeitamente. Me conheciam pela minha cara por tantas vezes que eu procurava. Estes problemas foram no começo, depois quando [nome omitido] viu o resultado dos exames e tal... [nome omitido] teve mais compreensão. Falo assim por que no começo [nome omitido] não teve essa compreensão (P4, Grupo Focal 01, 2020).

Indagados nos grupos focais sobre como foi a acolhida por parte dos colegas, professores e núcleo gestor, ao chegarem à escola, o P10 (Grupo Focal 02), afirma que “*No começo, né? Tudo são flores, né? Você sempre é bem acolhido, por alguns, bem acolhidos*”, mas que este tratamento tende a mudar com o passar do tempo, principalmente com a demonstração de predileções a alguns alunos. Perguntados sobre, se o tratamento afetuoso de professores e gestores em relação ao alunos, na opinião deles, fazia diferença para o aluno que cogita a hipótese de sair da escola, a P10 afirma que:

Sim. Porque é tipo assim, o gestor ele é a mãezona da escola, o paizão na escola. Então se é o paizão da escola, tem que amar os

filhos do mesmo jeito, isso não acontece. Eles são de um jeito, tratam uns de um jeito, outros de outro. Isso influencia bastante, porque tem alunos que se sentem muito magoados, como eu já me senti algumas vezes e por isso influencia bastante (P10, Grupo Focal 01, 2020).

Com base em evidências como essas é possível afirmar que em grande medida o ato de acolhimento, entendimento, compreensão e a percepção de ações afetuosas corroboram para a saúde emocional dos alunos e, conseqüentemente, para um clima harmonioso, assim como a não observação destas ações e percepções podem implicar em danos emocionais aos sujeitos da comunidade escolar e também, conseqüentemente, para o clima interno da escola. É, pois, neste sentido, que a superação destas dificuldades observadas e encontradas pelos alunos, reside em desenhar e executar ações efetivas de acolhimento, leitura e compreensão dos jovens com suas particularidades e suas identidades. Isso permitirá transcender os estereótipos de alunos, que homogeneízam o tratamento pedagógico dispensado a eles pela escola e não permitem chegar ao aluno real, este sim, carregado de contatos com sua identidade juvenil.

A criação de uma rede de contato entre estes jovens, sem distinção, uma teia afetua em que sejam demonstradas as suas potencialidades e o quanto suas presenças ali são importantes, tem o potencial de contribuir para a humanização da escola e das relações de seus membros, estabelece-se uma atmosfera de satisfação. Isto é importante do ponto de vista pedagógico e da aprendizagem dos alunos, pois cada vez mais estudos apontam esta correlação entre clima escolar e aprendizagem. Segundo Vinha, Morais e Moro (2017) apoiados nos estudos de revisão literária de Thapa *et al.* (2013) sobre o tema, indicam que

o clima escolar positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Evidências encontradas nos relatos dos grupos focais indicam a ocorrência predileções de gestores e docentes a determinados alunos, grupos de alunos,

turmas e cursos ofertados na escola. Tais percepções apontadas pelos participantes têm impacto sobre estes jovens, e por esta razão, convidam a instituição por meio da gestão e de seus docentes a rever suas práticas cotidianas, sejam elas pedagógicas, sejam sócio-relacionais, exercício quase sempre indissociável. Parece-nos que as consequências mais imediatas destas práticas são a instabilidade do clima escolar, sentimento de exclusão, não pertença e estigmatização, que, por sua vez, reverberam sobremaneira na aprendizagem e na experiência socioeducativa da escola.

Observamos que aspectos meritocráticos permeiam em grande medida ações internas na escola. Tais aspectos estão inclusive, no processo anterior ao seu ingresso - estágio no qual a instituição não tem gerência, já que segue orientações normativas de portaria do executivo que regula o processo seletivo de matrículas, embora o processo seletivo traga ações afirmativas. Esse perfil meritocrático da escola também se expressa na concessão do "Prêmio Alunos Estrelas", que premia com o reconhecimento e colocação dos nomes e fotos dos alunos destaques nas avaliações nos murais da escola e na concessão do "Troféu Presença VIP" à turma com menor infrequência da instituição. Três exemplos que a meritocracia se evidencia, e em todos eles, os resultados desses alunos na avaliação servem como critério e justificativa.

A respeito da meritocracia na escola Marcato e Conti (2017), apoiados em Dubet (2004), ponderam que embora esta seja o princípio de justiça adotado pelas democracias, como forma de substituir o modelo vigente nas aristocracias, este princípio não é necessariamente justo, uma vez que desconsidera que os sujeitos dela experimentam características "socialmente e individualmente desiguais" (MARCATO; CONTI, 2017, p. 67).

Com base no argumento dos autores, considerando que a meritocracia na escola parte da observação do mérito do aluno, e considerando também que este traz consigo (des)vantagens que o coloca em situação de desequilíbrio diante dos outros, a escola aplicando-a nos moldes que a sociedade a concebe, traz sérios entraves à promoção de uma verdadeira justiça social. Ao aplicá-la, a escola não só incorre num sério risco de reproduzir desigualdades já experimentadas pelos alunos fora dela, mas também legitimá-las, e este não deve ser o papel da escola, pelo contrário, o seu papel é combatê-lo.

Esta meritocracia no ambiente escolar reforça, segundo Soares e Baczinski (2018), as desigualdades sociais dos alunos, ao tempo que dá legitimidade à superioridade de um grupo sobre outro. De acordo com o argumento destas autoras, a meritocracia se mostra principalmente na avaliação escolar que, à sua maneira, permite a comparação e a hierarquização entre turmas, grupos e indivíduos numa espécie de competição. Para Soares e Baczinski (2018), apoiadas em Luckesi (2009), a avaliação quando tomada pelo professor como classificatória e não a de diagnóstico, ela mesma torna-se âncora para o processo de crescimento.

Para Marcato e Conti (2017), para esta meritocracia ser justa, pressuporia a igualdade de oportunidades e de oferta sem prejuízos daqueles menos favorecidos. Mesmo sendo verificadas ações pedagógicas compensativas para os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem na escola, e mesmo se verificando resultados exitosos nestas ações, são insuficientes para colocar em pé de igualdade todos os alunos dada as distintas bagagens culturais, roteiros e cenários sociais experimentados anteriores ao ingresso na escola. Tal constatação nos leva a concordar com Marcato e Conti (2017, p. 69) quando estes afirmam que

os problemas pedagógicos decorrentes desse modelo de suposta igualdade de oportunidades: quando o aluno é submetido à competição extrema, há um rápido aprofundamento das diferenças e os “perdedores” acabam sendo deixados de lado, marginalizados, mesmo que dentro da escola (MORCATO; CONTI, 2001, p. 69).

Este elemento (a meritocracia) é ponto importante em relação ao objeto em análise, uma vez que, também se reflete nos relatos dos grupos focais. Segundo um participante do Grupo Focal 2 *“Alguns professores tratam determinados alunos diferentes, uns porque são mais inteligentes”* (P10, Grupo Focal 02, 2020). Esta fala revela uma face duplamente preocupante, primeiro pelo tom meritocrático que assume a avaliação que permitiu, na concepção do participante, eleger os mais inteligentes, distorcendo, assim, as funções da avaliação escolar, depois porque este fato faz com que docentes dispensem tratamentos distintos aos alunos a depender do grupo que ele pertence. Inclui-se aqui a afetividade dispensada.

Leidens (2009) em estudo sobre a afetividade no ambiente escolar aponta que, ao ir para a escola, o aluno rompe vínculos sociais e afetivos para ingressar em um ambiente novo e, portanto, precisa socializar-se. São, neste sentido, as relações afetivas que determinam sucesso ou o insucesso deste aluno no novo ambiente.

Neste contexto, segundo a autora, o professor exerce a função mediadora das emoções, origem, segundo ela, da atividade intelectual.

Sobre a análise da trajetória interna dos estudantes na escola, foco desta subseção, nos parece evidente que aspectos constitutivos do clima escolar, como as percepções da afetividade, da sensação de acolhimento e do senso de justiça funcionam como elementos de conexão entre estudantes e a instituição de ensino pesquisada. A dimensão da sociabilidade, dos vínculos sociais anterior ao ingresso e os construídos nos primeiros momentos de convivência entre os alunos, e entre estes e os demais membros da comunidade escolar funcionam como conectores e promotores da sensação de pertencimento ao grupo e a instituição o que repercute na permanência do aluno na instituição. Por outro lado, a ausência destas percepções positivas, aliada à sensação de exclusão e de injustiça corrobora para um sentimento de insatisfação que pode levar ao desligamento do estudante da escola.

Diante das análises realizadas e das constatações aqui postas, cabe-nos agora a tarefa de, em uma postura propositiva, também apresentar a sugestão de um roteiro aos atores da instituição que possa corroborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas internas da instituição, as atitudes de acolhimento e afetividade, criando espaços efetivos de socialização, de escuta e fala numa perspectiva de fortalecer a dimensão participativa, colaborativa e protagonista dos estudantes.

O Plano de Ação educacional que apresentaremos a seguir parte do princípio de que a instituição precisa rever sua práxis num movimento de aproximação com este jovem que a procura, repensando sua relação com ele, buscando seu engajamento, sua conquista e assim tendo melhores condições de ofertar uma educação verdadeiramente integral e qualitativa como se propõe.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSIÇÃO FACILITADORA DO ACESSO, ACOLHIMENTO E PERMANÊNCIA NO ALUNO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste último capítulo, de natureza propositiva, apresentamos um Plano de Ação Educacional sugerindo ações que a instituição, por meio de seus diversos atores, pode coletivamente desenvolver para mitigar percalços à permanência dos alunos na instituição, e assim reduzir as transferências dos alunos da instituição antes da conclusão do ciclo formativo de três anos. Tais proposições nascem a partir das análises realizadas e das conseqüentes constatações aferidas até aqui no âmbito desta pesquisa, e que são merecedoras de atenção.

A primeira delas é que há um forte contexto de influência determinante na escolha dos alunos pela instituição e pelos cursos ofertados, que em parte é determinante pela identificação ou não dos alunos com os cursos técnicos de suas escolhas, elemento indutor importante de satisfação e que reverbera na permanência ou saída do estudante na escola. Este contexto de influência é sustentado em parte pelo gozo da instituição de um elevado prestígio perante a comunidade, atestada pelos seus resultados acadêmicos e pela formação tecnoprofissional, que responde pelas altas expectativas dos alunos em relação à escola e à inserção no mercado de trabalho. Tal prestígio coloca sobre seus alunos uma autocobrança por notas, que por inferência, caso não alcançadas poderia significar frustração e desengajamento da instituição. Há, portanto, nesta constatação, uma necessidade da instituição qualificar suas estratégias de apresentação e divulgação da escola, seus cursos, sua estrutura organizacional, administrativa, sua proposta pedagógica e seu currículo.

A segunda constatação nos pareceu ser a dimensão mais sensível e que mais claramente responde pela permanência ou deserção dos estudantes da escola: o clima escolar. Nesta análise, constatamos que a qualidade das relações pessoais, da afetividade, da satisfação, da sensação de acolhimento é decisiva para a permanência, ao passo que a percepção negativa destes elementos podem levar à saída do estudante da escola. Esta segunda constatação suscita ações estruturadas de acolhimento que oportunizem vivências socializadoras que aproximem alunos, professores e gestores num *ethos* de respeito, afetividade e sentimento de pertença.

A terceira e última, construída a partir das percepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas da instituição e das manifestações que reclamam espaços de escuta e fala nos dão conta de que há uma avaliação positiva, embora não seja unanimidade, no que tange ao primeiro aspecto. Quanto à segunda dimensão também analisada, verificamos uma reivindicação por espaços de fala e escuta por parte dos alunos, uma vez que, os espaços existentes não oferecem contemplação satisfatória às suas necessidades de comunicação e de reivindicação. Tal verificação convida-nos a apresentar uma proposição no sentido de qualificar estes espaços por meio dos líderes estudantis e do órgão colegiado estudantil já formalmente constituído na escola, o Grêmio Estudantil.

A partir destas constatações, nos inclinamos à construção deste PAE, numa proposição de ações coletivas da instituição com foco no aluno em dois estágios, num primeiro momento, ainda anterior ao ingresso dele na escola, no qual a escola vai até este aluno e se apresenta como possibilidade de ingresso, e em um segundo estágio, com foco também no aluno, que compreende sua trajetória estudantil na escola, passando pelo seu efetivo acolhimento e ações promotoras de clima escolar favorável à sua permanência e, ainda, ações que buscam apresentar soluções a uma participação efetiva do aluno na escola, com espaço de escuta, fala e proposições.

Na próxima seção apresentamos o modelo estrutural do nosso Plano de Ação Educacional, o delineamento das ações a partir de seus eixos principais, suas justificativas, os atores responsáveis pela sua implementação, bem como as fases de sua implementação.

4.1 ASPECTOS GERAIS DO PAE: ESTRUTURA E SEUS EIXOS PROPOSITIVOS

Para o desenho deste presente PAE, lançamos mão da ferramenta 5W2H, instrumento estruturador de elaboração de projetos. Construído sob sete eixos, este responde com detalhes aos elementos essenciais de um planejamento de natureza como a do PAE, ou seja, apontando ação, justificativa, local, cronograma, sujeitos responsáveis pela ação, público alvo, metodologia e custo. Este instrumento de natureza serve de aparato estratégico, que segundo Meira (2003), possibilita que as informações essenciais do plano sejam evidenciadas e as ações minuciadas. Esta ferramenta estratégica é representada no Quadro 16.

Quadro 16 – Ferramenta de planejamento estratégico 5W2H

| | | | |
|----|-----------------|---------------|--|
| 5W | <i>What</i> | O que? | Que ação deve ser executada? |
| | <i>Who</i> | Por quê? | Por que será feito? Qual sua justificativa? Quais seus objetivos? |
| | <i>Where</i> | Onde? | Onde (em que ambientes) será executada esta ação? |
| | <i>When</i> | Quando? | Quando será executada (cronograma dos procedimentos a serem executados)? |
| | <i>Why</i> | Quem? | Por quem será executada? Quem são os responsáveis pela execução? |
| 2H | <i>How</i> | Como? | Como será feito? Quais os procedimentos metodológicos a serem adotados para atingir os objetivos do plano? |
| | <i>How Much</i> | Quanto custa? | Quanto custará desenvolver a ação? |

Fonte: Adaptado de Meira (2003).

Como podemos ver, esta metodologia permite, com simplicidade e eficiência, apresentar elementos estratégicos essenciais à execução do plano, atendendo aos princípios da simplicidade, o que facilita a apresentação e apreensão das ações pelos sujeitos responsáveis por elas. Apresenta também o princípio da exequibilidade, é importante que ações sejam eficazes, mas também exequíveis dentro da estrutura organizacional em que se pretende aplicá-las.

O PAE tem o objetivo de contribuir com ações que, adotadas pela instituição, podem mitigar percalços presentes no processo de acesso dos alunos à escola e na trajetória destes já na instituição.

O primeiro eixo de ações estruturadas oferece um mapa de ações que visam a um contato de apresentação da escola, de seus cursos, de sua estrutura e sua proposta de ensino à comunidade. Possibilitando com isso, que a decisão de se matricular na escola bem como a escolha do curso seja mediada por escolhas racionais e em consonância com as reais expectativas dos futuros alunos.

O segundo eixo tem por objetivo fortalecer ações de acolhimento que permitem aos alunos recém-chegados a oportunidade de, no novo ambiente, apresentarem-se com suas identidades e expectativas, conhecer a dinâmica da escola, conhecer colegas, professores. Por último, este PAE traz propostas com o intento de fortalecer o protagonismo juvenil, permitindo que estes tenham melhores oportunidades de formação, orientação e mediação no desempenho de suas lideranças frente aos seus liderados, de forma que suas ações legitimem suas representatividades e participem mais ativamente do processo que permeia a rotina da escola. Estas ações são portadoras essenciais a uma trajetória exitosa do aluno na

escola, garantindo sua permanência durante todo o ciclo de formação do ensino médio técnico oferecido na instituição.

Os eixos estruturantes do PAE, as evidências relacionadas e as ações propositivas são apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – Eixos estruturantes do PAE, evidência relacionada e ações a serem desenvolvidas

| Eixo estruturante | Evidência relacionada | Ações |
|--|---|--|
| 01. A influência de atores externos na construção de expectativas por parte dos alunos em relação à escola | <p>Há elementos anteriores ao ingresso dos alunos na instituição que explicam, em parte, as razões pelas quais famílias e alunos se convencem de que a instituição seja capaz de contemplá-los em suas expectativas. Esta influência determina a ida do aluno à escola e a escolha do curso. A compatibilidade entre o que o aluno espera e o que o curso técnico oferece é elemento constitutivo do engajamento do estudante com a escola.</p> <p>Neste sentido, as expectativas alimentadas pelos distintos sujeitos envolvidos neste processo e os aspectos do cotidiano da escola podem apresentar contradições que explicam a permanência e o abandono. Além disso, a identificação do aluno com área técnica aparece como elemento de permanência, ao lado das perspectivas futuras no mercado de trabalho, a boa avaliação dos professores e os estágios. Caso esta identificação não aconteça, ela pode se revelar como um dos motivos de uma possível evasão desta modalidade de ensino.</p> | <p>1. Realização de seminários de apresentação da escola. Um para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e outro para as famílias destes estudantes, com distribuição gratuita da cartilha dos cursos técnicos ofertados na escola.</p> |
| | | <p>2. Mesa redonda nas emissoras de rádio comunitárias sobre a proposta da modalidade de ensino ofertada na escola e as perspectivas futuras no mundo do trabalho para os jovens técnicos.</p> |
| | | <p>3. Um dia na EEEP. O aluno ainda no curso do 9ª ano do Ensino Fundamental é convidado a experimentar a jornada de tempo integral, com vistas a conhecer a rotina, projetos, espaços, experimentos laboratoriais, palestras temáticas, atividades culturais.</p> |
| 02. Percepções sobre o clima escolar da instituição | <p>Os depoimentos nos grupos focais dão conta de que a dimensão da afetividade e do relacionamento interpessoal dos alunos com os demais membros da escola, marcada por uma atmosfera de satisfação têm notada importância, primeiro porque tais aspectos estão correlacionados à própria aprendizagem, em segundo por que corrobora sobremaneira para adaptação à escola e ao tempo integral e ainda por que tem influência sobre a permanência ou saída do aluno da</p> | <p>4. Formação coletiva da equipe gestora e professores sobre clima escolar, convivência institucional e suas implicações na aprendizagem e na permanência dos alunos na escola. Esta ação culmina na construção de pacto pelo melhoramento do clima escolar da instituição.</p> |

| Eixo estruturante | Evidência relacionada | Ações |
|---|--|--|
| | escola. Verificamos a necessidade de ações que contribuam para o acolhimento e para o clima escolar positivo. Ações que transponham o tom meritocrático que, por consequência, deixam transparecer predileções de uns em detrimento de outros, a sensação de injustiça e estigmatização. | |
| 03. Aspectos da dinâmica pedagógica da escola: as práticas pedagógicas e a reivindicação por um espaço de fala e escuta por parte dos alunos. | A pesquisa revelou que há uma carência de espaços de escuta e fala dos estudantes, para que possam emitir suas opiniões, sugestões, anseios, expectativas à gestão da escola. Há nestas manifestações uma forte denúncia de que os alunos não veem nos espaços já estabelecidos, uma oportunidade direta de diálogo com a gestão, assim como não se veem representados pelas lideranças estudantis, o que é revelador de que as lideranças e o Grêmio Estudantil experimentam, dentro da instituição, uma crise de representatividade. | <p>5. Formação e preparação das lideranças estudantis na escola para uma atuação efetiva de representação dos estudantes junto a aos professores, à gestão da escola e a coordenadoria regional.</p> <p>6. Promoção de rodas de conversa bimestralmente entre Núcleo Gestor, Gremistas e líderes de sala para discutir aspectos da dinâmica interna da escola, avaliação do semestre letivo e programação de eventos do bimestre seguinte.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No conjunto de ações propositivas deste PAE, consideramos pertinente destacar a importância de apresentar a pesquisa realizada e a proposta de Plano de Ação para a comunidade escolar - gestores, professores, grêmio estudantil, conselho escolar e líderes de sala. A proposta é que essa apresentação fomente uma discussão sobre os resultados de pesquisa, de modo a evidenciar as minúcias dos achados e das proposições que objetivam mitigar os problemas que foram trabalhados. Assim, destacamos que esse espaço de apresentação da pesquisa e PAE pode incidir em alguma adaptação ou reformulação do Plano de Ação Educacional, caso a escola opte por implementar o plano, mas essa é uma possibilidade já prevista, levando-se em conta que a proposta aqui apresentada tem uma estrutura acadêmica, que prevê revisões e adequações caso seja implementada na realidade da escola.

Apresentados este quadro sintético dos eixos e ações estruturantes do PAE, nas próximas seções, discorreremos detalhadamente sobre estas ações, de modo que, para cada eixo estruturante, apresentamos uma seção para apresentação das

ações por meio da ferramenta 5W2H, apontando a natureza da ação, sua justificativa, locais onde serão realizadas, o cronograma, os sujeitos responsáveis pela ação, público alvo, metodologia e custo destas ações.

4.2 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA, DOS CURSOS TÉCNICOS OFERTADOS E DA SUA PROPOSTA DE ENSINO À COMUNIDADE ESCOLAR.

Conforme apresentamos, por meio de evidências coletadas na pesquisa de campo, aspectos da instituição observados e difundidos pela comunidade escolar constroem um imaginário sobre a instituição e uma rede de influência que explicam as decisões de famílias e de alunos de ingressarem na instituição e sendo ela capaz de contemplá-los em suas expectativas e anseios. Tal imaginário e tal influência determina além da ida do aluno para a escola, também a escolha do curso técnico.

Identificamos que a compatibilidade entre o que o aluno espera e o que a escola e especialmente o curso técnico oferece é elemento constitutivo do engajamento do estudante com a escola e explica em parte sua permanência nela. Logo, faz-se necessário que a instituição promova um rol de ações que permitam apresentar-se à comunidade escolar, especialmente às famílias e aos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, futuro público da escola. Com estas ações sendo empreendidas pela instituição, as decisões das famílias e dos alunos terão como base uma apresentação da escola de modo a evidenciar a estrutura física, a organização dos tempos e dos horários, o quadro docente, a proposta de ensino, os cursos técnicos, e oferecer uma vivência prática na instituição antes do processo seletivo para conhecer o dia a dia da instituição.

O objetivo desta apresentação é oferecer subsídios e evidências para que a decisão de ingressar na instituição, a escolha dos cursos técnicos e as expectativas alimentadas pelos seus futuros alunos não apresente contradições que culminem com a saída prematura do aluno da escola, uma vez que, a identificação entre as expectativas do aluno com relação à escola e ao curso técnico é elemento de permanência nesta modalidade de ensino.

A primeira estratégia dessa ação a ser implementada é a realização de dois seminários de apresentação da escola, uma aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e outro às suas famílias. A rede municipal de ensino tem em sua organização, as escolas polos onde se concentram

as turmas de 9º ano, a proposta é visitar *in loco* estas instituições e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e, com os gestores destas, promover tais seminários de apresentação da escola para as turmas de 9º ano. Como mostramos, os pais têm papel decisivo da rede de influência que determina a escolha pela escola e pelo curso técnico. A realização de um seminário de apresentação da escola, semelhante ao apresentado aos estudantes também oferecerá informações relevantes aos pais para que, conjuntamente com os filhos façam suas escolhas. Apresentamos no Quadro 18 uma síntese detalhada da ação voltada para a realização do seminário de apresentação da escola aos alunos de 9º ano nas instituições polos que ofertam a última etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 18 – Seminário de apresentação da escola aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e as suas famílias

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| O quê? | Realização de seminários de apresentação da escola aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e as suas famílias. |
| Por quê? | A ação se justifica pelo fato de que os alunos de 9º ano futuro aluno da instituição pesquisada e suas famílias pouco conhecem sobre a escola, sua estrutura física e organizacional, sua proposta de ensino, os cursos ofertados e suas matrizes curriculares, a modalidade de ensino, o quadro docente e os resultados alcançados pela instituição. Os seminários funcionarão como um espaço de apresentação formal da instituição e como um momento de diálogo com os futuros estudantes e suas famílias. |
| Onde? | O seminário para os alunos deve ocorrer nas escolas polos que tenham turmas de 9º ano. Nos espaços como auditórios e pátio central e na ausência destes espaços, na própria sala de aula. O seminário para as famílias deve ser realizado no auditório da instituição pesquisada. |
| Quando? | Durante todo o mês de dezembro, mês que antecede o processo seletivo para ingresso na instituição e escolha dos cursos técnicos. |
| Quem? | Pelo diretor, pelo coordenador de estágio, por um coordenador pedagógico, pelos coordenadores dos cursos técnicos e ainda por um aluno de terceiro ano de cada um dos cursos técnicos ofertados na escola. |
| Como? | Articulação, estruturação e apresentação de seminário destinado aos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. Articulação, estruturação e apresentação de seminário destinado às famílias dos alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. Edição, reprodução e distribuição de uma cartilha dedicada à apresentação dos cursos técnicos ofertados na escola. |
| Quanto custa? | R\$ 300,00 para custeio de deslocamento dos profissionais envolvidos no seminário. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Com esta ação, objetiva-se oferecer informações sobre a instituição pesquisada para seus potenciais futuros alunos e suas famílias, para que estes,

conhecendo-a, possam tomar decisões racionais sobre a escola e o curso técnico que pretendem concorrer caso optem pela instituição. No seminário, o diretor fará uma apresentação por meio de um relato e de uma exposição de fotos e de vídeos dos ambientes internos da escola, além de apresentar como se organiza os tempos e os espaços e as particularidades da modalidade de ensino e sobre o ensino de tempo integral.

O coordenador pedagógico ficará responsável por apresentar a proposta curricular da escola, as atividades culturais, esportivas, as competições e olimpíadas de conhecimento que a instituição participa e as premiações da instituição a fim de evidenciar a proposta diversificada da instituição. Os coordenadores dos cursos técnicos ficam responsáveis por apresentar a natureza dos cursos técnicos, as disciplinas, o perfil dos profissionais formados, as possibilidades de campos de atuação. O coordenador escolar de estágios se responsabiliza em fazer uma apresentação do programa de estágios supervisionados da instituição, seus objetivos, as parcerias com as empresas públicas e privadas para o desenvolvimento da disciplina, estatísticas de inserção no mercado de trabalho e no ensino superior.

Os depoimentos dos alunos são relevantes nesta ação, uma vez que contarão suas experiências e as contribuições da escola para a formação pessoal, profissional e socioemocional ao longo do ciclo formativo. Além disso, é importante também abrir um espaço para perguntas dos alunos. Ao fim do seminário, espera-se que os alunos tenham condições de tomarem decisões mais coerentes com suas expectativas e menos idealizadas sobre a escola e a modalidade de ensino que ela oferece. Vale observar um aspecto importante sobre esta ação, que em razão de medidas de isolamento social em decorrência da pandemia do Covid-19, pode ser realizada virtualmente, via plataformas digitais, carecendo, neste caso, de adaptações. Caso estejamos ainda sob orientação de isolamento social em razão da pandemia, esta ação também pode ser realizada remotamente, sendo exigida maior mobilização junto às escolas de ensino fundamental, que possivelmente, nestes tempos, administram grupos de pais nos aplicativos de troca de mensagem.

Uma ação complementar se faz necessária aos seminários, consiste na edição e reprodução de uma cartilha dedicada à apresentação dos cursos técnicos ofertados na escola, de forma mais detalhada e minuciosa, também tendo como público alvo os alunos de 9º ano e os pais destes. A cartilha terá como objetivo

apresentar os cursos técnicos, os eixos tecnológicos, carga horária dos cursos, as disciplinas que os compõem e breve descrição de cada uma delas, perfil do técnico formado, áreas de atuação, salários, apresentação detalhada da disciplina de estágio e ainda os cursos superiores em que as disciplinas ministradas nos cursos dialogam. Ela funcionará como um guia dos cursos técnicos de modo a oferecer os itinerários dos cursos e assim alunos e famílias terão condições de escolherem aquele itinerário oferecido que mais respondam pelas suas expectativas. Ela pode ser facilmente adaptada para circulação digital em grupos de aplicativos de troca de mensagens dos alunos e também de seus pais, com a vantagem de ser produzida e veiculada a custo zero, uma vez que circulará em uma versão apenas digital.

A segunda estratégia desta ação consiste na concessão, por parte dos profissionais da escola, de entrevistas nas emissoras de rádio comunitárias do município onde se localiza a escola pesquisada a fim de apresentar a proposta de ensino da instituição, particularidades do curso técnico, no ensino de tempo integral, a organização da escola, os resultados obtidos, as ações pedagógicas e as atividades esportivas e culturais desenvolvidas. Esta ação é detalhada no Quadro 19.

Quadro 19 – Rodas de entrevistas nas emissoras de rádio comunitárias do município para apresentação da escola pesquisada

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|---|
| O quê? | Participação por parte do diretor escolar, coordenadores escolares e coordenação dos cursos técnicos de entrevistas nas duas emissoras de rádio comunitárias do município onde se localiza a escola pesquisada a fim de apresentar a proposta de ensino da instituição, particularidades do curso técnico, no ensino de tempo integral, a organização da escola, os resultados obtidos, as ações pedagógicas e as atividades esportivas e culturais desenvolvidas. |
| Por quê? | A razão que justifica esta ação é mesma que justifica as ações 1, 2 e 3, no entanto tem o objetivo de alcançar aqueles alunos e/ou famílias que por alguma razão não foram contemplados nas ações anteriores. Há de se considerar também a realidade de que nem todos os pais dispõem de tempo, internet e tecnologia para participarem das três primeiras ações, o rádio é um veículo ainda mais democrático, e esta ação tem por objetivo chegar as áreas rurais de difícil acesso. |
| Onde? | Nas duas emissoras de rádio comunitárias da cidade, cujas ondas são capazes de cobrir todo o território do município. |
| Quando? | Durante a segunda quinzena do mês de dezembro. Período imediatamente anterior ao processo seletivo para ingresso na instituição. |
| Quem? | Diretor escolar, coordenadores dos cursos técnicos e o coordenador de estágios. |
| Como? | Realização de reunião com toda a equipe envolvida para definição da |

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| | abordagem a ser feita nas entrevistas. Contado com as diretorias das rádios comunitárias para o agendamento das entrevistas, de preferência as s entrevistas devem ser agendadas em horários dos programas jornalísticos do meio dia (horário nobre do rádio nos pequenos municípios). Agendadas as entrevistas faz-se necessária uma ampla divulgação nas redes sociais da escola e nos grupos de mensagens institucionais para a comunidade escolar e o público alvo da ação seja contemplado. |
| Quanto custa? | Sem custos. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Estas duas estratégias são complementares e conjuntamente representam um esforço da instituição de mostrar-se à comunidade escolar em sua natureza pedagógica e em sua proposta de educação para a comunidade, especialmente para seu futuro público, para que estes, esclarecidos sobre a instituição e sua proposta de ensino, possam tomar suas decisões.

A terceira estratégia dessa ação consiste no Projeto Um Dia na EP, projeto que se destina aos alunos do 9º ano que têm interesse em ingressar na escola e que terão a oportunidade de vivenciarem a rotina de um dia de ensino em tempo integral na escola. Este projeto é detalhado no Quadro 20.

Quadro 20 – Detalhamento do Projeto Um Dia na EP

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| O quê? | O aluno ainda no curso do 9º ano do Ensino Fundamental é convidado a experimentar a jornada de tempo integral, com vistas a conhecer a rotina, projetos, espaços, experimentos laboratoriais, aulas experimentais dos cursos técnicos e atividades esportivas e culturais. Nesta proposta, os alunos convidados passarão um dia na escola, das 7h às 16h40min vivenciando a rotina e conhecendo a instituição e experimentando práticas pedagógicas. |
| Por quê? | Oportunizar uma experiência do ensino de tempo integral, conhecer os espaços administrativos, pedagógicos, esportivos e de socialização da escola, assim compreender noções de organização dos tempos e dos espaços da escola, uma vez que estes alunos são egressos de escolas de ensino regular e não conhecem a modalidade de ensino ofertado na escola na qual pretendem ingressar. |
| Onde? | Nas dependências da escola pesquisada, ambientes administrativos, auditório, salas de aulas, laboratórios de informática, de biologia, de química, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva e pátio principal, espaço de socialização nos intervalos. |
| Quando? | Na segunda quinzena de dezembro, posterior aos seminários (ação 1 e 2) e das entrevistas nas emissoras de rádio. |
| Quem? | Núcleo gestor, professores, laboratoristas, regente de multimeios e alunos regularmente matriculados na instituição. |
| Como? | Planejamento da ação com gestores e professores; Mobilização das escolas de 9º ano, famílias e alunos; |

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| | Divulgação da programação do evento na escola para os alunos de 9º ano; Levantamento do quantitativo de alunos que participaram do evento, para organização dos espaços e providencia de alimentação; Recepção às 7h da manhã dos alunos no auditório; Oferta de 4 aulões temáticos dos cursos técnicos, ministrados pelos professores da base técnica; Demonstrações de experimentos nos laboratórios de ciências; Apresentações culturais durante o intervalo no pátio da escola; Visita às salas de leitura e a biblioteca para apresentação dos projetos que são desenvolvidos nestes ambientes; Promoção de um torneio de futsal com times mistos, alunos da escola e futuros alunos, para encerramento da programação d evento; |
| Quanto custa? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Partindo do fato de que o público alvo desta ação durante todo o ensino fundamental não vivenciou nenhuma experiência com o ensino de tempo integral e considerando que suas decisões, seja de opção pelo ingresso na escola pesquisada, seja a escolha do curso, partem de um imaginário de um vir a ser, ou seja, são tomadas, sem vivenciar nenhuma experiência nesta modalidade de ensino, é interessante que se oportunize, este momento, para que estes tenham ainda mais embasamento em suas escolhas.

O Projeto Um Dia na EP exigirá um trabalho de cooperação dos profissionais da instituição estudada, além de suas capacidades de construir parcerias, pois estes profissionais serão responsáveis por articular os contatos e criarem as condições para que o evento aconteça. É salutar que toda a programação do dia do evento já esteja pronta antes dos seminários, para que na oportunidade destes, alunos e famílias já sejam comunicadas e ali seja iniciada a articulação para a realização do evento. A articulação com profissionais das escolas polos que ofertam o 9º ano é fundamental, até para que este dia seja contabilizado como dia letivo nestas instituições, também é necessário uma articulação com a secretaria de educação do município para a viabilização do transporte destes alunos da principal escola polo, responsável por mais de 50% das matrículas desta série na rede municipal, até a escola pesquisada.

No dia do evento, o turno da manhã fica reservado à recepção dos alunos no auditório e às aulas temáticas de 50 minutos, uma para cada um dos cursos que ofertarão vagas no ano letivo subsequente, sendo duas antes e duas após o intervalo da manhã. É importante que os alunos também convivam com os alunos da

escola nos momentos de intervalo. No intervalo de 2h entre turnos, é importante que na primeira hora seja reservado para almoço e a segunda, para um momento de apresentações artísticas, como declamações de poesias, apresentação da banda da escola e de grupos de dança. A programação deste momento ficaria sob responsabilidade dos professores de linguagens e códigos e do Grêmio Estudantil da escola.

O turno tarde fica reservado à apresentação dos laboratórios de ciências da escola, e de experimentos químicos e físicos destes, incumbência dos professores de Ciências da Natureza, com a participação de alunos da escola, visita aos laboratórios de informática e à biblioteca. O grupo seria dividido em quatro subgrupos e seria programado um rodízio dos grupos nestes ambientes, mas garantindo que todos eles possam conhecer e vivenciar uma experiência nestes espaços. O ideal é que cada grupo tenha 30min de programação em cada ambiente. Após esta programação, seguida do intervalo de lanche da tarde, todos os alunos convidados e os alunos matriculados da escola são convidados para a quadra poliesportiva para acompanharem o jogo de futsal com times mistos dos dois grupos de alunos, convidados e veteranos, última atividade do projeto.

Esta última ação tem por principal objetivo oferecer uma vivência do que é o ensino técnico ofertado na escola em tempo integral, apresentar uma abordagem introdutória sobre os cursos técnicos ofertados na escola, subsidiará a tomada de decisão para aqueles que, por ventura, ainda tenham dúvidas sobre o curso do qual deve concorrer vaga. Além disso, servirá para conhecer os espaços físicos da instituição, experimentar a rotina interna, circular nos espaços de socialização e, desta forma, interagir com os alunos veteranos, conhecer a organização dos espaços e dos tempo e os projetos desenvolvidos na escola. É extremamente pertinente que os alunos tenham a sensação de acolhimento por parte da equipe gestora, docente e discente da escola.

O projeto Um Dia Na EP encerra as ações de apresentação da escola ao seu futuro público e, em conjunto com as ações que a antecederam, oferece subsídio para que famílias e, principalmente, os alunos possam fazer suas escolhas. Seja num primeiro instante para participar do processo seletivo para ingresso na instituição, seja para qual curso técnico concorrerão. Estas ações embasarão as decisões e corroboram para que haja maior identificação entre as expectativas criadas e aquilo que a escola oferece. Tal identificação tem papel importante para

adaptação do aluno à escola, ao curso técnico, ao tempo integral, à construção de uma imagem positiva e ao engajamento deste com a instituição, elementos que incidem sobre a permanência ou saída prematura da instituição, conforme vimos.

Na seção seguinte apresentamos ações planejadas que a instituição pode implementar internamente naquela dimensão mais sensível e que mais merece atenção, ou seja, o clima escolar da instituição. A pesquisa evidenciou que aspectos ligados ao clima escolar da instituição influenciam diretamente na permanência e ou evasão da escola.

4.3 AVALIAÇÃO, DISCUSSÃO E AÇÕES DE MELHORIA DO CLIMA ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Os instrumentos da pesquisa de campo aplicados no âmbito desta pesquisa revelaram que a dimensão da afetividade e do relacionamento interpessoal dos alunos com os demais membros da escola é marcado por uma atmosfera positiva de satisfação e têm notada importância, uma vez que corrobora para a adaptação à nova instituição e ao tempo integral.

Vindos de contextos sociais educacionais distintos, o novo ambiente significa uma abrupta mudança de ares tanto do ponto de vista pedagógico, uma vez que implica estabelecer relações de saber com novas disciplinas, com o novo currículo, com os novos espaços, com a nova organização de tempos, mas também do ponto de vista social, uma vez que, terão também que criar vínculos sociais com novos gestores, com novos professores e, principalmente, com novos colegas de aula e de escola. A qualidade destas novas relações está intimamente ligada à adaptação dos alunos ao novo ambiente. Adaptação esta que é razão de permanência ou de evasão da escola.

A literatura apresentada no trabalho consoante com os achados da pesquisa de campo aponta que a observação de um clima escolar positivo tem reflexo direto na própria aprendizagem e que também tem influência sobre a permanência ou saída do aluno da escola. Um ambiente de acolhimento, de afetividade, boas relações interpessoais, de contemplação das expectativas dos recém-chegados, de entendimento entre os participantes incide na forma como cada aluno se adapta a escola, de modo que, se são percebidos, os alunos tendem a se adaptar e a se

vincularem à instituição, criando por consequência uma forte sensação de pertença ao grupo com forte reflexo na permanência na escola.

Por outro lado, se há a percepção de um clima escolar deteriorado, em que as relações entre alunos e seus pares e também com gestores e professores apresentam indícios de problemas, se não são boas relações, se não há percepção de senso de justiça, se há um sentimento de não pertencimento a um grupo, ao curso ou à escola, isto compromete a adaptação e a aprendizagem, e este aluno tende a se afastar ainda mais deste grupo e conseqüentemente a sair prematuramente da instituição. As relações pessoais entre os alunos e destes com gestores e professores ganham ainda mais importância na modalidade de tempo integral. Entre os alunos, as relações ganham dimensão social além de meros colegas de aulas, com gestores e professores, ela vai além, determina o nível de relação do aluno com o saber, com as normas e regras de convivência.

A pesquisa indicou que os alunos reconhecem o mérito da instituição, no entanto, eles indicam também sérios problemas intimamente ligados ao clima escolar da instituição, como práticas que evidenciam predileções de uns em detrimentos de outros, a sensação de injustiça, a estigmatização e as práticas de tom predominantemente meritocrático que afastam aqueles que, por estas razões, não conseguem se adaptar à escola e acabam saindo.

É em razão destes achados que consideramos ser importante o compromisso da instituição para repensar a dimensão do clima escolar. É neste sentido que apresentamos estas ações cujo objetivo é contribuir para a reflexão do problema e desenvolvimento de ações que corroborem para um clima escolar efetivamente positivo, uma atmosfera de acolhimento ao aluno que favoreça sua permanência na escola.

Aliado a estas constatações, sugerimos a aplicação de questionário para alunos em que eles avaliem aspectos do clima escolar, como a relação com seus pares, professores, gestores, com a aprendizagem, sua satisfação com a escola, com as metodologias de ensino, com os espaços de participação política e de socialização.

No que tange a este aspecto, sugerimos o questionário elaborado por pesquisadores e pós-graduandos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) e da Universidade

de Campinas (Unicamp)⁹. Considerando que a avaliação do clima escolar não é um fim em si, mas subsídio para uma intervenção, é necessário uma profunda problematização, num primeiro momento, em relação aos achados da pesquisa e depois dos resultados do questionário aplicado a todos os alunos da escola que complementaram os resultados da primeira, subsidiarão a escola na discussão e promoção de ações efetivas para promoção do clima escolar positivo.

A dimensão do clima escolar é a mais sensível dentro da trajetória interna do aluno na escola pesquisada, portanto é necessário investir na formação de gestores e professores, num ciclo de discussões e estudo sobre o tema, sempre com o olhar sobre os achados da pesquisa e do questionário sugerido como ação subsidiária complementar. Estes dois públicos – coordenadores escolares e professores – são os mediadores desta convivência interna, portanto, partindo destes achados e do conhecimento das implicações do clima escolar sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre como ele atua para permanência ou a saída do estudante da escola. Especialmente estes atores podem imprimir um novo *ethos* de convivência institucional. Esta ação é descrita no Quadro 21.

Quadro 21 – Momentos coletivos de formação de gestores e docentes sobre clima escolar e convivência institucional

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| O quê? | Formação e discussão coletiva de coordenadores escolares e professores sobre clima escolar, convivência institucional e suas implicações na aprendizagem e na permanência dos alunos na escola. |
| Por quê? | Necessidade de refletir sobre a importância do clima escolar para aprendizagem dos alunos, da boa convivência entre os atores da escola, da socialização entre os estudantes para sensação de pertencimento, de acolhimento e do senso de justiça para satisfação do estudante com a escola e a sua permanência. |
| Onde? | Nas dependências da escola pesquisada, especialmente no auditório, local onde todos os gestores e professores possam participar. |
| Quando? | Durante os meses de fevereiro, março, abril, maio e junho, durante os alinhamentos pedagógicos mensais da instituição. |
| Quem? | Diretor escolar, coordenadores escolares, o pesquisador do estudo de caso e um pesquisador convidado com notório saber sobre o tema <i>clima escolar</i> de preferência um membro do Gepem da Unesp/Unicamp. |
| Como? | Oferecer ciclos formativos e de discussão sobre o tema clima escolar, especialmente na instituição. |

⁹ O questionário consta no Manual de orientação *para* a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar, nas páginas 24 à 34. O referido manual foi elaborado pelo Gepem da Unesp/Unicamp (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|--|
| | <p>Tema I – <i>Clima escolar: percepções, achados e implicações sobre aprendizagem e a convivência interna na instituição pesquisada.</i></p> <p>Tema II – <i>Possibilidades para um clima escolar satisfatório marcado pela boa convivência e pelo ethos de acolhimento e respeito mútuo.</i></p> <p>Tema III - <i>Percepções sobre o clima escolar: Apresentação dos resultados da avaliação dos alunos sobre clima escolar da instituição.</i></p> <p>Tema IV – <i>Práticas da gestão e da docência no cotidiano escolar que repercutem no clima escolar.</i></p> <p>Tema V – <i>Construção coletiva das ações de preventivas e interventivas do pacto pelo clima escolar da instituição.</i></p> |
| Quanto custa? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A transformação do clima escolar de uma instituição implica em mudança de cultura instalada, sejam elas de gestão, de ensino e de convivência, que via de regra, não se dão em curto prazo. Esta nova cultura de relacionamento com o outro e com a aprendizagem, exige uma profunda reflexão e uma autoavaliação. Esta ação tem por objetivo oportunizar espaços para ambos os movimentos. O ciclo de palestras formativas, apresentação e análises de dados, espaços de diálogos, autoavaliação dos gestores e docentes desta dimensão contribuirá para que a proposição de nova cultura ganhe adesão de todos. Esclarecemos que os temas são sugestões que consideramos pertinentes, e embora os apresentemos junto a um roteiro, obviamente, estes temas ficam abertos à problematização da comunidade escolar e a forma como a instituição deseja organizar estes momentos.

Entendemos que três movimentos são importantes neste ciclo formativo propositivo. O primeiro movimento é marcado pela necessidade de apresentação conceitual do clima escolar, exposição dos achados da pesquisa no que se refere ao tema e relacioná-lo às questões ligadas à permanência do aluno na escola (Tema I). Ainda neste primeiro movimento, sugerimos a participação de um profissional que tenha estudos e pesquisas publicadas sobre o clima escolar e que possa apontar possibilidades para construção de clima escolar satisfatório marcado pela boa convivência e pelo *ethos* de acolhimento e respeito mútuo e como isso pode reverberar na aprendizagem do aluno e no sentimento de pertencimento à escola (Tema II). A nossa sugestão é que seja feito contato com um dos pesquisadores do Gepem da Unesp/Unicamp para ver a disponibilidade e agendamento desta formação. É salutar que se crie sempre condições para manifestação do

protagonismo, de discussão e participação efetiva de docentes e da equipe pedagógica.

O segundo movimento formativo é complementar aos achados da pesquisa. Consiste em apresentar e analisar os dados consolidados da pesquisa sobre clima escolar que tenham sido aplicados a todos os alunos regularmente matriculados na instituição (Tema III). É importante que, após esta apresentação e munidos de dados e evidências consolidadas sobre o clima escolar da instituição a direção, a equipe pedagógica e os docentes fazendo uso, mais uma vez, de seu protagonismo para que possam desenhar outros momentos formativos em pares, os quais se possam viabilizar pesquisa de e compartilhamento de referencial teórico, de experiências exitosas de projetos sobre o clima escolar, de análises e discussões sobre os dados, com foco nos eixos fundamentais do clima escolar como a relação do aluno com o ensino e com a aprendizagem, as relações sociais e os conflitos na escola, as regras, as sanções, a relação da escola com a família do aluno e a infraestrutura e a rede física da escola.

Ainda neste segundo movimento formativo, cada gestor e professor, cientes dos dados, podem fazer uma auto avaliação de práticas internas que são obstáculos e quais são promotoras de um clima escolar positivo (tema IV). Assim como em momento anteriores, a mediação fica a cargo da coordenação pedagógica e da direção escolar, ao tempo que ela também deve participar.

O terceiro movimento formativo funda-se na construção coletiva de gestores e docentes de um pacto pelo clima escolar da instituição (Tema V). Os eixos do pacto estão descritos no Quadro 22.

Quadro 22 – Sugestões de ações a serem adotadas pela instituição pesquisada no Pacto pelo clima escolar

| Eixo | Descrição | Sugestão de ação |
|--|--|--|
| Relação do aluno com o ensino e com a aprendizagem | Neste eixo é importante observar os conteúdos das aulas, a forma como elas são ministradas, os espaços de participação dos alunos no processo de aprendizagem, a forma como são avaliados e como o professor faz uso desta avaliação. No que tange a estes aspectos, embora os participantes dos grupos focais reconheçam as ações positivas | Estipular metas de crescimento para a turma baseados nas notas bimestrais dos alunos, sem ranqueamento entre as turmas, com a participação dos alunos na construção da meta; Estipular metas percentuais de frequência escolar dentro da própria turma sem ranqueamento entre turmas, tal como propõe o Projeto Presença VIP; |

| Eixo | Descrição | Sugestão de ação |
|--|--|--|
| | da instituição, fazem ressalvas ao tom meritocrático que, por vezes, assume as avaliações dos alunos que leva a estigmatização e as práticas prediletivas por parte de professores e gestores. | |
| As relações sociais e os conflitos na escola | Neste eixo, é importante a inserção de ações que facilitem a relação afetuosa e respeitosa dos alunos com seus pares, com os gestores, com os professores e com os funcionários. Além da mediação e resolução dos conflitos na escola. | <p>Inclusão do tema: As relações sociais e os conflitos na escola na disciplina de Formação para a Cidadania, no âmbito do projeto Professor Diretor de Turma.</p> <p>Criação coletiva de um pacto de convivência em sala de aula.</p> <p>Exposição de cartazes temáticos nos espaços de circulação da escola com temas como o bullying, preconceito, respeito, mensagens afetivas, condutas a serem adotadas de cada setor.</p> <p>Mediação de conflitos e resolução de problemas de adaptação ao regimento interno ao regimento interno realizado por comissão formada por membro do núcleo gestor, professor diretor de turma, aluno e em casos de reincidência ou mais sério com responsável legal.</p> <p>Desenvolver um trabalho interno de desconstrução do termo BO, dado ao livro de registro de intervenções e mediação de conflitos e infrações por parte dos alunos.</p> |
| As regras, as sanções. | Há, de acordo com as falas de alguns participantes do grupo focal uma percepção de aplicação de sanções distintas e infrações semelhantes, regras sem sentido. Neste eixo, faz-se necessário refletir sobre o regimento interno da escola com espaços de participação estudantil no processo. | Criar fóruns de apresentação, discussão e reformulação do regimento interno da instituição com participação de gestores, professores, funcionários e representações dos estudantes. |
| A relação da escola com a família do aluno. | A parceria entre escola e família é fundamental à trajetória exitosa do estudante. O estreitamento desta relação não só estimula a relação de confiança entre as duas instituições como também possibilita uma mediação conjunta de conflitos e problemas, como é o caso evasão dos cursos técnicos e da escola. | Realizar reuniões de pais individualizadas por turmas, mediadas pelo professor Diretor de Turma e um membro do Núcleo Gestor da instituição. |
| A | A satisfação dos alunos com a | Disponibilizar horários para as |

| Eixo | Descrição | Sugestão de ação |
|--|--|---|
| infraestrutura e a rede física da escola | infraestrutura da escola é fator agregador de engajamento do estudante com a escola. O acesso aos espaços pedagógicos e de recreativas, de práticas esportivas, e de socialização. Os participantes do grupo focal citam a falta de acesso às aulas práticas de educação física, a falta de opções de espaços durante os horários de intervalos e ainda fazem alusão ao cardápio das refeições oferecidas pela escola. | práticas de educação física às 12 turmas na quadra poliesportiva nos finais do segundo turno do tempo integral, desde modo os alunos não precisariam retornar às salas de aulas depois destas práticas, que por sua vez dispensa o asseio na escola, inviável pela indisponibilidade de água; Promoção de seções de cinema no espaço do auditório durante os intervalos entre turnos, configurando num evento de entretenimento e descanso das atividades escolares; Aquisição de bancos coletivos para serem dispostos no pátio da escola, assim facilitando rodas de conversas e momentos de socialização dos estudantes durante os intervalos; Abertura dos espaços como laboratórios de língua, de informática, Biblioteca, Sala de Leitura e quadra poliesportiva durante o intervalo entre turnos sob supervisão de profissionais da escola. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O pacto por uma nova cultura de convivência escolar não se esgota nestas ações propositivas aqui apresentadas, mas complementam-se às outras possibilidades sugeridas a partir das constatações advindas do questionário de avaliação do clima escolar e, obviamente, das reflexões dos momentos formativos aqui propostos nesta ação.

No que tange à ação de realização de reuniões de pais individualizadas por turmas, mediadas pelo professor Diretor de Turma e um membro do Núcleo Gestor da instituição, ela poderá significar maior aproximação da escola com a família de modo que problemas e potencialidades de cada turma e grupos de alunos sejam tratados de forma mais particularizados, oferecendo um rico momento de conhecimento entre escola, família e alunos. Esta é uma razão alternativa às reuniões de pais que ocorrem de forma coletiva envolvendo as quatro turmas de cada série em um único momento, não permitindo abordagens particularizadas de cada turma ou grupo de alunos. Estas reuniões têm se pautado em grande medida por pauta informativa. No conjunto, estas ações oferecem um ponto de partida importante para a instauração de uma cultura do acolhimento e compreensão do seu

maior patrimônio, seus alunos. Assim, instaurando uma melhor convivência destes na instituição, pode –se propiciar condição relevante para as suas permanências.

Na seção seguinte apresentamos uma ação propositiva, alternativa às reclamações dos participantes dos grupos focais, reivindicatórias de espaços de participação, escuta diálogo. Servirá também como um guia sugestivo para que a instituição crie espaços para o protagonismo e a fala dos estudantes por meio de suas lideranças e de seus órgãos colegiados.

4.4 A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E ESCUTA AOS ESTUDANTES

Nesta última seção propositiva, apresentamos ações que, reunidas e de forma associada, podem significar espaços de participação efetiva dos alunos, ressignificando a importância e o papel das lideranças estudantis na escola e, ainda, oportunizando momentos de escuta, fala e atuação dos estudantes.

Achados da pesquisa de campo nos revelaram que, embora existam espaços institucionalizados de fala e de escuta dos estudantes na escola, seja por meio de assembleias estudantis, seja mediante representação de seus líderes estudantis e do Grêmio Estudantil, eles não se sentem suficientemente contemplados nestes espaços. Há uma forte demanda para que sejam criados espaços de diálogo entre eles e a gestão principalmente. Eles também não se veem representados pelas lideranças estudantis, o que é revelador de que as lideranças experimentam, dentro da instituição, uma crise representatividade.

Tais manifestações convidam a instituição a desenvolver ações de fortalecimento das lideranças estudantis, além da qualificação dos espaços de escuta e falas dos alunos, para que verdadeiramente se constituam como ambientes democráticos de participação e manifestação política e social discente. Estes espaços de diálogo entre alunos, professores e gestores são fundamentais à escola e de forma ainda mais significativa a de tempo integral, caso da instituição pesquisada.

O envolvimento dos estudantes em discussões consultivas e deliberativas do dia a dia da escola é importante para que esta escola faça sentido para eles, a final ela precisa contemplar, na medida do possível, seus anseios e suas expectativas, caso contrário, os alunos tendem a se afastar dela. Eles necessitam participar da

construção das propostas de gestão pedagógica e dos espaços de aprendizagem e de socialização. Necessitam, e por direito, participar da construção conjunta de soluções para os problemas vivenciados nela, além da participação na construção de seu projeto político, de seu regimento, e até da gestão financeira da escola, por meio de uma escuta sobre o que é prioridade de aquisição de equipamentos e/ou manutenção, sendo a execução financeira um resultado do olhar técnico de gestores e docentes, mas também da escuta de público, os estudantes.

No âmbito das constatações desta pesquisa no que tangem à participação mais efetiva dos estudantes e as falas que suscitam de forma muito evidentes espaços de participação, escuta e fala, dois pontos nos parecem merecedores de maior atenção neste quadro propositivo. O primeiro deles é a nossa percepção de que há uma crise de representatividade nas lideranças estudantis constituídas e a segunda é a falta de um momento que se figure para os estudantes como um espaço que realmente possibilite uma diálogo direto destes com docentes e gestores, momento em que sejam ouvidas suas avaliações sobre as práticas de ensino, sobre os espaços da escola e sua gestão, sobre a socialização dos estudantes na escola, avaliação dos pontos positivos e negativos em suas concepções e ainda as suas proposições. Esta nos pareceu ser a mais evidente e contundente reivindicação presente nas falas dos participantes da pesquisa.

Tais constatações suscitam, neste espaço propositivo, uma ação integrada que potencialize a representatividade das lideranças estudantis, por meio de formação e incentivo a uma representação mais efetiva de seus pares junto aos docentes e a gestão da escola e ainda uma ação que qualifique espaços de participação dos estudantes na escola. Estas ações são integradas e apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23 – Ação formativa de lideranças estudantis e a promoção de espaços de participação

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|---|
| O quê? | Promoção de momentos voltados para a formação das lideranças estudantis na escola e a qualificação das assembleias de classe a ser realizada bimestralmente. |
| Por quê? | Necessidade de formar as lideranças estudantis para efetivo exercício dentro e fora da escola de modo a se efetivarem nas concepções de seus pares sujeitos capazes de representá-los em suas reivindicações e na apresentação de suas expectativas junto a gestão e aos docentes. Aliada a reclamação de espaços de escuta e fala verificada |

| Detalhamento da ação | |
|----------------------|---|
| | nos relatos dos participantes da amostra da pesquisa. |
| Onde? | Nas dependências da escola pesquisada, auditório ou sala de aula. |
| Quando? | Durante os meses de fevereiro, março, abril, maio e junho, outubro e dezembro. |
| Quem? | Diretor escolar, coordenadores escolares, agente do protagonismo estudantil da coordenadoria regional, professores diretores de turma. |
| Como? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Oferecendo momentos formativos às lideranças estudantis. Tema I: A importância do protagonismo estudantil na escola; Tema II: O papel da liderança em sala de aula e na escola; Tema III: A mediação de conflitos em sala e como construir consensos; Tema IV: Fórum de lideranças estudantis: casos de sucessos. 2. Qualificação da assembleia de classe realizada bimestralmente. 3. Promoção de rodas de conversa bimestralmente entre Núcleo Gestor, Gremistas e líderes de sala para discutir aspectos da dinâmica interna da escola, avaliação do semestre letivo e programação de eventos do bimestre seguinte. |
| Quanto custa? | Sem custos |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As lideranças estudantis são figuras essenciais à efetiva participação e protagonismo juvenil na escola, elas, na condição de aprendizes e indivíduos em pleno desenvolvimento e formação, fazem jus a uma mediação de docentes e gestores para que seus potenciais de protagonistas, dimensão importante de suas formações sejam materializadas. Neste sentido, é que se faz necessário, que a escola ofereça espaços de formação destas lideranças e que, sobretudo, dê condições para que atuem. Para isto os estudantes que ocupam função de liderança necessitam, sob mediação da escola, entenderem a relevância e as incumbências de suas funções e como devem conduzir e mediar a construção de pautas coletivas com seus pares reivindicatórias e pautas que garantam que anseios e expectativas do corpo discente sejam contempladas nas decisões da escola.

As proposições apresentadas nesta seção se inserem nesta dimensão da formação e participação estudantil. A primeira delas funciona como pré-requisito da segunda. O eixo formativo da ação consiste em promover durante o primeiro semestre letivo do ano quatro momentos formativos e de troca de experiências exitosas entre líderes estudantis das escolas jurisdicionadas a Crede 15. Os dois primeiros momentos servirão para apresentar a relevância do protagonismo juvenil na escola, o papel das lideranças e como sua atuação pode transformar o ambiente escolar. Esta tarefa deve ser executada por agentes da célula de protagonismo da

regional com mediação da gestão da escola, tendo como público-alvo, líderes e vice-líderes e os estudantes gremistas.

Os outros dois momentos formativos se pautam em orientações sobre como estes líderes estudantis podem mediar conflitos internos ocorridos na sala de aula e na escola, como se efetivarem de fato como lideranças diante de seus pares para mediar discussões e construir consensos e pautas coletivas que representem os anseios de seus pares junto à gestão e aos docentes da escola. Por último, ainda neste eixo formativo, interessante pensar em momentos que possibilitem troca de experiências entre lideranças de distintas escolas da regional, acreditamos que esta ação pode ser uma importante aliada da formação e da motivação ao exercício da liderança. Neste contexto de pandemia do COVID-19, estas ações podem ser realizadas remotamente.

Exposto esta dimensão formativa, é importante outra, a dimensão propriamente participativa dos estudantes, do exercício protagonista destes líderes na escola. Para isso, esta participação precisa ser motivada, espaços precisam ser criados que legitimem este protagonismo, ou como propomos aqui, estes espaços já existentes precisam ser ajustados e qualificados de modo que estes jovens se sintam realmente ouvidos e contemplados em suas falas. Dessa forma, propomos que os alunos sejam realmente motivados pela gestão e pela figura do Professor Diretor de Turma à participação. Aqui propomos a requalificação das Assembleias de Turma, este é o momento em que todos os alunos se reúnem com objetivo de refletir sobre o cotidiano da turma, as práticas de ensino, a convivência interna entre os colegas da turma e sobre a rotina da escola. Os alunos avaliam pontos positivos, pontos negativos e dão sugestão de como resolver possível situações problemas.

A assembleia de turma, portanto, já se configura com um espaço institucionalizado de participação estudantil, ocorre, no entanto, observação interna nossa como profissional da instituição, que se soma aos achados da pesquisa, que este espaço não tem respondido de forma contemplativa às necessidades dos estudantes, e os líderes de turmas não têm, na concepção dos alunos participantes da amostra, a representatividade que lhes são conferidas democraticamente. É neste sentido que propomos uma qualificação deste espaço importante de participação.

Para isso, propomos a criação de um roteiro de modo a facilitar a mediação do líder no momento de escuta de seus pares e depois, que seja registrado em ficha

própria os principais pontos discutidos, as avaliações dos alunos e as sugestões dadas pelos alunos. Devidamente registradas e organizadas, as lideranças podem levá-las ao o conselho de turma a fim de apresentá-las, momento em que estão presentes representantes da gestão, de pais de alunos, professores da turma, líder e vice-líder da turma, sendo responsabilidade do líder apresentá-las ao conselho. O que se tem notado é que estes processos são realizados de modo falhos e abreviados. Primeiro, as assembleias, conforme relatos dos diretores de turma e dos próprios líderes, têm ocorrido sem a participação da maioria dos estudantes. Segundo, não é feito nenhum registro dos apontamentos e das discussões das assembleias para posterior leitura e análise por parte de professores e gestores e, por último, o momento de fala dos líderes nos conselhos é abreviado, sem espaço de análise mais ampla dos apontamentos.

Após, as assembleias de classe realizadas, os relatórios produzidos, contendo os principais apontamentos de cada uma das turmas, portanto, fruto de uma construção coletiva mediatizadas pelos líderes estudantis, é hora da gestão escolar criar o espaço para escuta e fala direta dos estudantes com a instância gestora, por meio da promoção de roda de conversa - *Conversa com a Gestão*, momento a ser realizado bimestralmente mediado pelo núcleo gestor e a participação de gremistas e líderes de sala para discutir aspectos da dinâmica interna da escola, práticas de ensino, clima escolar, dificuldades de aprendizagens, espaços de socialização, agenda de eventos culturais e esportivos, pontos positivos e negativos do bimestre letivo, problemas do dia a dia da escola além de reunir sugestões dos alunos. Neste momento é importante que se apresente a agenda de eventos da escola para que sejam também ouvidos sobre ela.

Criadas a partir dos achados no âmbito desta pesquisa e das observações também como membro da equipe de profissionais da instituição, acreditamos que este conjunto de ações contribua para que a instituição reflita sobre suas ações e ofereça mais condições de participação e protagonismo dos jovens estudantes. Vale ressaltar que estas ações não têm um caráter acadêmico e que, portanto, no contexto da prática estão sujeitas a contextualizações de modo a mais bem atender situações não contempladas nos elementos aqui apresentados e analisados no escopo da pesquisa.

Esta abertura a adaptações, no contexto da prática, das ações contidas neste plano pode ser necessária, no entanto, há questões neste plano que não se pode

abrir mão, como a participação coletiva nas ações, que deverão envolver o gestor, a equipe de coordenação pedagógica, os professores, alunos, família e outros agentes externos. Outro elemento indispensável é o caráter permanente das ações. E por último, é extremamente pertinente a postura de acompanhamento das ações por parte da gestão escolar. Esta vigilância das ações permitirá avaliar se elas estão sendo implementadas e se estão realmente promovendo uma nova cultura na escola. Isso permitirá que a equipe analise cada ação, que estão intimamente interligadas, e verifique se há a necessidade de novas adequações e desenhos de rotas alternativas de modo a contornar obstáculos a esta nova cultura escolar que busca ressignificar a escola, as relações entre os seus membros e com a comunidade, com o saber, além dos espaços de efetivação da participação estudantil e de seu protagonismo.

Adiante, apresentamos as considerações finais acerca dos elementos basilares que foram apresentados, descritos e analisados na pesquisa. Neste intento, são consideradas as percepções dos atores escolhidos e trazidos à luz da presente pesquisa, que corroboraram para embasamento dos temas abordados, dos apontamentos e considerações analíticas registradas em seu interior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da instituição de ensino estudada, analisando como estes podem ser amenizados por ela de modo a criar condições de permanência foi a bússola deste estudo. Para isso, exploramos aspectos internos à escola como: a integralidade de ensino médio e o ensino profissionalizante, a adequação curricular, a organização e gerenciamento dos tempos e dos espaços, as práticas pedagógicas, a relação do jovem estudante com a família, com a escola, com a comunidade e o mercado de trabalho e como estes elementos corroboram para a construção das identidades dos jovens estudantes, suas expectativas, sua aproximação e/ou seu distanciamento da escola. Além disso, exploramos, em razão de ser o achado mais significativo da pesquisa, o tema clima escolar, no intento de identificar quais destes elementos estavam mais intimamente ligados à saída ou à permanência destes estudantes na escola.

No que tange ao conjunto de fatores que explicam as razões de saída e permanência dos estudantes na escola, com apoio na bibliografia estudada, destacadas como referências para análise do caso em estudo e na pesquisa de campo, seja por meio do questionário aplicado a uma amostra de estudantes, seja na realização dos dois grupos focais, verificamos que os fatores internos à escola respondem pela permanência e pela saída de estudantes da escola, mas que também existem fatores anteriores ao ingresso destes estudantes na instituição que têm influência na adaptação à nova escola.

Dentre os fatores que nos auxiliaram na compreensão do fenômeno estão elementos anteriores ao ingresso dos alunos na escola. Atraídos pela imagem positiva que goza a instituição dentro da comunidade, aliada à formação profissional oferecida pela escola, os jovens depositam expectativas positivas como a de maiores possibilidades de ingresso no mundo do trabalho depois da formação técnica. No entanto, a chegada à escola, marcada por uma abrupta mudança, as dificuldades no processo de adaptação e a nova rotina de tempo integral se tornam razões que explicam a saída de muitos jovens estudantes da escola. Geralmente, estes jovens migram, segundo nossos dados de pesquisa, 65% deles, para outras escolas do mesmo município que ofertam a modalidade de ensino médio regular.

Na dimensão mais sensível e mais importante no rol de fatores que explicam as razões de permanência e de saída de estudantes da escola, estão os aspectos ligados ao clima escolar e à qualidade das relações interpessoais dos alunos na escola, seja entre seus pares, seja as relações com seus professores, e com o saber e também com os membros do núcleo gestor. Verificamos que a existência e a qualidade das relações interpessoais ocorridas entre os estudantes em estágio anterior ao ingresso na escola e aquelas construídas no novo ambiente são fato de engajamento, sentido e significado à escola. Tais relações impactam na forma e no tempo em que os estudantes se adaptam à nova escola, à nova rotina e, conseqüentemente, na decisão de permanecerem ou saírem da instituição antes da conclusão do ciclo formativo.

Identificamos, comprovadamente pelos dados da pesquisa de campo, que a rede de relacionamentos do aluno e a qualidade destas relações repercutem diretamente no processo de adaptação dele à escola. Ao passo que, se este novo espaço marcado por uma inédita rotina de estudo, de organização de tempo, de espaço, presença de inúmeros professores, com distintas metodologias, a dinâmica social no qual convivem sujeitos de fora de seu ciclo são fatores que podem contribuir para a sua deserção, caso não sejam bem administrados.

Constatamos que práticas pedagógicas meritocráticas incidem na forma como determinados alunos e/ou grupos de alunos são tratados na escola. Isso cria, segundo percepção implícita nos dados de pesquisa, a sensação de que tratamentos distintos são dispensados aos estudantes, o que nos pareceu, a partir das falas dos estudantes, fator de distanciamento da escola. Este é um aspecto preocupante, uma vez que, quando a meritocracia é adotada em práticas pedagógicas dentro das instituições de ensino, estas não só são incapazes de combater as desigualdades sociais como as legitimam dentro de suas instâncias.

Ademais, outro aspecto sensível verificado foram as explícitas manifestações dos estudantes que suscitam diálogo, participação efetiva e manifestação do protagonismo estudantil na escola. Há uma crise de representatividade estudantil, na qual os alunos não se sentem representados pelas suas lideranças, ao tempo que denunciam a ausência de espaços qualificados de participação, discussão e apontamentos sobre os mais variados aspectos da escola. Esses são aspectos que nos parecerem sensíveis e que também incidem em maior ligação e engajamento

dos alunos com a escola, ou seja, nas razões de permanência ou nas razões de abandono ou de possível abandono.

Diante das constatações aqui trazidas, que devem ser vistas pela instituição como ponto de partida para, num primeiro momento, refletir sobre sua prática, e no segundo, desenhar e implantar ações capazes de responder positivamente ao enfrentamento destes problemas é que construímos e propusemos um Plano de Ação Educacional. As proposições nele trazidas têm o intuito de superar as dificuldades aqui apresentadas, num leque de ações que ligadas intimamente umas às outras, executadas por todos os atores da comunidade escolar, num exercício permanente de ação – avaliação – ação podem gerar bons resultados. A natureza complexa do problema - que envolve cultura institucional interna-, a exigência de um trabalho coletivo e permanente em prol de um objetivo comum é um dos desafios à implementação do plano. Exige-se, portanto, análise, dedicação, conquista dos atores à participação, ação e avaliação.

A relevância desta pesquisa está no fato de que pode significar mais um elemento de compreensão sobre a política pública educacional das Escolas Profissionais do Estado do Ceará que, depois de 13 anos de sua implementação, precisa ser constantemente avaliada. Este estudo oferece matéria para reflexão sobre os percursos já implementados e que podem qualificá-los. Há poucos estudos sobre esta política pública, especialmente sobre o problema marcado pela interrupção das trajetórias formativas de milhares de estudantes que optam pelo ingresso nestas escolas de ensino profissionalizantes, mas que por razões diversas, como as apontadas aqui, acabam se evadindo desta modalidade de ensino. Segundo os dados da Coedp/Seduc/CE, somente 83% dos alunos que ingressaram nas EEEP de 2008 até 2015 foram diplomados até 2017 (CEARÁ, 2017b, recurso on-line). Esta pesquisa contribui significativamente para a compreensão das razões motivadoras desta evasão ao tempo que aponta caminho para sua superação. A política de educação de tempo integral no Ceará tem se ampliado, faz-se necessário sua compreensão e este trabalho contribui para isto.

Além destas considerações, algumas ponderações a respeito das dificuldades no desenvolvimento desta pesquisa fazem-se necessárias registrar. Sendo as principais: i) a dificuldade de isolar dimensões importantes da compreensão do objeto de estudo, as razões de permanência e de evasão dos estudantes do ensino técnico são multifatoriais e de difícil isolamento; ii) a escassez de estudos

consolidados sobre o tema o que dificultou, em certa medida, a construção de embasamento teórico; iii) a limitação da própria pesquisa em dar conta de outras evidências que ajudariam na compreensão do objeto de estudo, por exemplo fatores externos à escola que também corroboram para permanência ou evasão da escola; v) as limitações de isolamento social impostas pela pandemia do Covid-19, que dificultaram os levantamentos de dados, e forçaram adaptações à aplicação dos instrumentos de pesquisa e, principalmente, a coleta de assinatura dos termos por parte dos participantes e de seus responsáveis, quando estes eram menores de idade e ainda e vi) conciliar as atividades como pesquisador e as atividades laborais dentro da instituição em que atuamos. No contexto de pandemia as atividades laborais exigiram e exigem ainda mais energia e dedicação.

Ainda, gostaríamos de registrar dois pontos. São objetos de estudos que ficam em aberto que, por escolhas do percurso desta pesquisa, não foi possível contemplá-los e que ficam como questões abertas a futuros estudos. O primeiro deles é um estudo aprofundado *in loco* sobre o clima escolar da instituição, incluindo no estudo todos os agentes internos a ela, gestores, professores, alunos e demais funcionários da escola e qual o impacto deste no ambiente escolar. O segundo objeto de pesquisa em aberto suscita maior complexidade e ampliação do campo de pesquisa: a saída de estudantes das escolas profissionais do Estado do Ceará para a escola regular carece ser compreendida em uma dimensão ampliada de rede, ou seja, a exemplo deste estudo, restrita a uma instituição, faz-se necessário estudo semelhante em nível de rede (todo o Estado)

Ademais e diante dos apontamentos, achados, análises e conclusões a que chegamos, cumpre-nos o cuidado de aqui registrar que não tivemos a intenção, em absoluto, de atribuir menor mérito ao trabalho desenvolvido pela instituição investigada, seu trabalho está consolidado e reconhecido pela comunidade. Também não desconsideramos a política pública de expansão das escolas de tempo integral do Ceará e em especial as escolas profissionais. Este estudo primou pela busca do aperfeiçoamento das práticas internas da instituição em nível micro e para a gestão da política pública em nível macro.

As escolas profissionais do Estado do Ceará têm grande mérito, chancelado pelos seus resultados, têm contribuído para a qualidade do ensino público do Estado e do país, têm também formado e inserido muitos jovens no mercado de trabalho. No entanto, existem desafios, e é neste sentido que registramos aqui nosso desejo

de que este trabalho possa representar uma luz à compreensão destes, e tanto escolas quanto a secretaria possam atuar na prevenção e no combate do problema aqui estudado. Estamos falando de escola pública, *nenhum aluno a menos* deve ser além de um mantra, um exercício permanente de nossa prática como educadores. Este desejo não é puramente uma questão utópica, é uma questão de justiça social no atendimento dos jovens cearenses.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; MAINARDES, J. Fluxo escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. p. 1-4. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/7-1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021
- ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 1, p. 75-85, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>. Acesso em: 25 maio 2020.
- BRASIL. Parecer nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 5, p. 13, 07 jan. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/01/2005&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=96>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 4, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=13/12/2007>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145,

n. 136, p. 5, 17 jul. 2008a. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=80>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 187, p. 3, 26 set. 2008b. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/09/2008>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional. **Brasil Profissionalizado tem a adesão de todos os estados do país**. Brasília, 03 jul. 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/13858-brasil-profissionalizado-tem-a-adesao-de-todos-os-estados-do-pais>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014&totalArquivos=8>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica**: Série histórica e avanços institucionais 2003-2016. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2016. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **IDEB – Resultados e Metas**. [2018]. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15 maio 2020. (Acesso restrito)

BRASIL. **Nota Técnica nº28/2019/CGPE/DPR/SETEC/SETEC**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:
https://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1556391&codigo_crc=7BFE60C8&hash_download=4e346d4030aa9d95f34b7ee98cb6de1333367e40af86c5b885d535d742ba5df105b27c2995d92f216136e7e278e6312cfe860728b12c3c51b921c2a1fd54abec&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 13 ago. 2020.

CAEd. **SPAECE- Resultados**. [2020]. Disponível em:
<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 01 maio 2020 (acesso restrito).

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil *In*: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020.

CEARÁ comemora 10 anos das Escolas Estaduais de Educação Profissional. **Ceará Governo do Estado**, Fortaleza, 16 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/16/ceara-comemora-10-anos-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 413/2006. Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 112, cad. 1/2, p. 16, 14 jun. 2006. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20060614/do20060614p01.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CEARA. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3, p. 1, 23. dez. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Documento Referencial para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. 2010. Disponível em: https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=146. Acesso em: 24 fev. 2020.

CEARÁ. Crede 15. **Histórico**. Tauá, 01 jun. 2012. Disponível em: <https://crede15.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Apresentação**. 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=214. Acesso em: 15 abr. 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Guia do Estágio**. [2017a]. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/documentos/Guia_do_Estagio_2017.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Informação e Comunicação**. 2017b. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=247. Acesso em: 23 set. 2020 (recurso online).

CEARÁ. Educação Profissional. **Gestão e Negócios**. 2017c. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=182&Itemid=246. Acesso em: 23 set. 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Recursos Naturais**. 2017d. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=188&Itemid=253. Acesso em: 23 set. 2020.

CEARÁ. Educação Profissional. **Criação das EEEPs**. 2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103. Acesso em: 27 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria Executiva de Ensino Médio e Educação Profissional. Coordenadoria de Protagonismo Estudantil. **Portifólio**, Fortaleza: Seduc, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/04/PORTFOLIO-COPES.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 12, n. 53, cad. 1/4, p. 1, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-Nº33.510-de-16-de-março-de-2020.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

EGRE, P.; AMORIM, M. L. Permanência e abandono no Ensino Técnico Integrado - Instituto Federal de Santa Catarina. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 6., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/1441118591_ARQUIVO_EgrePadoinARTIGOESOCITE.final.pdf. Acesso em: 18 de abr. 2021

ELIAS, G. G. P.; VERAS, M. O. Psicologia escolar: abrindo espaço para a fala, a escuta e o desenvolvimento interpessoal. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 182-189, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v14n2/v14n2a05.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

[nome da escola omitido]. **Projeto Político Pedagógico**. 2019a.

[nome da escola omitido]. **Edital nº 07/2019**. Estabelece as normas e fixa o período de inscrição para processo seletivo de alunos na [nome da escola omitido], destinado ao ingresso na primeira série do Ensino Médio Integrado para o ano letivo de 2020 e dá outras providências. Parambu, CE, jan. 2019. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1MPaS_rv24BzKD1sarscUrcGI3ueVpFQI/view. Acesso em: 28 abr. 2020.

FERREIRA, R. S. **A saída de estudantes antes da conclusão do Ensino Médio Integrado em uma escola de Educação Profissional no Ceará**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/11/RAFAEL-SILVA-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

FINE, M. *et al.* Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. *In*: DENZIN, N. K. N.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-139.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magna Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, P. F.; BATISTA, A. A. G.; MELLO, H. D. A. Juventude(s) e ensino médio: relação dos estudantes com a escola, o saber e as expectativas de futuro em territórios de vulnerabilidade social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 80-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/371>. Acesso em: 02 maio 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: uma trajetória histórica controversa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

IBGE. **Cidades - Parambu**. [2019]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/parambu/panorama>. Acesso em: 14 abr. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**. Módulo: Apoio ao Circuito de Gestão. [2015]. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Caderno%20Curso%20GEpR-1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Conceito - Circuito de Gestão**. [2017]. Disponível em: <https://jovemdefuturo.org.br/circuito-de-gestao/>. Acesso em: 16 maio 2020.

LEIDENS, I. R. N. **Contribuições da afetividade na gestão escolar**. 2009. 51 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2449/Leidens_Ingrid_Rosana_Nitsche.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 mar. 2021

LIMA, A. L. B. **Escolas estaduais de educação profissional: a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/469>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LÜCHER, A.; DORE, S. Política educacional no Brasil: educação técnica e evasão escolar. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/244/411>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; OLIVEIRA, S. T. A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Conhecer**, Fortaleza, v. 5, n. 15, p. 86-106, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1004/854>. Acesso em: 14 maio 2020.

MARCATO, C. T.; CONTI, C. L. A. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir Educação**, Lavras, v. 1, n. 1, p. 66-74, abr. 2017. Disponível em: <http://lppi.ded.ufla.br/revistaded/index.php/DEVIR/article/view/14>. Acesso em: 01 maio 2021.

MARIANO, F. Z.; ARRAIS, R. A.; SOUZA, N. O. Desempenho escolar e inserção no mercado de trabalho: uma avaliação das Escolas Estadual de Ensino Profissionalizantes (EEEP) do Ceará. In: ENCONTRO ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 12., Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Ipece, 2015. p. 1-25. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/2015/trabalhos/Desempenho%20escolar%20e%20inserção%20no%20mercado%20de%20trabalho.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MOFACTO, E. S. **Curso de formação “Gestão Escolar para Resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/ELIZABETE-SANTOS-MOFACTO.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

MORAIS, C. N. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio**: O caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

Disponível em:

<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/6024/1/cristianoniviodemorais.pdf>.
Acesso em: 17 abr. 2020

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos Cursos Técnicos do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99MFAU/1/priscila_rezende.pdf.
Acesso em: 06 nov. 2020.

RAFAEL, I. M. S. C.; SOUSA, A. O. B.; FREITAS, R. L. A função social da escola pública no contexto atual. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2013. p. 377-387. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39125/1/2013_eve_rlfreitas.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 142. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ROMERO, J. R.; CANGUÇU, K. L. A. Práticas educacionais na escola associadas ao abandono escolar no ensino médio público do estado de Ceará em 2011. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINO AMERICANA DE POBLACIÓN, 7.; ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20., Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Alap, 2016. p. 1-13. Disponível em:
<http://www.alapop.org/alap/files/docs/Congreso2016/anais/844-689.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SAMPAIO, F. E. R. **Programas de aprendizagem no combate à evasão escolar: Proposta de intervenção em uma escola pública de ensino médio do município de Fortaleza-CE/Brasil**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018. Disponível em:
https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6904/1/DM_Francisca%20Elieuzza%20Rodrigues%20Sampaio.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, jun. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/NchnDPckKPb5bfdYKGH5T8x/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 24 fev. 2020.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas e Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018. Disponível em:
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>.
Acesso em: 13 abr. 2021

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27 n.1, p. 241-260,

abr. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 05 ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em:
https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 28 ago. 2020

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747>. Acesso em: 07 nov. 2020.

VINHA, T. P. *et al.* **Clima Escolar**. Recife: Consed, 2017. Disponível em:
<http://www.consed.org.br/media/download/59de59d119bf9.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2017. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 21 mar. 2021.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PAIS/RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS MENORES DE 18 ANOS
MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA QUE
PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO**

Prezado senhor ou senhora responsável pelo menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar como voluntário (a) da pesquisa ***“Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará”***. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa parte do entendimento de que a compreensão das razões e do processo de transferências dos estudantes da escola pode ser útil para que ela, compreendendo o fenômeno, possa reduzi-lo. Nesta pesquisa pretendemos identificar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da [nome da escola omitido], analisando como estes podem ser amenizados pela gestão escolar.

A participação do menor consiste em responder um questionário eletrônico, via plataforma de pesquisa on-line (Google Formulários). O tempo estimado para os procedimentos junto aos participantes será de, aproximadamente, cinco minutos, podendo ser um pouco menos ou um pouco mais.

A pesquisa contribuirá com a sua rotina de participação social, uma vez que buscará aprimorar a gestão da escola. Os resultados da pesquisa também vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de pedagogos/as e professores/as, entre outras formas de divulgação, que incluem a comunidade escolar como um todo.

Os riscos que envolvem a participação nesta pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento durante a produção das respostas e exposição da privacidade. Esses riscos serão diminuídos com algumas providências que nos comprometemos a tomar: para preservar a privacidade dos participantes e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, não serão divulgados o nome do participante nem seus dados pessoais, e todos os participantes vão ser referidos por pseudônimos e/ou sequência de números e letras (P1 para referenciar o “Participante 1”, por exemplo), nas transcrições e relatos de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo é possível entrar em contato com o responsável pela pesquisa, José de Melo Rodrigues, pelo telefone: (88) 999918951 e pelo e-mail: josemelorodrigues.mestrado@caed.ufjf.br. O comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora deverá ser acionado no caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa pelo telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário da UFJF, Juiz de Fora (MG) – CEP: 36036-900.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ALUNOS MENORES DE 18 ANOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO ESTUDADA QUE PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO.**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa ***“Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará”***. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa parte do entendimento de que a compreensão das razões e do processo de transferências dos estudantes da escola pode ser útil para que ela, compreendendo o fenômeno, possa reduzi-lo. Nesta pesquisa pretendemos identificar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da [nome da escola omitido], analisando como estes podem ser amenizados pela gestão escolar.

Caso você concorde em participar, deverá responder um questionário eletrônico, via plataforma de pesquisa on-line (Google Formulários). O tempo estimado para os procedimentos junto aos participantes será de, aproximadamente, cinco minutos, podendo ser um pouco menos ou um pouco mais. Os riscos que envolvem a participação nesta pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento durante a produção das respostas e exposição da privacidade. Esses riscos serão diminuídos com algumas providências que nos comprometemos a tomar: para preservar a privacidade dos participantes e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, não serão divulgados o nome do participante nem seus dados pessoais, e todos os participantes vão ser referidos por pseudônimos e/ou sequência de números e letras, nas transcrições e relatos de pesquisa.

A pesquisa contribuirá com a sua rotina de participação social, uma vez que buscará aprimorar a gestão da escola. Os resultados da pesquisa também vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de pedagogos/as e professores/as, entre outras formas de divulgação, que incluem a comunidade escolar como um todo.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você

tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo é possível entrar em contato com o responsável pela pesquisa, José de Melo Rodrigues, pelo telefone: (88) 999918951 e pelo e-mail: josemelorodrigues.mestrado@caed.ufjf.br. O comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora deverá ser acionado no caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa pelo telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário da UFJF, Juiz de Fora (MG) – CEP: 36036-900.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ALUNOS MAIORES DE 18 ANOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA QUE PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa ***“Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará”***. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa parte do entendimento de que a compreensão das razões e do processo de transferências dos estudantes da escola pode ser útil para que ela, compreendendo o fenômeno, possa reduzi-lo. Nesta pesquisa pretendemos identificar os fatores intraescolares que têm impactado na transferência dos estudantes da [nome da escola omitido], analisando como estes podem ser amenizados pela gestão escolar.

Caso você concorde em participar, deverá responder um questionário eletrônico, via plataforma de pesquisa on-line (Google Formulários). O tempo estimado para os procedimentos junto aos participantes será de, aproximadamente, cinco minutos, podendo ser um pouco menos ou um pouco mais. Os riscos que envolvem a participação nesta pesquisa podem ser: desconforto ou constrangimento durante a produção das respostas e exposição da privacidade. Esses riscos serão diminuídos com algumas providências que nos comprometemos a tomar: para preservar a privacidade dos participantes e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, não serão divulgados o nome do participante nem seus dados pessoais, e todos os participantes vão ser referidos por pseudônimos e/ou sequência de números e letras (P1 para referenciar o “Participante 1”, por exemplo), nas transcrições e relatos de pesquisa.

A pesquisa contribuirá com a sua rotina de participação social, uma vez que buscará aprimorar a gestão da escola. Os resultados da pesquisa também vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de pedagogos/as e professores/as, entre outras formas de divulgação, que incluem a comunidade escolar como um todo.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua

disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Sua participação não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo é possível entrar em contato com o responsável pela pesquisa, José de Melo Rodrigues, pelo telefone: (88) 999918951 e pelo e-mail: josemelorodrigues.mestrado@caed.ufjf.br. O comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora deverá ser acionado no caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa pelo telefone (32) 2102-3788, e-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br, endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário da UFJF, Juiz de Fora (MG) – CEP: 36036-900.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS REGULARMENTE
MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA**

Questionário

Bloco 1 - Dados Pessoais:

1. Nome completo: _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

Masculino Feminino

4. Matriculado no Curso Técnico em

Redes de Computadores

Agronegócio

Administração

Comércio

Logística

5. Etapa do Ensino Médio

2ª Série 3ª Série

Bloco 2: Percepções a cerca da escola, do Ensino Médio de Tempo Integral, do ensino profissionalizante, do clima escolar, dos espaços, dos tempos e do Currículo da EEEP [nome da escola omitido].

Indique o grau de concordância/discordância com cada uma das afirmações

| Nº | Afirmação | Escala de concordância | | | | |
|----|---|------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | | Concordo totalmente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |
| 06 | Foi minha a decisão de matricular-se na escola. | | | | | |
| 07 | Matriculei-me no curso técnico que desejava. | | | | | |
| 08 | Eu me sinto acolhido na escola pelos gestores. | | | | | |
| 09 | Eu me sinto acolhido na escola pelos professores. | | | | | |
| 10 | Eu me sinto acolhido na escola pelos demais alunos. | | | | | |
| 11 | A escola organiza os | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | tempos de ensino de forma a oportunizar a melhor aprendizagem. | | | | | |
| 12 | A escola organiza os espaços de ensino de forma a oportunizar melhor a aprendizagem. | | | | | |
| 13 | Gosto de estudar na [nome da escola omitido]. | | | | | |
| 14 | Gosto de estudar numa escola de tempo integral. | | | | | |
| 15 | Considero que o tempo de permanência na escola é adequado. | | | | | |
| 16 | Considero o currículo adequado à formação integral. | | | | | |
| 17 | Considero o número de disciplinas adequadas à formação integral. | | | | | |
| 18 | Há integração entre as disciplinas da Base Comum, as disciplinas da Base Técnica e da Base Diversificada. | | | | | |
| 19 | Adaptei-me facilmente ao ensino de tempo integral. | | | | | |
| 20 | Pensei em abandonar o curso ou pedir transferência para outra escola. | | | | | |
| 21 | De modo geral, tenho bom relacionamento com Núcleo gestor. | | | | | |
| 22 | De modo geral, tenho bom relacionamento com professores. | | | | | |
| 23 | De modo geral, tenho bom relacionamento com os colegas. | | | | | |
| 24 | Os professores desenvolvem atividades diversificadas de ensino. | | | | | |
| 25 | Acredito que a escola contribui de modo decisivo na minha inserção no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. | | | | | |
| 26 | Os diversos espaços da escola, além da sala de | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| | aula, são utilizados para socialização. | | | | | |
| 27 | Laboratórios, biblioteca, sala de leitura são utilizados pelos meus professores como ambientes de aprendizagem. | | | | | |
| 28 | O curso técnico atende minhas expectativas. | | | | | |
| 29 | As disciplinas técnicas são desenvolvidas numa perspectiva teórica e prática. | | | | | |
| 30 | A escola corresponde às expectativas que criei antes de matricular-me nela. | | | | | |

**APÊNDICE E - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL 01: ALUNOS
REGULARMENTE MATRICULADOS NA 3ª SÉRIE DO CURSO TÉCNICO EM
COMÉRCIO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA**

Roteiro (Grupo Focal 01)

01. Por que, entre as escolas de ensino médio no município, vocês se interessaram por fazerem a matrícula na [nome da escola omitido]?
02. Quais as expectativas com relação à educação profissional e ao curso técnico de suas escolhas?
03. O curso técnico na qual estão matriculados corresponde às expectativas que vocês tinham antes de se matricularem na escola?
04. Como foi a adaptação à escola e ao tempo integral?
05. Como avaliavam a maneira como os professores ministravam aulas e os métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos?
06. Gostaria que falassem um pouco sobre os momentos de socialização que vocês têm entre vocês, alunos, fora dos momentos de aula. O que fazem nesses momentos? Como vocês acham que a organização da escola poderia favorecer essa socialização?
07. Em algum momento, já pensaram em mudar de curso ou em sair da escola antes de concluir o ciclo formativo de três anos? Por que não saíram?
08. O que vocês consideram que a escola pode desenvolver para auxiliar na permanência dos alunos na escola e nos cursos técnicos?

**APÊNDICE F - ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL 02: EX-
ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO QUE SOLICITARAM
TRANSFERÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESTUDADA PARA OUTRAS
UNIDADES DE ENSINO NO MUNICÍPIO**

Roteiro (Grupo Focal 02)

01. Por que, entre as escolas de ensino médio no município, vocês se interessaram por fazer a matrícula na [nome da escola omitido]?
02. Quais eram as expectativas com relação à educação profissional e ao curso técnico de suas escolhas? Foram correspondidas?
03. Adaptaram-se ao formato da escola em tempo integral? Quais foram as principais dificuldades?
04. Por que pediram transferência para outras unidades de ensino? Em que momento tomaram esta decisão?
05. A escola se mobilizou de alguma forma antes ou depois de ser comunicada do desejo de vocês de saírem da escola?