

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**  
*MESTRADO PROFISSIONAL*  
Instituição Associada  
IFFluminense – Centro de Referência

CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS:  
TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA  
DE PERMANÊNCIA

CLÁUDIO ADÃO MORAES ANDRADE

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2020

CLÁUDIO ADÃO MORAES ANDRADE

CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS:  
TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA  
DE PERMANÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Marcos Antônio Cruz Moreira

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A553c Andrade, Cláudio Adão Moraes, 1981-.

Construção das representações oriundas das relações institucionais: transição entre ensino fundamental II e ensino médio como estratégia de permanência / Cláudio Adão Moraes Andrade. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

158 f.: il. color.

Orientador: Marcos Antônio Cruz Moreira, 1964-.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

Referências: f. 119-132.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Acompanhado pelo: Guia pedagógico: transição entre ensino 9º ano e ensino médio. 22 p.: il. color.

1. Orientação educacional no ensino profissional. 2. Motivação na educação. 3. Transição escola-trabalho. 4. Evasão escolar - Estudo de casos - São João da Barra (RJ). 5. Estudantes - Aspirações. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (Campus Avançado São João da Barra). 7. Escola Municipal João Flávio Batista. I. Moreira, Marcos Antônio Cruz, 1964-, orient. II. Título.

CDD 371.2913098153 23.ed.

Dissertação intitulada **CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELACIONES INSTITUCIONAIS: TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA**, elaborada por **Cláudio Adão Moraes Andrade** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

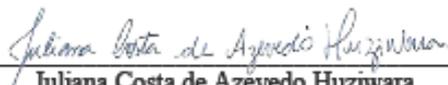
Aprovado em: 01/10/2020

Banca Examinadora:



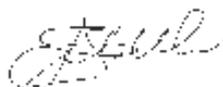
---

Marcos Antônio Cruz Moreira,  
Doutor em Engenharia Elétrica/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)  
Orientador



---

Juliana Costa de Azevedo Huziwara,  
Doutora em Biociências e Biotecnologia/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Estácio de Sá



---

Severino Joaquim Correia Neto,  
Doutor em Ciências da Educação / Universidade Americana (PY), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)

## **DEDICATÓRIA**

Á minha esposa, Andréia Ramos Lemos Andrade, amiga, parceira e inspiradora. Ao meu filho, Miguel Augusto Ramos Lemos Andrade, presente imerecido que Deus me concedeu. Á minha mãe, Marilza Moraes Andrade e a todos os companheiros de utopia que contribuem para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que nos conduz de forma misteriosa e muitas vezes nos salva de nós mesmos. Sou imensamente grato por estar realizando este sonho que sempre pareceu tão distante. O que ontem foi um delírio, poesia, guiou-me na estrada, se fez utopia, e agora floresce na aurora do dia.

Agradeço a minha família, eis nela toda a minha religião, minha pátria, minha casa, minha causa.

Agradeço a Escola Pública que me formou, a despeito de suas precariedades, a universidade Pública que me proporcionou múltiplas experiências emancipadoras.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Marcos Antônio Cruz Moreira, pelo apoio, confiança e suporte concedido em todas as etapas dessa jornada.

Agradeço aos profissionais do Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra, da Escola Municipal João Flávio Batista, aos estudantes de ambas as instituições e a comunidade local, todos que tão graciosamente me acolheram.

Agradeço ao secretário de educação de São João da Barra, Dr. Daniel Damasceno e a equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) por apoiar os meus projetos e incentivar cada realização.

E por último, mas não menos importante, agradeço a toda categoria por sua luta histórica que culminou na criação do Instituto Federal, que hoje me concede tamanho privilégio.

## **EPÍGRAFE**

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade (FREIRE, 1985).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aula do projeto Escola Com Partido	04
Figura 2 – <i>Banner</i> do projeto Escola Com Partido	04
Figura 3 – Capa do relatório de simulado <i>online</i> de uma escola (Projeto Pé no IFF)	06
Figura 4 – Infográfico com os termos mais citados pelos alunos	64

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos por faixa etária	53
Tabela 2 – Idade ideal para cada série	53
Tabela 3 – Ideias recorrentes nas redações	63
Tabela 4 – Palavras que surgem na memória quando se lembram da escola	64
Tabela 5 – Tipo de ocupação remunerada	68
Tabela 6 – Influência da atividade remunerada na escola	69
Tabela 7 – Sentimentos provocados pela avaliação	88
Tabela 8 – Histórico do Ideb	101
Tabela 9 – Pesquisa para leitura de perfil da comunidade	107
Tabela 10 – Etapas da Sequência Didática	112
Tabela 11 – Avaliação da SD	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número e situação de alunos da Rede Federal em 2019	46
Gráfico 2 – Pesquisa de intenção	49
Gráfico 3 – Escolha da rede para cursar o Ensino Médio no próximo ano	50
Gráfico 4 – Escolha de curso para o Ensino Médio	50
Gráfico 5 – Pesquisa sobre diferenças dos cursos técnicos	51
Gráfico 6 – Defasagem idade/série	54
Gráfico 7 – Taxa de Reprovação, Abandono e Aprovação nacional em 2018	99
Gráfico 8 – Detalhamento de reprovação, abandono e aprovação em 2018, por ano de escolaridade	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**APL** – Arranjos Produtivos Locais  
**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular  
**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica  
**CEMEA** – Centro Municipal de Educação Avançada  
**CLIPA** – Complexo Logístico Industrial Porto do Açú  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNM** – Confederação Nacional de Municípios  
**CONIF** – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social  
**CX** – Sigla para estudante que contribuiu com a pesquisa  
**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
**DEED** – Diretoria de Estatísticas Educacionais  
**EAD** – Educação a Distância  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EMI** – Ensino Médio Integrado  
**EPT** – Educação Profissional e Tecnológica  
**FIC** – Formação Inicial e Continuada  
**FIRJAN** – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro  
**FNPE** – Fórum Nacional Popular de Educação  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**IFF** – Instituto Federal Fluminense  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** – Ministério da Educação  
**OBMEP** – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas  
**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**ONG** – Organização não Governamental  
**PAPE** – Apoio Pedagógico ao Estudante  
**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PY** – Sigla para profissional escolar que contribuiu com a pesquisa  
**Qedu** – Portal Brasileiro de Dados Abertos  
**QI** – Quociente de Inteligência  
**RAIS** – Relação Anual de Informações Sociais  
**SD** – Sequência Didática  
**SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SINASEFE** – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.  
**SJB** – São João da Barra  
**TALP** – Técnica de Associação Livre de Palavras  
**TCU** – Tribunal de Contas da União  
**UENF** – Universidade Estadual Norte Fluminense  
**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

# CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS: TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA

## RESUMO

Esta pesquisa aplicada é um estudo de caso que mobilizou análise bibliográfica, observação participante e a pesquisa-ação com a finalidade de compreender os sentidos e representações atribuídos individual e coletivamente à Escola/Educação. E por meio desta compreensão, apresentar um Produto Educacional para preencher a lacuna na passagem do 9º ano para o Ensino Médio, criando um processo de transição entre as duas etapas. Para alcançar o objetivo proposto, o trabalho foi realizado com os alunos e com servidores da educação do Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra, com alunos do 9º ano, pais/responsáveis da Escola Municipal João Flávio Batista, Cajueiro/SJB, além de estudantes egressos da Escola Municipal João Flávio Batista que evadiram do Instituto Federal. Mesmo considerando a evasão, o olhar investigativo se orientou epistemologicamente pelo paradigma da permanência, pois como os autores demonstram, cada foco gera subjetividades diferentes. A pesquisa comprovou que a maioria dos estudantes escolhe um curso de Ensino Médio sem saber exatamente quais seriam as opções disponíveis e as diferenças entre elas. Fenômeno que afeta diretamente a diáde evasão/permanência. O estudante que escolhe um curso de Ensino Médio sem as informações mínimas, corre o risco de não se identificar com a sua escolha. Fato que pode estimular evasão, mudança de curso, demandando mais tempo/recursos, bem como produzir a experiência de uma permanência destituída de sentido, levando o discente ao não desenvolvimento do máximo possível de suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Lacuna. Identificação. Transição. Ensino Médio.

# **CONSTRUCTION OF REPRESENTATIONS FROM INSTITUTIONAL RELATIONS: TRANSITION BETWEEN FUNDAMENTAL EDUCATION II AND HIGH SCHOOL AS A STAY STRATEGY**

## **ABSTRACT**

*This applied research is a case study that mobilized bibliographic analysis, participant observation and action research in order to understand the senses and representations individually and collectively to School / Education. And through understanding, present an Educational Product to fill a gap in the transition from 9th grade to high school, creating a transition process between the two stages. In order to achieve the proposed objective, the work was carried out with the students and with the civil servants of the Federal Fluminense Institute Advanced Campus of São João da Barra, with 9th grade students, parents / guardians of the João Flávio Batista Municipal School, Cajueiro / SJB, in addition to students from the João Flávio Batista Municipal School who escaped from the Federal Institution. Even considering evasion, the investigative look is guided epistemologically by the permanence paradigm, because as the authors demonstrate, each focus generates different subjectivities. Research has shown that most students choose a high school course without knowing exactly what options are available and how they differ. Phenomenon that directly affects the evasion / permanence dyad. The student who chooses a high school course without the minimum information, runs the risk of not identifying himself with his choice. Fact that can stimulate dropout, change of course, demanding more time / resources, as well as producing the experience of a meaningless permanence, leading the student to the development not to the maximum of their potential.*

**Keywords:** *Gap. Identification. Transition. High school.*

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	11
2.1 Preâmbulo .....	11
2.2 Educação Profissional .....	13
2.3 Permanência x Evasão .....	14
2.4 Embasamento jurídico .....	18
2.5 Desmistificação da escola.....	19
<b>3 - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	24
3.1 Síntese da história de São João da Barra .....	24
3.2 Rede Federal .....	28
3.2.1 Reformas.....	29
3.2.2 Bases do Ensino Médio Integrado.....	30
3.2.3 Contradições .....	31
3.3.3 Currículo Integrado.....	33
3.3 Panorama da oferta educacional em São João da Barra .....	36
<b>4 - RESULTADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA</b> .....	39
4.1 Diagnóstico .....	39
4.1.2 Percurso da pesquisa.....	42
4.2 Relatos .....	44
4.2.1 Imersão no Insituto Federal Campus Avançado São João da Barra.....	44
4.2.2 Alunos atuantes x Alunos evadidos.....	47
4.3 Pesquisa online em toda a Rede Municipal (9º ano).....	49
4.4 Imersão na Escola Municipal João Flávio Batista .....	51
4.4.1 Mapeamento da turma do 9ºano.....	51
4.4.2 Profecia Autorrealizadora .....	56
4.4.3 Estigma .....	58
4.4.4 Análise da produção de textos dissertativos.....	62
4.4.5 Associação Livre de Palavras .....	63
4.4.6 Estudar e trabalhar .....	68
4.4.7 Motivação.....	70
4.4.8 Motivação e docência .....	75
4.4.9 Avaliação como condicionamento .....	78
4.4.9.1 Avaliação sob a perspectiva do avaliado.....	80

4.4.10 O percurso da pesquisa .....	86
4.4.11 Analisando os dados .....	90
4.5 E agora, o que escolher? .....	96
4.5.1 Perfil da comunidade .....	105
4.5.2 Dados dos responsáveis .....	107
<b>5 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>111</b>
5.1 Construção da SD.....	111
5.2 Aplicação da SD .....	112
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>7 - REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>8 - APÊNDICES .....</b>	<b>133</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo de caso voltado à reflexão sobre a falta de um processo transitivo entre a fase final do ensino fundamental (9º ano) e o ensino médio, fenômeno que acarreta na problemática da evasão escolar e no desafio de investir numa permanência significativa. Segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2019, p.79), os índices de evasão estudantil são altíssimos no Brasil. Usando o ano de 2018 como referência, o estudo aponta que, “11,8% dos jovens dessa faixa etária, representando um total de 1,2 milhões de pessoas” estavam fora da escola. É nessa idade que eles deveriam estar cursando o ensino médio, após ter concluído o ensino fundamental II.

A legislação vigente determina, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010a, p. 9). A matrícula é compulsória, logo, o responsável legal é pressionado por força de lei a manter o menor na escola. Tal medida, somada a políticas afirmativas vinculadas a frequência escolar, como o Programa Bolsa Família, foi fundamental na redução da evasão nessa faixa etária. No entanto, a distorção idade/série é alta no país, sendo de 16, 2% no ensino fundamental e 26, 2% no ensino médio, conforme publica o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020, p.17). Este dado afeta diretamente os níveis de evasão, pois ao completar 18 anos, muitos jovens têm necessidade de trabalhar. O acúmulo de reprovações no itinerário escolar culmina numa realidade em que muitos terminam o 9º ano prestes, ou já tendo completado a maior idade legal.

Existe uma vasta bibliografia voltada ao levantamento de um perfil de risco evasivo e possíveis ações preventivas e interventivas. No entanto, a maioria foca no fracasso dos que desistiram e não nas subjetividades dos que permaneceram e construíram um itinerário de sucesso. A evasão é um problema e a permanência um desafio pelos quais passam todos os níveis de educação em suas respectivas modalidades. Os dois universos são complexos e multicausais com vários pontos de intersecção. As explicações deterministas e simplistas já foram, há muito, suplantadas. Análises de cunho meramente quantitativo não dão conta de explicar porque indivíduos egressos de uma mesma realidade social, tendo capital cultural similar, expostos às mesmas condições, recebendo os mesmos recursos, desencadeiam resultados diferentes. *Vitù* e *Fortuna* não se dissociam do contexto sócio-histórico constituinte dos sentidos e representações (MAQUIAVEL, 2011).

Se já sabemos por que os alunos evadem, se já temos descrito de forma exaustiva o perfil de risco, uma nova abordagem epistemológica buscando compreender porque os alunos permanecem, como vencem os desafios individuais e coletivos, como superam suas limitações, como constroem

uma relação que dá ao processo formativo um sentido significativo, como alunos e instituições elaboram estratégias a partir das singularidades de seus contextos, pode levar a reflexão para o nível da metanálise e apontar alternativas relevantes e territórios ainda não explorados.

Este estudo de caso é uma interlocução entre a rede municipal de São João da Barra e o Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra. O objetivo central da pesquisa é analisar as relações instituintes para compreender como a ausência de uma transição entre a etapa final do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, afeta os alunos do 9º ano na hora de escolher o curso, e quais seriam os desdobramentos da ausência de uma transição em relação à identificação futura com o curso escolhido. O que impactaria diretamente a rede estadual e federal que atuam com o ensino médio.

Como a elaboração de um Produto Educacional é exigência da pesquisa aplicada, percebendo a necessidade de dar uma resposta à problemática encontrada no decorrer do trabalho, optou-se pela Sequência Didática (SD) como instrumento de intervenção/prevenção pedagógica. Fazendo um recorte para elaboração e aplicação do produto educacional, o pesquisador selecionou como foco a ausência de um processo de transição entre o 9º ano e o ensino médio. Realidade responsável, não só por um percentual da evasão, mas, inclusive, pela redução da demanda, visto que muitos alunos desconhecem as possibilidades formativas e percursos profissionais acessíveis.

Para esse empreendimento foram pesquisadas duas instituições: O Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra e a Escola Municipal João Flávio Batista onde a imersão foi mais intensa, pois a mesma foi escolhida para receber o projeto piloto. Na análise, buscou-se descobrir o que poderia definir o nível de motivação na realização, e ser um fator determinante para a permanência ou a evasão do egresso. Buscamos entender como os estudantes construíram suas representações e qual o sentido atribuído à instituição escolar.

A imersão no contexto evidenciou uma pluralidade de causas. Os alunos evadem por falta de motivação, falta de mobilidade urbana, necessidade de trabalhar, gravidez precoce etc... No outro extremo, os alunos permanecem por se identificar com o curso escolhido, porque têm suporte institucional e familiar, porque tiveram um histórico garantidor de repertórios facilitadores, desenvolveram capital cultural, aprenderam a automotivação mesmo numa realidade desfavorável, encontraram pessoas, equipes e estruturas cativantes que auxiliaram na superação das precariedades pessoais.

Escolher o curso e tipo de ensino médio consciente de seu conteúdo, forma e desdobramentos profissionais, pode contribuir com a permanência a partir da identificação pessoal com as propostas formativas apresentadas por cada currículo. Seguindo a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968, apud MOREIRA e MASINI, 2006), a pesquisa

aplicada busca conexões numa estrutura cognitiva preexistente do estudante que chega ao 9º ano com um considerável repertório de conceitos, ideias e proposições já delineadas em suas estruturas de conhecimento.

A práxis humana, classificada por Freire (2011) como unidade indissolúvel entre a ação e reflexão resulta num acúmulo de conhecimento elaborado numa empiria que agrega teoria e prática. Construir um processo de transição entre ensino fundamental II e ensino médio, mediando à sistematização crítica do gosto, preferências, identificação e distinção, já desencadeadas no processo de mediação social, e promover a democratização do acesso aos espaços formativos é a proposta desse trabalho.

O interesse por essa pesquisa surgiu a partir de um projeto, idealizado, planejado e implementado pelo autor, na Secretaria Municipal de Educação do município de São João da Barra, Rio de Janeiro. A inspiração do trabalho foi oriunda de uma experiência vivida na Escola Municipal João Flávio Batista, no bairro de Cajueiro, 4º distrito do referido município.

Iniciando o trabalho na escola como orientador educacional no ano de 2016, foi feito um levantamento dos alunos egressos da unidade escolar que teriam conseguido aprovação no processo seletivo do Instituto Federal Fluminense, apenas 03 foram identificados. A equipe de gestão, equipe técnica, professores e funcionários de apoio foram unânimes em dizer que os estudantes não se interessavam. Curiosamente, a escola sempre foi destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em 1º lugar na rede entre as escolas ofertantes do ensino fundamental II em 2017 com 5.0 pontos.

Após uma imersão de cerca de 5 meses trabalhando no estabelecimento, movido pelas evidências oriundas do convívio estreito junto aos discentes, partimos do pressuposto que o fenômeno era oriundo da ausência de um processo de transição. Numa primeira abordagem, no segundo semestre de 2016, nas turmas de 7º, 8º e 9º anos, constatou-se que eles não sabiam como era o ensino médio e nem o Instituto Federal Fluminense. Desconheciam totalmente as diferenças de cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes. Sabiam da existência dos cursos técnicos em Construção Naval e Petróleo e Gás, mas não tinham noção do que era, nem da área de atuação. De forma geral, eles não acreditavam que poderiam conseguir ser aprovados. Era comum vê-los afirmando que não tinham condições de entrar, ou que o IFF era muito difícil. Em virtude dessa impressão generalizada, os alunos nem se candidatavam para o processo seletivo.

Aceitando o desafio de enfrentar a problemática e contribuir para construção de uma nova postura, idealizamos o projeto “Escola Com Partido”, ainda no ano de 2016, e a aplicação ocorreu mediante ampla parceria no decorrer de todo o ano de 2017. O mesmo foi uma interlocução da escola com o Instituto Federal Fluminense (IFF- palestras na escola e visita dos alunos ao Instituto

Campus São João da Barra e Campus Campos Centro), Universidade Federal Fluminense (UFF- Minистраção de Palestras) e Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF- Visitas aos Programas) (ANDRADE, 2017).

**Figura 1** – Aula do projeto Escola Com Partido



Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 2** – Banner do projeto Escola Com Partido


**Projeto escola COM partido!**



**Qual o nosso partido?**

- Nosso aluno em seu contexto, dentro de sua realidade, com suas urgências e seus sonhos;
- Nossa comunidade, nossa escola e nossos funcionários;
- Uma educação democrática que visa a construção de um aluno crítico e cidadão;
- A pluralidade de ideias e o diálogo construtivo;
- Uma ressignificação do espaço escolar capaz de dar sentido e prazer ao processo ensino aprendizagem.

**PONTO DE PARTIDA (estratégias)**

- Baú do segredo;
- Pequenas corrupções;
- Descumprimento das leis;
- Educação básica (pequenas gentilezas);
- Visita à sessão na Câmara Municipal;
- Visita às secretarias da prefeitura, Ministério Público, Conselho Tutelar, Delegacia Fórum...;
- Visita dirigida no PELAG;
- Estreitar relação da escola com a universidade.



Fonte: Arquivo pessoal

Alguns pesquisadores que trabalhavam temáticas regionais foram convidados para apresentar os resultados de suas pesquisas:

- Aristide Soffiati Neto (UFF). Erosão costeira em Atafona. Avanço do mar. Desenvolvimento urbano. Cultura popular. Surgimento da identidade. Folclore local.
- José Maria Ribeiro Miro (IFF): Rio Paraíba do Sul. Lagoa de Grussaí. Vegetação de restinga. Agricultura. Itinerário do Instituto Federal Fluminense. Cursos do IFF. Carreira.
- Raquel da Silva Paes (UFF): Globalização. Inserção do Norte Fluminense a partir da CLIPA. Perfil profissional. Complexo Portuário do Açú.
- André Pinto (UENF). Pontos históricos. Vocação econômica do território. Pesca. Artesanato. Carnaval. Turismo religioso.

Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Educação Física da unidade escolar aceitaram incluir discussões transversais de forma sistematizada em suas aulas (tecnologias, formação, empregabilidade, perfil, competências, mundo do trabalho, competitividade, cooperação, coletividade...) estimulando os alunos a pensar no tipo de instituição de ensino médio que poderia oferecer o que eles desejavam. Nessa ocasião, elaboramos simulados online utilizando as provas dos processos seletivos antigos da Rede Federal. Inclusive, levamos os alunos do 8º e 9º anos em visita dirigida ao Iffcampus centro e Iffcampus São João da Barra, UFF e UENF. Nessas visitas foi apresentado o espaço, as salas de aulas e oficinas com demonstrações práticas e pequenas explicações (IFF). O projeto “Escola Com Partido” foi aprovado para ser apresentado na Conferência Nacional Popular de Educação de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais (FNPE, 2018) e recebeu o Prêmio Paulo Freire<sup>1</sup> em 2019.

No final do ano de 2017, o projeto foi avaliado a partir da adesão ao processo seletivo do Instituto Federal Fluminense. Da turma de 29 alunos, 23 participaram do processo. E dos 23 alunos que participaram do processo seletivo, 14 foram aprovados. Num balanço geral, 79% dos alunos da turma participaram do processo seletivo e 60% dos participantes foram aprovados. Segundo a coordenação de Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Barra, a escola em questão teria sido entre as escolas do município a que mais aprovara para o Instituto Federal naquele ano. Após um ano de efetivo trabalho acompanhamos uma mudança radical de postura, a

---

<sup>1</sup> Premiação concedida pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) às iniciativas educacionais destaques no estado.

cultura compartilhada pelos estudantes passou a integrar novas perspectivas.

A partir dessa experiência, pensando em sistematizar um processo de transição entre ensino fundamental II e o ensino médio/técnico, na rede municipal de São João da Barra, começamos em 2018 com uma proposta modesta, formulando simulados online voltados para alunos do 9º ano.

**Figura 3** - Capa do relatório de simulado online de uma escola



Fonte: Arquivo pessoal

Após fazer o levantamento estatístico dos erros e acertos, visitávamos as turmas das respectivas unidades, apresentando os resultados, conversando com os professores dos componentes curriculares, demonstrando o nível de dificuldade em determinados conteúdos e sugerindo que trabalhassem algumas questões do simulado com os alunos em sala de aula. Posteriormente visitávamos a turma para conversar sobre o resultado e fazer uma explanação sobre o ensino médio e os tipos de cursos disponíveis na região.

No ano seguinte, o projeto denominado “Pé no IFF”, ganhou uma proporção maior do que tínhamos pensado inicialmente, pois o secretário de educação e cultura do município, Daniel Damasceno, propôs desenvolver dentro do projeto outras atividades em parceria com o Instituto

Federal Fluminense de São João da Barra.

Enquanto realizávamos a produção dos simulados online, intercâmbio através de visitas dirigidas ao Instituto Federal Fluminense campos São João da Barra, trabalhando a diferença entre os tipos de ensino médio fazendo a apresentação dos cursos integrados ofertados pelo Instituto, o Instituto Federal Fluminense Campus São João da Barra oferecia cursos de Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, para os alunos do 8º e 9º anos da rede municipal, visando facilitar a integração dos mesmos na dinâmica do Ensino Médio Integrado. Essa atividade foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Avançada (CMEA), na localidade de Mato Escuro (5º distrito) no decorrer do ano de 2019.

É no contexto de uma atividade que já estava sendo desenvolvida e de uma inquietação provocada pelo fenômeno onde percebíamos uma falha processual, que este trabalho de pesquisa foi proposto para ajudar a amenizar o problema por meio da elaboração de uma Sequência Didática, num formato leve, palatável e simples, para que possa ser o ponto de partida para uma sistematização do processo de transição entre as redes.

O objetivo geral da pesquisa foi:

- Analisar os movimentos instituintes das representações de escola, ensino e aprendizagem nas relações dos estudantes, e verificar seu impacto sobre a transição do 9º ano para o ensino médio e os desdobramentos das escolhas realizadas sem a devida preparação.

Além disso, foram elencados objetivos específicos com a função de aprofundar a percepção do fenômeno:

- Analisar reflexões em torno da permanência e evasão escolar, e verificar como os estudantes constroem suas representações e dão sentido à instituição educacional, investigando os fatores des/motivacionais rastreados na instituição e na família;
- Verificar se os alunos do 9º ano da rede municipal de São João da Barra conhecem as diferenças entre os tipos de ensino médio e sondar suas intenções futuras usando o *Google Forms*<sup>2</sup> como instrumento de pesquisa *online*;
- Desenvolver um processo de transição entre o ensino Fundamental II e o Ensino Médio Integrado através de sequência didática.

---

<sup>2</sup> Aplicativo *online* de administração de pesquisa e construção de formulários, disponibilizado pela empresa Google.

Para desenvolver esse estudo de caso a metodologia usada foi mista em razão dos objetivos propostos e das fontes de dados temáticas. No decorrer dos capítulos foram mescladas referências bibliográficas na discussão conceitual com dados produzidos no campo de pesquisa.

Este trabalho utilizou a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) em conjunto com postulados da sociologia e psicologia, sob a perspectiva da Educação Integral como chave interpretativa dos fenômenos que contribuem com a permanência e a evasão escolar. E de forma propositiva, foi elaborada pelos múltiplos atores uma sequência didática com a finalidade de ser um processo de transição entre ensino fundamental II e ensino médio com foco no Ensino Médio Integrado (EMI). Como é possível verificar no item “5- Sequência Didática” (p. 112), os resultados da aplicação foram muito positivos.

O trabalho possui uma dimensão prática, que foi desenvolvida no campo, e outra teórica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

O primeiro capítulo aborda o referencial teórico introdutório, a Educação Profissional e Tecnológica, sua legislação e as relações entre evasão e permanência. Seguindo o materialismo dialético (MARX, 2013), a pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva do trabalho como princípio pedagógico. Trabalho voltado à inserção cidadã no mundo, e não apenas no mercado. As reflexões sobre permanência e evasão apontam à linha de trabalho oriunda da escolha do recorte. Entre vários autores foram utilizadas duas obras organizadas por Carmo, “Dos Estudos da Evasão para os da Permanência e do Êxito: um giro paradigmático” (2018), e a obra, “Sentidos da Permanência: o anúncio de uma construção coletiva” (2016). Nesse mesmo capítulo foi feita uma breve incursão na legislação usando notas técnicas, informativas, diário oficial da união, resoluções, decretos e documentos produzidos pelo governo federal ( MEC,CNE, SETEC, INEP).

No segundo capítulo é apresentada a história do município de São João da Barra, o panorama da oferta educacional no território dando ênfase à implantação da Educação Profissional e Tecnológica, além de problematizar o Ensino Médio Integrado.

A criação do Instituto Federal em São João da Barra dialoga com as vocações econômicas tradicionais e com a implantação do Complexo Portuário do Açu, demandando a construção de outro perfil profissional e educacional na região. Focou-se na proposta de formação para o mundo do trabalho contrapondo-se ao dualismo estrutural e as visões tecnicistas interessadas numa formação pragmática ancorada exclusivamente no desenvolvimento de competência para o mercado de trabalho.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e

deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1975, apud SAVIANI, 2007 p.160).

A autora Ramos (2014a) nos forneceu subsídio para apresentar um breve histórico das políticas educacionais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com Ciavatta (2005) construiu-se as bases para compreensão do ensino médio integrado segundo uma orientação omnilateral<sup>3</sup>. GRABOWSKI e KUENZER (2016) foram as bases para se compreender a produção do conhecimento e práticas pedagógicas no campo da educação profissional dentro da dinâmica produzida pelas novas subjetividades do capital no atual regime de acumulação flexível.

No capítulo III Apresentamos os múltiplos resultados da observação participante e da pesquisa-ação, fazendo reflexões teóricas com a finalidade de ler e interpretar as narrativas e comportamentos dos discentes frente a Instituição Escolar. E por fim, no último capítulo, atendendo à prerrogativa da pesquisa aplicada, interagindo com a realidade, amparado por uma teleologia<sup>4</sup> que aponta para uma finalidade, com metas e objetivos bem delineados, percorreu-se sobre a elaboração, aplicação e resultados do produto educacional, ou seja, da sequência didática (SD). Para tal, entendemos que a pesquisa-ação atendeu aos objetivos metodológicos desta seção, uma vez que propõe ações para solucionar problemas, transformar a realidade e produzir conhecimento numa interação que agrega todos os envolvidos nos fenômenos (THIOLLENT, 2003; FONSECA, 2002; TOZONI-REIS, 2009).

Seguindo as instruções metodológicas do livro, “Como Elaborar Projetos de Pesquisa”, de Gil (1999), do ponto de vista da forma de abordagem, o estudo de caso é de cunho qualitativo, pois buscou interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados. Mesmo citando alguns dados estatísticos, o foco não foi o quantitativo. A pesquisa é descritiva ao analisar os dados coletados de forma indutiva, a busca pela compreensão dos sentidos inerentes aos processos é uma das bases do trabalho. Como descreve Lakatos e Marconi (2003, p. 86) o método indutivo “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”, visão corroborada por Minayo (2009, p.21) ao afirmar que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste tipo de pesquisa, o trabalho

---

<sup>3</sup> Conceito oriundo das reflexões educacionais em torno da abordagem de Marx. É uma formação humana oposta à formação unilateral e alienante causada pela divisão do trabalho, pelas relações burguesas.

<sup>4</sup> Doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade.

é realizado apontando para uma ação ou para a resolução de uma problemática coletiva. O que vem ao encontro da dinâmica da Pesquisa Aplicada que propõe um Produto Educacional ao final do processo (GIL, 1999).

A expectativa relacionada à aplicação do produto educacional proposto é que o mesmo, associado aos pressupostos, conclusões e interpretações apresentadas na pesquisa bibliográfica e no campo, possa ser reproduzido em outras escolas, dentro e fora da rede municipal de São João da Barra. E que assim, as escolas interessadas venham sistematizar um processo de transição eficiente e eficaz, denso, mas sintético. Dessa forma, o produto poderá ser utilizado pelas equipes técnicas, bem como por professores interessados em proporcionar maior consciência e segurança aos alunos que vão optar pelo curso de ensino médio.

Os dados primários foram coletados através de observação participante, não como método, mas como postura, uma vez que a mesma demanda um grande tempo de imersão para ser aceito na área. Orientado por essa perspectiva, foi utilizado o caderno de campo para anotar os discursos e registrar as percepções a partir do uso dos sentidos, tentando captar o que estava explícito, sem ignorar as mensagens implícitas (WHYTE, 2005, p.303). Também foi utilizado questionário estruturado por meio de pesquisa virtual fazendo uso da plataforma *Google Forms*, entrevistas, rodas de conversa, dentre outros.

Neri (2009, apud ANZOLIN e KRELING, 2012) apresenta o perfil de estudantes que estariam correndo risco de evasão, as causas seriam: desinteresse, necessidade de entrar no mercado de trabalho e dificuldade de acesso e permanência, exatamente nessa ordem. O trabalho comprovou que a falta de um processo de transição que auxilie na escolha do curso de ensino médio está entre as variadas causas que o primeiro grupo (desinteresse) congrega.

Para responder ao desafio pontual que é a falta de conhecimento do que é o ensino médio, suas formas, modalidades e diferenças entre cursos e redes, a SD mostrou-se um instrumento objetivo capaz de diminuir o impacto da falta de domínio e conhecimento dos respectivos tipos e modalidades de ensino médio. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa foi uma importante aliada ao demonstrar que um dos aspectos mais importante da aprendizagem é reconhecer o repertório de conhecimento do aluno e partir dessa realidade (AUSUBEL, 2000).

## 2 – REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Preâmbulo

Segundo David Ausubel (apud MOREIRA e MANSINI, 2006) em sua teoria denominada Aprendizagem Significativa, o conhecimento prévio que o aluno já construiu é o fator que mais influencia o processo de construção do conhecimento. Seguindo uma perspectiva oposta ao behaviorismo, o teórico defende a ideia de que a aprendizagem significativa acontece mediante a ampliação e reconfiguração dos conceitos já existentes nas estruturas mentais.

Analisaremos as relações sociais constitutivas desse repertório numa interlocução com os conceitos de Gosto (BOURDIEU, 2003, 2011; MALVEZZI, 2019), Estigma (GOFFMAN, 1988), Profecia Autorrealizadora (MERTON, 1968) e Motivação (RIBEIRO, 2011, 2016; GUIMARÃES, 2009; AVELAR, 2015), que serão desenvolvidos ao longo do texto.

A teoria ausubeliana, numa linha similar a de Paulo Freire (2011), considera imperativa a bagagem de conhecimento que o indivíduo construiu em seu itinerário histórico e ressalta a importância do docente elaborando estratégias pedagógicas e situações de aprendizagem que favoreçam o que Vygotsky (2009) denominou Zona de Desenvolvimento Proximal, que engloba a Zona de Desenvolvimento Real, a saber, o nível em que o indivíduo se encontra, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, o que esses indivíduos já podem desenvolver com as estruturas já formadas sob a orientação de um adulto. A ZDP se refere aquelas funções existentes, mas que ainda não maturaram. Em outras palavras, é o mesmo que afirmar que o indivíduo tem necessidade de um conhecimento prévio, uma estrutura mental formada para que os novos conhecimentos se fundamentem numa reorganização operacionalizada pelas conexões cognitivas entre o que já existe e o novo que se é apresentado.

Discorrer sobre conteúdos, seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais, partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizar o lúdico como estratégia, sem levar em consideração o repertório sociocultural do aluno é uma empreitada fadada a resultados medíocres. Como orienta Freire (2011), a escola precisa ter uma práxis dialógica, democrática e inclusiva. O aluno precisa ser um sujeito ativo negociando e contribuindo de forma autônoma com a construção de sentido. A escola carece de cautela para não propor abordagens vazias de significado social e, com as melhores intenções, desencadear a evasão ou a permanência sem enraizamento.

O conhecimento construído de forma significativa é menos vulnerável do que as associações arbitrárias (material decorado). O conteúdo cognitivo adquirido por meio de meras explanações e repetições mecânicas não se fixa na memória. Para que isso ocorra é preciso que seja acionado o que Ausubel denominou subsunçores que são “aspectos relevantes da estrutura cognitiva, que

servem de ancoradouro ou esteio para o novo conhecimento” (CALDEIRA, 2009, p. 204).

É fundamental que o aluno possua estruturas cognitivas relevantes para que conceitos, conteúdos e novas informações se enraízem na vida mental dando sentido ao ato de permanecer no espaço formativo. Para entender o que são esses subsunçores, tomamos emprestada a metáfora da caixa de ressonância de Habermas (2012) em sua teoria Ação Comunicativa. Essas âncoras seriam uma rede de radares e sensores que permitem captar, se sensibilizar, internalizar, dar sentido, eco e volume ao novo conhecimento proposto, de forma que ele não se perca tão facilmente.

Em busca do sentido atribuído à permanência estimulada pela aprendizagem significativa, a teoria de Ausubel ressalta a importância do papel docente e das tarefas de ensino no processo tendo um potencial de significação. Dois fatores seriam determinantes na criação do potencial significativo:

- (i) a natureza do conteúdo a ser ensinado, que deve ser suficientemente não arbitrário e não aleatório, para que possa ocorrer uma relação não arbitrária e não aleatória com informações relevantes localizadas no campo da capacidade intelectual humana;
- (ii) a própria estrutura cognitiva de cada aluno, uma vez que a aquisição de significados ocorre individualmente. Portanto, não basta que o conteúdo a ser ensinado seja apenas relacionável às ideias relevantes que a maioria dos seres humanos pode adquirir, é necessário que tais ideias estejam disponíveis na estrutura cognitiva de cada aluno (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.36-37).

Segundo Moreira e Masini (2006), a aprendizagem não se esgota na execução de comandos. A formação de conceitos que estruturam a vida mental é inerente à existência. Na linha da epistemologia genética (PIAGET, 1976) e do sociointeracionismo (VYGOTSKY, 2009), seguindo o cognitivismo, Ausubel cria o conceito de subsunçor partindo da ideia de que o conhecimento é construído por meio de um ajustamento das estruturas mentais onde os novos conhecimentos interagindo com o conhecimento prévio, conceitos, ideias, pressupostos já delineados, recriam e dão sentido à realidade que é internalizada a partir do lugar histórico de cada indivíduo.

Em busca de uma abordagem pedagógica integral (TITTON; PACHECO, 2012; MORA, 2013) que contemple os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998), integramos os postulados da ecopedagogia (KAHN, 2006; GADOTTI e VITORRIA, 2018; BOFF, 2008) e da inteligência emocional (ANTUNES, 1999, 2012; GOLEMAN, 1995, 2012) numa análise dos processos avaliativos pela perspectiva do avaliado, seguindo uma orientação formativa (HOFFMAN, 2014; DEMO, 2012; SILVA, 2011; ARRETCHE, 2013).

## 2.2 Educação Profissional

A oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil começou a ser redimensionada a partir de 2003 quando Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC/SETEC) promoveu dois seminários caracterizados como marco inicial no que tange a integração.

O primeiro foi o Seminário Nacional realizado em Brasília sob a temática, “Ensino Médio: Construção Política”. Seu objetivo foi refletir sobre os desafios do ensino médio brasileiro e buscar novas perspectivas para a construção de uma política pública mais eficiente. O resultado foi registrado no livro: “Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho” (CIAVATTA, 2005).

Inspirado nas mesmas problemáticas foi promovido o “Seminário Nacional de Educação Profissional” com a temática: “Concepções, experiências, problemas e propostas”. A referência para a discussão foi o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2003). Com o resultado e síntese das reflexões do seminário, foi elaborado o documento, “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2004 (BRASIL, 2007, p. 6).

Na esteira desse movimento, a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira passou por uma reestruturação jurídica e conceitual normatizada no ano de 2008 através da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008). O que aumentou de forma exponencial o acesso de milhões de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Investir na democratização dos espaços formativos instaurando políticas isonômicas, e equânimes, demanda reflexões sistêmicas capazes de contemplar as múltiplas dimensões do processo formativo.

Cada clientela, classificada a partir de um perfil, exige ações específicas que dialoguem com as subjetividades de suas respectivas realidades. Sendo assim, é imperativo dar continuidade ao debate sobre o sistema de ensino, currículo, pressupostos metodológicos, perfil dos estudantes, políticas de permanência, dentre outros. Nessa desafiante conjuntura em que a evasão é um gargalo, a permanência desse nicho egresso das classes populares requer a descoberta de novos sentidos que conduzam a uma prática educacional efetivamente democrática.

A educação profissional, ancorada nos debates sobre politécnia (CIAVATTA 2005; SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014b; MOURA, 2013; NOSELLA, 2007; KUENZER e GRABOWSK, 2016; FRIGOTTO, 2003), sob a orientação omnilateral, tem se desenvolvido numa estreita interlocução com os pressupostos da Educação Integral<sup>5</sup>, e não apenas propedêutica ou tecnicista. A

---

<sup>5</sup> Concepção teórica voltada para o desenvolvimento da totalidade do ser humano e não apenas dos aspectos cognitivos.

qualificação profissional tem sido pensada seguindo o viés de uma escolarização inclusiva voltada à formação de cidadãos intelectualmente emancipados e competentes para o mundo do trabalho visando à igualdade e sendo “uma estratégia de ação política e de transformação social” (PACHECO, 2010, p. 4).

### 2.3 Permanência x Evasão

A análise de escritório e o conhecimento exclusivamente livresco, bem como propostas antidialogais oriundas das esferas burocráticas, não são suficientes para intervir relevantemente no processo formativo. Por isso os manuais embasados nas pesquisas centradas na evasão, não surtem o efeito esperado. É reducionista pensar ações preventivas e/ou interventivas sem a escuta interessada das narrativas e motivações dos sujeitos envolvidos.

Uma escola democrática tem o diálogo como premissa básica (FREIRE, 2011). O diálogo faz com que cada indivíduo se reconheça como sujeito de sua trajetória, desenvolvendo o sentimento de pertença. Em sua dinâmica, estudantes, gestores, professores, técnicos e comunidade aprimoram as próprias competências fortalecendo os laços e a coesão do grupo, como pontua Carmo (2018, p.11):

Os dados revelam que o envolvimento dos estudantes está vinculado a uma ampla gama de fatores. Suas manifestações evidenciam que há uma relação explícita entre sentimento de pertencimento e o grau de envolvimento escolar. Isso nos faz entender a importância de atender às especificidades culturais e sociais dos sujeitos jovens e adultos para promover o envolvimento dos estudantes no ambiente escolar, de modo que possam explorar as condições favoráveis à permanência.

Pesquisar a díade acesso/permanência revela a urgência de revolucionar conteúdos e formas criando dispositivos didático-pedagógicos advindos da síntese elaborada na – e para – prática democrática de valorização dos sujeitos. Dessa forma, pesquisamos os motivos da evasão sem ignorar as razões que levam os estudantes a permanecer e concluir os estudos.

Na obra organizada por Gerson Tavares do Carmo, “Dos Estudos da Evasão para os da Permanência e do êxito escolar – um giro paradigmático”, os autores discorrem profundamente sobre as diferenças epistemológicas do recorte que visa à evasão em relação ao que tem a permanência como objeto. A academia interessou-se mais pela evasão do que pela permanência. Conclusão essa expressa a partir dos estudos das publicações com o recorte temporal entre os intervalos de dezembro de 1996 a outubro de 2012 (CARMO, 2018, p. 22). Abraão e Riso (*ibidem*, p. 25), em suas pesquisas, afirmam que “a evasão guarda, como elemento implícito, a desqualificação dos indivíduos das camadas populares como únicos responsáveis pelo fracasso

escolar”.

Pensar na permanência, sob nova ótica, não significa ignorar os motivos da evasão, mas agregá-los à análise com a finalidade de auxiliar na construção de uma cosmovisão que preconiza o princípio de igualdade que não pode transgredir a necessidade de equidade na promoção das condições de acesso e permanência. Descobrir por que os alunos abandonam a escola não é a mesma coisa que entender os motivos justificadores da permanência dos que ficam. Uma coisa é levantar dados etnográficos e/ou estatísticos ratificando a tese de que a falta de motivação é um dos principais motivos da evasão, outra, diametralmente oposta, é buscar entender o que foi capaz de estimular e desenvolver no aluno que permanece, a motivação que o direciona no decorrer de todos os desafios de seu processo formativo. Focar exclusivamente na evasão:

Essa é uma perspectiva negativa e ineficaz: É negativa, porque busca caracterizar o sujeito-aluno pelo que falta nele, pelas ausências de motivação, de conhecimento de base acadêmica e outros que ele despossui e que são considerados, pela escola, determinantes para o sucesso escolar; e é ineficaz, porque culpabilizar o aluno, oculta, numa certa “penumbra”, a responsabilidade da escola (CARMO, 2018, p. 67).

Enquanto Instituição, não podemos transferir para o aluno toda a responsabilidade. É comum observarmos a escola comemorando o sucesso da clientela que se destaca em vestibulares, ENEM e concursos, sem esquecer-se de abrilhantar a participação do espaço formativo como fator determinante no resultado. Porém, quando o resultado é o fracasso, não se vê com tanta veemência as instituições assumirem sua parcela de responsabilidade de forma a desnaturalizar a própria prática e repensar seu *modus operandi*<sup>6</sup>, seus pressupostos pedagógicos, currículo, avaliação e metodologias.

A passagem pelo ensino médio é considerada uma das etapas mais marcantes na vida estudantil. Ele é o grande rito de passagem da juventude moderna:

O jovem vive um período novo em sua vida, buscando, encontrar como definir o seu papel dentro do círculo social no qual está inserido. Nessa nova fase de transição da infância para idade adulta, novas relações interpessoais são vivenciadas e estabelecidas, por meio da interação dentro de um grupo de iguais. Nesta fase temos a morte da criança para o nascimento do ser adulto, abrindo-se uma janela cronológica oportuna para a ocorrência de rituais, que serão elaborados e vivenciados pelos jovens, importantes para a construção e consolidação da sua identidade e papel social (RAMOS, 2013, p. 06).

Porém, a porta de entrada é justamente o 9º ano. Período transitivo marcado por inquietações, incertezas e medos. Segundo Erikson (1972), em seus estudos psicossociais, é nesta

---

<sup>6</sup> Termo latim que significa: Forma de agir ou executar uma atividade obedecendo a certos padrões procedimentais.

etapa que o estudante, mesmo sendo tão novo, precisa fazer uma escolha tão importante. Escolha que demanda autoconhecimento justamente de quem ainda está em fase de desenvolvimento físico, intelectual e psicológico. Esses atores sociais estão no centro de grandes transformações, passam por mudanças corporais intensas, estão aprofundando as relações afetivas e descobrindo a sexualidade. E, exatamente no meio desse turbilhão de fenômenos, no curso da construção da própria personalidade enquanto tenta se firmar como sujeito e se entender para distinguir a identidade, eles se veem obrigados a decidir, quando nem sempre tem certeza do que quer. Além disso, a nova realidade pode reservar mudanças paralisantes, o medo do novo, a necessidade de criar outro círculo social, a insegurança sobre sua capacidade e o receio da nova metodologia.

No caminho da universalização da educação está a busca por estratégias voltadas à permanência de forma que reduza os altos níveis de evasão, sinônimo de investimento desperdiçado. Um aluno que evade no ensino médio, teve, no mínimo, 09 anos de vida escolar. Segundo a Confederação Nacional de Municípios (CNM) o valor mínimo nacional por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública na zona urbana foi estimado em R\$ 3.238,52 no ano de 2019 (BRASIL, 2019a). O censo escolar de 2018 revela que 39,5 milhões de alunos do Brasil estão na rede pública, o que corresponderia a 81,44% (BRASIL, 2018b). E quando tocamos nesse assunto, não reduzimos o fenômeno ao universo orçamentário, as sequelas psíquicas e os respectivos desdobramentos sociais também são contemplados.

A evasão é um processo contínuo de desengajamento. Não se trata de uma decisão tomada de última hora, em que as diversas variáveis coagem o sujeito a assumir sua posição sem mais nem menos. Instaurada no corpo, diariamente repensada, a evasão é coadunada em faltas sucessivas, marcando não apenas uma decisão intencional, mas também um produto dinâmico de sentimentos que às vezes foram represados na esteira de uma escolarização imediatamente posterior (LIMA, 2019, p. 261).

Ou seja, a falência da permanência vem acompanhada de um sofrimento que caracteriza o drama pessoal dos que ficam à margem. E como regra, ela diminui as possibilidades profissionais no mundo do trabalho.

Esta é uma temática amplamente pesquisada em âmbito acadêmico. No entanto, conhecer detalhadamente os motivos que levam os alunos ao abandono de um projeto formativo e classificar perfis de risco, não necessariamente tem contribuído com a permanência. Embora exista uma indissociabilidade que, numa leitura apressada, leva a crer que combater a evasão seja o mesmo que investir na permanência, cada um dos objetos de pesquisa citados sustenta orientações epistemológicas singulares (CARMO, 2018).

Em metodologia, vale salientar que o objeto, muitas vezes determina o método de análise.

Segundo Gil (1999, p. 42), a pesquisa empírica possui caráter pragmático, sendo um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O foco na evasão conduz as pesquisas a perscrutar de forma privilegiada o que falta individual e coletivamente, as falhas estruturais, pedagógicas e processuais, - dentre outras - estão no centro. Enquanto a permanência sugere a compreensão profunda das relações que levam o alunado ao êxito. Um dos maiores desafios da educação nacional não é só promover o acesso, mas garantir que os alunos ingressantes concluam a escolarização sendo formados com qualidade.

Neste trabalho, partiu-se de uma perspectiva conciliadora das abordagens. Mas, ao invés de olhar à permanência a partir dos pressupostos da evasão, optamos por fazer o oposto, buscar entender os fenômenos que atrapalham e os que contribuem sob o corte epistemológico da permanência. “Neste sentido, a proposição epistemológica considera uma contribuição mais efetiva das pesquisas desenvolvidas no interior das escolas, na medida em que, percebermos o que está para além dos invólucros e discursos sobre a escola” (GARCIA, 2007, p. 132).

O que significa valorizar ambas vertentes e colocá-las a serviço da resignificação dos espaços educativos formais, voltando-os à promoção de uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada, considerando:

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009).

Somente assim, respeitando as múltiplas realidades expostas, a educação poderá avançar como instrumento de libertação e encontrar mecanismos potencializadores da permanência metamorfoseando as políticas públicas no sentido de investir mais e melhor, desconstruir práticas e pressupostos disfuncionais, partindo de cada realidade rumo à primazia de uma práxis comprometida com a formação humana integral.

## 2.4 Embasamento jurídico

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Título II que discorre sobre os princípios e fins da educação nacional, no art. 3º, afirma-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei n. 11.892, publicada no dia 29 de dezembro de 2008. Com a gênese desta institucionalidade, o MEC empossa um novo agente de educação profissional e tecnológica estruturado a partir dos Cefets (Centro Federal de Educação Tecnológica), escolas técnicas e agrotécnicas federais vinculadas às universidades federais denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de desenvolver a modalidade impulsionando esse campo específico da educação. A Lei n. 11.892, de 2008, responsável pela criação dos Institutos Federais determina que:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

A resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, redigida pelo Conselho Nacional de Educação, elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Segundo o documento, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser ofertada nas formas articulada e subsequente. E a primeira pode ser integrada ou concomitante (BRASIL, 2012).

No ano de 2013, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) recebe do Tribunal de Contas da União, a síntese de uma auditoria destacando os altos índices de evasão. O Relatório de Auditoria n. 026.062/2011 – 9 TCU – Ata n. 8/2013 revela baixíssimos índices de conclusão em nível nacional, sendo 46,8% no curso técnico de nível médio, 37,5% no médio integrado à modalidade EJA, 25,4% nos cursos superiores de licenciatura, 27,5% nos de bacharelado. Nos cursos superiores e de tecnologia o índice de conclusão foi 42,8%. As discussões oriundas dos dados levantados fundamentaram o Acórdão n. 506/2013 TCU (BRASIL, 2013). Através da Portaria SETEC/MEC n. 39, de 22 de novembro de 2013, foi instaurado um grupo de

trabalho para aprofundar a temática. O resultado foi o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção”, finalizado em 2014. O documento listou 110 situações potencializadoras dos riscos de evasão e retenção e 190 ações voltadas à superação das mesmas (BRASIL, 2014a). No entanto, Carmo (2018, p. 51) salienta que os trabalhos não se deram por finalizados, pois:

A opção de prosseguir na busca de uma resposta à demanda do órgão de controle foi uma proposição consciente da insuficiência dos resultados para viabilizar um plano de superação da evasão, tendo em vista a limitação teórica e metodológica desses tipos de pesquisas, quando pautadas no sujeito que sai ou na previsão probabilística de que irá sair, repetidamente resultam em listas de fatores internos ou externos de evasão ou de ideias para superação.

Reconhecendo o problema da evasão, mas direcionando o olhar através do paradigma da permanência, a SETEC emite a nota técnica n. 282/2015. O documento oficial:

Determina a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para a elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes, que contemplem o diagnóstico das causas da evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo educativo nas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificações de cada região e território de atuação (BRASIL, 2015a).

Uma lista padronizada, mesmo que tenha sido fruto de um trabalho sério, amplo e bem fundamentado, não foi suficiente para convencer o grupo, pois ao manter em aberto a questão, os pesquisadores evidenciaram que cada unidade (Instituto), orientada por uma ideia-ação, deve ser, a partir de sua realidade, inspirada nos desafios de seu contexto. E assim buscar soluções visando o êxito de seus estudantes.

Embora todo estudo seja bem vindo à compreensão dos fenômenos, o que despontou como proposta metodologicamente mais coerente veio por meio da Nota Informativa n. 138/2015 apresentando orientações para que cada instituição da Rede Federal elaborasse seu Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes criando políticas institucionais capazes de dialogar com o contexto, inclusive, “com a adoção de ações administrativas e pedagógicas que contribuam com a permanência e o êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidade da oferta educacional” (CARMO, 2018. p. 55).

## **2.5 Desmistificação da escola**

O direito universal à educação, transmitido pela legislação vigente, trouxe em seu bojo o acesso e permanência desiguais. Interpretado pelo viés da evasão, o fracasso escolar consagrou-se

transferindo a responsabilidade para o estudante. O que está sendo proposto como instância de transformação da realidade são ações políticas pautadas numa abordagem capaz de contribuir com a gênese de um modelo educacional mais incluyente, como explana Linhares (2004, p. 8):

Experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para outra educação e outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior incluyente da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões, educacionais e escolares, políticas, econômicas e culturais.

Já não é viável a narrativa excludente da estigmatização culpabilizadora de estruturas sociais, pela via da origem de classe, e nem da configuração familiar, ou subterfúgios meritocráticos. Embora todas elas tenham a sua importância, e não devam ser ignoradas, isoladas, não passam de fraseologia retórica que sustenta ideologias destituídas de visão sistêmica. Sabemos que existem inúmeros exemplos de ações transformadoras, entusiastas e diferenciadas na escola pública, se apropriar dessas ações político-pedagógicas pode ser mais benéfico que a vitimização culpabilizante estruturadora das análises do fracasso.

Com essa direção, vimos pesquisando os movimentos instituintes, como ações político-pedagógicas que, ao resistirem e se contraporem à ideia da escola pública fracassada, não se cristalizam em denúncias raivosas, mas, contribuem para reconfigurar a instituição escolar, realizando conexões éticas com as forças sociais, que com seus processos de diferir, nos desafiam a um exercício permanente de diálogo (LINHARES, 2010, p.23).

Linhares (2003, apud DOMINICK e CRUZ, 2013, p. 3) defende uma praxiologia interessada “no exercício de religar os saberes da escola com os sabores da vida, com ferramentas de solidariedade com os sofrimentos e com as esperanças humanas, fazendo-os circular em ambientes diversificados, onde possam se revigorar com a discussão e com a pluralidade”. Nesse sentido, uma política pública educacional razoável tenta, considerando suas limitações, abranger ao máximo a totalidade dos fenômenos. E deve ser consciente de sua natureza falha e circunstancial para não ficar ensimesmada e romper o fluxo criativo capaz de impedir que a mesma se torne ultrapassada, arbitrária e obsoleta, pois:

Os agentes sociais determinam ativamente, por intermédio de categorias de percepção e de apreciação social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Podemos dizer até que os agentes sociais são determinados somente e na medida em que eles se determinam; mas as categorias de percepção e de apreciação, que são o princípio desta (auto) determinação, são elas mesmas, em grande parte, determinadas pelas condições econômicas e sociais de sua

constituição (BOURDIEU, 1992, p. 111, apud SETTON, 2002, p. 66).

Para tal, é mister compreender a natureza dos aspectos objetivos e subjetivos. Como fenômenos objetivos, fazemos referência às políticas públicas responsáveis por estruturas concretas como: prédio, quadra, laboratório, mobília, biblioteca, transporte, alimentação, livro didático e demais recursos. Como subjetivos: filosofia educacional, pressupostos teórico-metodológicos, aparato jurídico, realidade social, orientações políticas, estratégias de acesso e permanência etc. Não é segredo que os dois universos supracitados são disputados por grupos que possuem visões de mundo diferentes. Santos e Reis (2016, p.159) classificam as duas vertentes como: material e simbólica fazendo a seguinte leitura:

A primeira ligada às condições materiais do indivíduo em manter os custos de seus estudos, refere-se aqueles relacionados ao processo de escolarização como, por exemplo, comer, vestir e adquirir materiais para estudo. Nesse sentido, a autora explica que, quando os recursos financeiros da família são insuficientes, muitos estudantes precisam trabalhar para bancar suas despesas ou até mesmo para ajudar no sustento da família. Essa necessidade de ter que trabalhar e estudar pode interferir na qualidade da formação, como também afastar a possibilidade de participação das atividades dos indivíduos nas instituições educativas.

A vertente simbólica da permanência é analisada problematizando os modos como o aluno da classe trabalhadora se sente ao frequentar o ambiente educacional onde prevalecem padrões culturais das classes mais favorecidas. Estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e capital cultural, muitas vezes não resistem ao conviver com situações de exclusão e de humilhação no ambiente educacional. Ainda segundo Santos e Reis (*ibidem*), são inúmeros os casos de discriminação institucional e simbólica, em sua maioria, o professor não tem preparo para lidar com a questão. Ressalta também a questão do currículo escolar, em geral distante do mundo dos estudantes. O conteúdo observado nas aulas ou nos livros didáticos parecem se referir a uma realidade com a qual o estudante não se identifica.

Ao mesmo tempo em que as bases estruturais objetivas e subjetivas contribuem com a permanência, sozinhas, não são sinônimos de sucesso. Elas fazem a diferença em casos específicos como, por exemplo, grupos de alunos da zona rural prejudicados pela falta de mobilidade e sem acesso ao transporte público. Mas, nos casos em que todas as condições concretas são concedidas e o aluno com acesso, acomodado num prédio digno, tendo suas necessidades básicas supridas, tendo recebido todos os recursos, possuindo um grupo de suporte ativo, e mesmo assim não tem a motivação despertada, ou quando alunos são transgredidos em suas condições básicas e mesmo assim constroem trajetórias de sucesso, as narrativas correntes não conseguem decodificar a aparente contradição.

A explicação liberal meritocrática que atribui o sucesso unicamente ao empenho pessoal e ignora as condições heterogêneas dos atores sociais (capital cultural e econômico), as práticas simbólicas e o currículo oculto implícito na ação educativa, também despontam como sendo arbitrárias, pois as adversidades dos grupos influenciam o processo. No mesmo sentido, Freire (2011) denuncia que a educação contribui com a mistificação da realidade, pois ela não é neutra e tem relevante participação no processo de reprodução das desigualdades sociais. Uma vez que atua no sentido de produzir adaptação e passividade diante das realidades desiguais impostas pelas estruturas sócio-históricas.

A complexidade do fenômeno aponta para a concepção de escola dominante. Na maioria das vezes, ela não dialoga com a realidade, pois é pensada para os alunos, sem eles, na verdade, a despeito deles. Não é o perfil da clientela que não está à altura do modelo escolar, o que ocorre é o contrário. Segundo Favero (apud CARMO, 2016, p. 09), “na verdade, esse modelo não só não foi pensado para eles, como está inadequado para todos”. Por isso, os sistemas educacionais, redes e escolas, têm que conhecer o perfil de sua clientela por meio de um profundo e eficiente diagnóstico e, em seguida, o curso precisa ser adequado ao perfil levantado. O processo de aprendizagem deve incorporar os saberes já dominados, a cultura local e os modos de ser dos estudantes. Configuração que exige da instituição um movimento consciente, sistemático e organizado no sentido de superar os próprios limites.

A superação desses limites exige outra escola. Nela devem ser incorporados, pelo menos em parte, os ganhos da educação popular; receber os educandos com a experiência que trazem da vida e os rudimentos de aprendizagem escolares anteriores, quando existirem; entendê-los e dialogar com eles; respeitar o ritmo de cada um; aceitar as interrupções no estudo, por problemas ou necessidades pessoais ou familiares; fazer da avaliação momento fértil de aprendizagem (FAVERO, apud CARMO, 2016, p. 10).

Ainda dissertando sobre fatores que precisam ser superados:

A dupla jornada trabalho/estudo; a imposição de turmas com grande número de alunos; a incapacidade administrativo-burocrática das secretarias de educação aceitar outros modelos; e, particularmente, a dificuldade dos professores assumirem outra postura. Se o papel dos professores é fundamental, e deve ser considerado desde sua formação inicial e continuada, é preciso que sejam enfrentadas decisivamente as limitações de carreira e salário e as difíceis condições de trabalho, como enfatiza Dóris Maria Lurzzardi Fiss, em “O ser/estar na escola: permanência e negociações” (*ibidem*, p.11).

O magistério capaz de dar uma resposta aos desafios elencados demanda do profissional uma disposição constante de aprender o que não se sabe e desenvolver continuamente as

competências que já aprendeu num processo ininterrupto de reflexão do cotidiano e dessa forma “chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserindo-se numa relação analítica com a ação” (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Os postulados que idealizam professores e propostas pedagógicas que apontam para métodos tidos como mais adequados, costumam equivocar-se ao desconsiderar o professor real, trabalhando com alunos reais, em contextos concretos. Os protagonistas do processo de aprendizagem estão inscritos numa realidade que congrega continuidades e descontinuidades. O autoritarismo não é uma opção conveniente para alunos e nem para professores.

### 3 - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

#### 3.1 Síntese da história de São João da Barra

A região onde se localiza atualmente o município de São João da Barra foi primitivamente habitada pelos indígenas do grupo Goitacás e por nômades dos aguerridos e temíveis Purís. A área fazia parte do território correspondente a Capitania de São Tomé, ou Capitania do Paraíba do Sul, uma das quatorze Capitanias Hereditárias criadas por Dom João III, rei de Portugal, no ano de 1534 (OSCAR, 1976).

Essa capitania abrangia a região compreendida entre as atuais cidades de Itapemirim (Espírito Santo) e Macaé (Rio de Janeiro), logo, todas as cidades entre elas faziam parte do referido território. Podemos identificar como uma área entre o sul do Espírito Santo e o norte fluminense (baixo Paraíba). Quem recebeu essa parcela do território foi Pero de Góis, fidalgo português, um dos 12 donatários que gozava de alto prestígio junto ao rei D. João III. A ele coube uma área medindo 30 léguas de litoral (ibidem). Os títulos forais registrados em 29 de fevereiro e em 1º de março de 1536, resguardaram a seguinte redação:

E esta doação e mercê e todo conteúdo nela se entenderá cumprida inteiramente, desde dez dias de março do ano de 1534 em diante, porque do dito dia lhe fiz esta mercê, da qual tinha Alvará de lembrança por mim assinado, que foi roto ao assinar desta, em 28 de janeiro de 1536 (CARVALHO, 1888, p. 50).

O desbravador saiu de Lisboa e chegou a sua capitania no ano de 1538, onde fundou uma aldeia batizando-a como, Vila da Rainha, atualmente situada em São Francisco do Itabapoana. Posteriormente ela seria denominada, São João da Barra, e mais a frente viraria um município independente. Nessa vila, que era a capital da capitania de São Tomé, iniciou-se o cultivo da cana-de-açúcar, porém os projetos de colonização foram prejudicados em virtude da hostilidade das populações autóctones nativas. Segundo o pesquisador Arthur Soffiati (2005), a Vila da Rainha, recebeu esse nome em homenagem à rainha de Portugal, no entanto, o mesmo aponta que existem várias versões históricas a respeito do local onde Pero de Góis teria iniciado suas atividades na Capitania. Em uma dessas versões a Vila da Rainha teria durado de 1538 até 1546, enquanto a Capitania de São Tomé foi fundada em 1536 e dissolvida em 1619.

O donatário, como era de praxe na adoção das capitanias, recebeu dois documentos: a Carta de Doação e a Carta Foral. A primeira correspondia à posse da terra determinando que a propriedade pudesse ser repassada aos filhos, no entanto não poderia ser vendida. Por meio desse

documento, o beneficiário recebia uma sesmaria de dez léguas da costa, e teria a função de: fundar vilas, construir engenhos, gerir as atividades produtivas, atuar como juiz aplicando a justiça, podendo, até mesmo, executar a pena de morte sobre escravos, índios e homens livres. Já a segunda, a Carta Foral, legislava principalmente sobre os tributos, definindo o que cabia a Coroa Portuguesa e o que cabia ao donatário. Segundo ela, a sesmaria poderia ser doada aos cristãos que tivessem condições de colonizar a terra e defendê-la das invasões (OSCAR, 1976).

Góis inicia o cultivo da cana-de-açúcar porque, no contexto histórico em que a Coroa detinha o monopólio da exploração do Pau-Brasil e do comércio de especiarias, o engenho era um lucrativo negócio, pois a Europa consumia a produção do açúcar e as abundantes terras férteis do litoral brasileiro eram propícias ao cultivo. Logo, um donatário era uma espécie de agente político e administrativo da coroa portuguesa a serviço dos interesses da burguesia além mar. É importante salientar que existem diversas versões históricas relacionadas às primeiras ocupações na Capitania de São Tomé. Gabriel Soares de Sousa, na obra, *Tratado Descritivo do Brasil*, publicada em 1587, afirmou que Pero de Góis, desembarcou no Rio Paraíba e iniciou um povoado onde teria ficado dois anos convivendo de forma pacífica com os seus vizinhos, os gentis Guaitacazes (SOUSA, 1879). Essa versão destoa de muitos historiadores que o sucederam, apontando a barra do rio Camaquana ou Cabapoana, hoje chamado de Itabapoana como local mais preciso de navegação (VARNHAGEN, 1857; CARVALHO, 1888; LAMEGO, 153; CASAL, 1976; DIAS, 1924; MARTINS, 1868; apud OSCAR, 1976).

Os povoadores teriam se alojado na nascente do arraial, constituindo ali o marco inicial do povoamento, instalando-se num território que daria origem a Vila de Itabapoana e mais tarde ao município de São João da Barra. Segundo relatos históricos, Góis teria se estabelecido na área por volta do ano de 1538, próximo ao Rio Itabapoana que possuía um solo fértil e posição geográfica aparentemente segura, demonstrando ser capaz de abrigar a colônia das intempéries do tempo e dos índios Goitacás, que dominavam a região. Por volta do ano de 1540 o local teria sido nomeado como Vila da Rainha (PARANHOS, 1999).

O território ao norte do Rio Paraíba do Sul, foi desmembrado de São João da Barra pela lei Lei nº 2.379/1995 (IBGE, 1995), formando o município de São Francisco do Itabapoana, região onde estaria localizada a Vila da Rainha, povoado tido como referência (capital) da Capitania de São Tomé. Os distritos de São Francisco do Itabapoana, Barra Seca e Maniva, que antes pertenciam a São João da Barra, passaram a compor o município de São Francisco de Itabapoana. Ainda, segundo Paranhos (ibidem), Pero de Góis teria voltado a Lisboa querendo adquirir recursos para a construção de engenhos que pudessem potencializar o seu êxito. E embora tivesse feito crescer o plantio de cana, um desentendimento com as tribos dos coroados (Purís) ao norte, e dos Goitacás ao

sul, teria levado ao fim do plantio.

Soffiati (2005) relata que o fracasso do empreendimento foi muito mais culpa das condutas violentas de Henrique Luiz, que viera da capitania do Espírito Santo, do que da reação dos índios. E quando Pero de Góis retornou de Portugal, teria encontrado a capitania abandonada após a fuga dos colonos provocada por um possível ataque dos índios Goitacás e Purís. Ele tenta restabelecer o povoado e reconstruir a Vila da Rainha, mas após sucessivos ataques indígenas, o donatário desiste.

Como a posse das capitanias eram passadas de pai para filho, Gil de Góis, assume o empreendimento e funda a Vila de Santa Catarina das Mós, num lugar diferente da Vila da Rainha, mas ainda às margens do Itabapoana. A princípio os índios Goitacás teriam ajudado, mas, posteriormente teriam atacado e destruído a vila. Após se ver impossibilitado de resistir, Gil de Góis abdica da capitania e volta a Portugal. Nesse intervalo, a Capitania de São Tomé teria sido invadida por aventureiros.

O território abandonado foi alvo de diversas solicitações de sesmarias. Ao mesmo tempo os índios Goitacás foram dizimados num embate contra os portugueses do Espírito Santo, lutando ao lado dos índios convertidos ao cristianismo que habitavam em São Pedro da Aldeia. As expedições dos bandeirantes, responsáveis pelo extermínio de muitas tribos no Brasil, eram formadas geralmente por uma minoria branca e um grande contingente de mestiços e indígenas (MARTINS, 1868).

Segundo Cezário (2014) os bandeirantes retomaram a localidade onde estava situada a Vila da Rainha, e instauraram um “pouso de tropas”, reiniciando assim o povoamento da região. Existem relatos de que, no ano de 1622, um grupo de pescadores deixara Cabo Frio e criando uma pequena aldeia, onde hoje se encontra erguida a Igreja de Nossa Senhora da Penha em Atafona. Após oito anos, os pescadores se deslocaram e fundaram o povoado de São João Batista do Paraíba do Sul, onde hoje está localizada a Igreja Matriz de São João Batista, na sede do município.

Em 1627, parte da área que compõe a capitania de São Tomé foi doada a Antônio Pacheco Caldeira. O que teria resultado num surto de prosperidade. Dessa forma os colonos que ali se estabeleceram passaram a se dedicar à pesca, criação de gado, plantio de cana, e transporte de mercadorias. A Povoação de São João do Paraíba do Sul nasceu por volta de 1630, em seguida foi chamada de Vila de São João da Praia (OSCAR, 1976). O povoado é alçado à categoria de vila (Vila São João da Praia) entre 1676 e 1677 (RODRIGUES, 2016). Enquanto a Vila da Rainha estava situada no local que hoje é São Francisco do Itabapoana, a Vila de São João da Praia foi criada no local onde hoje se encontra o município de São João da Barra.

Nessa época foram criadas as ruas da Boa Vista e do Caminho Grande. A produção dos engenhos situados em Salvador, já no século XVIII, impulsionou o transporte fluvial que promoveu

o crescimento do Porto e conseqüentemente o desenvolvimento e urbanização da vila com relevante aumento populacional. O território passou a fazer parte da Capitania do Espírito Santo por meio do decreto de 1º de junho de 1753 até 31 de agosto de 1832, quando passou a integrar a Província Fluminense por meio de uma Carta de Doação (MARTINS, 1868).

O município abrigou o Comendador Joaquim Thomaz de Faria, rico traficante de escravos que se encontra sepultado na Igreja da Boa Morte. O traficante Aurélio Jorge da Silva Quintaes recebia suas encomendas no município. O português André Gonçalves da Graça, africanista, foi elevado a Potentado Local, pelo o imperador Pedro II em São João da Barra (OSCAR, 1985).

Segundo o IBGE (2007) foi o decreto de 15 de janeiro de 1833 que elevou São João da Barra à categoria de vila com atual nomenclatura. A Vila de São João da Praia após virar São João da Barra é alçada à categoria de cidade pela lei provincial n.º. 534, de 17 de junho de 1850, pelo imperador Dom Pedro II. Quando a família real se mudou para o Brasil no século XIX (1808), após Portugal ser ameaçada pelas tropas de Napoleão Bonaparte por desrespeitar o decreto, “Bloqueio Continental”, São João da Barra, que já despontava no comércio, ficou responsável por prover as necessidades da corte.

Nesse contexto foi inaugurada a Santa Casa de Misericórdia, a Usina de Barcelos, a Companhia de Navegação, a Companhia Agrícola, a Companhia de Cabotagem, a Sociedade Musical e Carnavalesca Lira de Ouro, a Banda Musical União dos Operários e a Sociedade Beneficente dos Artistas. A companhia de navegação teve um papel singular na economia local, porém não conseguiu se manter em virtude de problemas provocados pelo assoreamento da foz do Rio Paraíba do Sul e da competição após o país abrir-se à navegação de navios estrangeiros na mesma ocasião da chegada da corte ao Brasil (RODRIGUES, 2016).

Tendo seu comércio prejudicado, somado a derrocada da produção açucareira na região, o município enfrentou um longo período de decadência que só não foi pior devido ao surgimento da Indústria de Bebidas Joaquim Thomaz de Aquino Filho no ano de 1908, conhecida como Grupo Thoquino. Com a descoberta do petróleo no final da década de 1970, e o campo Garoupa iniciando comercialmente em 1977, no campo de Enchova, o município voltou a prosperar ao receber royalties por estar na região limítrofe da bacia, e, no ano 2000, tornou-se um produtor com novas perspectivas abertas pelo Complexo Portuário do Açú (ibidem).

Segundo Cezário (2014), no decorrer dos anos, foram criados vários distritos, de forma que, no ano de 1933 o município de São João da Barra era constituído por cinco distritos: Barra de São João, Amparo do Taí, Barra Seca, Itabapoana e São Luiz Gonzaga.

No ano de 1995, com a criação do município de São Francisco do Itabapoana (IBGE, 1995), São João da Barra passou a ter apenas 03 distritos: São João da Barra, Barcelos e Pipeiras. Em 26

de dezembro de 2006, foi aprovado o Plano Diretor de São João da Barra, atribuindo nova divisão distrital (IBGE, 2007), sendo:

- 1° distrito – Sede;
- 2° distrito – Atafona;
- 3° distrito – Grussaí;
- 4° distrito – Cajueiro;
- 5° distrito – Pipeiras;
- 6° distrito – Barcelos.

E o município de São João da Barra mantém essa conformação distrital até os dias atuais.

### 3.2 Rede Federal

A Rede Federal foi criada tendo um caráter inicial mais pragmático, porém visando um desenvolvimento interno essencial à soberania nacional e de cunho assistencialista. Num primeiro momento estava mais interessada em responder às demandas emergenciais impostas pela dinâmica do mercado (BRASIL, 2010a).

O modelo educacional direcionado à formação de mão de obra ganhou a primazia nas políticas educacionais após o ano de 2003. Atender a demanda dos Arranjos Produtivos Locais (APL) através de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio tornou-se a cartilha da rede para a formação básica em nível médio (SILVA e MELO, 2018).

Neste cenário, a Lei n. 11.892/2008 cria o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia constituído por:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012);
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

O foco dos Institutos foi apresentado como sendo “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010a). Resgatando o debate da década de 1980 sobre politécnia, o documento síntese apresenta concepções e diretrizes do novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. E como não podia ser diferente, dialogando com o seu contexto esse modelo representava um projeto de sociedade que estava em curso no final da primeira década do século XXI (MOURA; FILHO; SILVA, 2015; ARAÚJO,

2018).

O IF foi planejado como política pública educacional capaz de superar a função denominada Aparelho Ideológico de Estado, que segundo Althusser (1998), tinha a função de fazer manutenção e reprodução das desigualdades, garantindo a propagação dos valores da classe dominante e fortalecendo estruturas sociais vigentes. Pensar num espaço de educação formal propagador de justiça social e emancipação é abraçar o ideário gramsciano onde o indivíduo teria maior agência<sup>7</sup>. Gramsci já denunciava na Itália da década 1930 a problemática de uma educação classista onde existia uma proposta para formar operários e outra para formar a classe dirigente. Ele denunciava com veemência que formar especialistas dirigentes com formação exclusivamente técnica representava um risco para as atividades jurídico-formais. Um saber aplicado e desenvolvido por especialistas, sem nenhum senso crítico, alienado da complexidade conjuntural, era colocar em risco a vida político-estatal (GRAMSCI, 2001).

Os Institutos foram formados considerando essa vasta e profunda reflexão, e é apresentado como sendo uma incubadora de políticas sociais construindo uma rede de saberes “que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010a, p. 19).

No tocante à Educação Básica, o Instituto Federal tem contribuído com a construção do Ensino Médio Integrado que segundo Ramos (2014b) é um campo importante de luta. As variadas e heterogêneas experiências integradoras visam acabar com o antagonismo entre teoria e prática, formação propedêutica e profissional, educação para dominados e para dominantes. E assim auxilia na construção de uma perspectiva educacional omnilateral que considera o homem integral e suas dimensões epistemológicas, políticas e filosóficas (RAMOS, 2014b).

### 3.2.1 Reformas

A primeira reforma educacional de caráter nacional realizada no início da Era Vargas foi coordenada pelo ministro da educação e saúde Francisco Campos em 1931, entre outras medidas criava o Conselho Nacional de Educação e a Organização do Ensino Secundário e Comercial. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos, um de cinco e outro de dois anos. O primeiro constituía o ensino fundamental e o segundo, o complementar. As universidades foram contempladas com uma orientação voltada ao aumento da autonomia administrativa, pesquisa e difusão da cultura (DALLABRIDA, 2009).

Ainda na Era Vargas, a Reforma Capanema em 1942, sob a o período conhecido como

---

<sup>7</sup> O trabalho utiliza o conceito de Agência diz respeito aos limites e possibilidades da ação individual dentro das estruturas sociais.

Ditadura do Estado Novo, deixou marcas profundas no ensino secundário. Segundo seu ideário o sistema de ensino deveria atender a divisão econômica e social do trabalho. A educação formal abraçava o compromisso de desenvolver habilidades e mentalidades consoante os diversos papéis atribuídos às classes sociais. Educação de elite para as elites e outra para a classe popular, além de oferta de educação feminina vinculada ao ideário moral da época. Essa legislação implementou as chamadas leis orgânicas da educação.

Foram esses os decretos-lei:

Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;  
Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;  
Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;  
Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial (BRASIL, 2018c).

No período militar com a Lei n. 5.692/71, foram realizadas reformas no ensino secundário e universitário. A formação profissional tornou-se compulsória no 2º grau. Medida que não funcionou e foi revogada pela lei n. 7.044/82.

Após a Lei n. 9.393/96 implementada pelo decreto n. 2.208/1997, é separada a formação profissional do ensino médio. O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso põe em curso uma reforma através da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais pautadas nas orientações dos organismos multilaterais que apregoavam uma pedagogia centrada nas competências com a finalidade de atender as subjetividades do mercado. Essa medida, porém, foi revogada pelo Decreto n. 5.154/2004 no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. É nesse contexto que se resgata os debates sobre politecnia com a finalidade de oficializar o desafio de começar a materializar um Ensino Médio Integrado. E num passado recente, Contrariando A Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), a Lei n. 13.415/2017, apresenta-se como retrocesso, reproduzindo ações pretéritas falidas colocando em risco todos os avanços alcançados (MOURA; FILHO; SILVA, 2015; ARAÚJO, 2018).

### **3.2.2 Bases Do Ensino Médio Integrado**

Todo processo formativo, desde a educação infantil, utiliza a dimensão do trabalho em suas formas mais variadas. O próprio lúdico, as brincadeiras, acabam sendo uma ressignificação da vida adulta. Fazer de conta que está cozinhando, consertando um carro ou construindo uma casa, ações comuns do cotidiano infantil, configura tal realidade. É neste processo que ocorre a assimilação,

acomodação e equilíbrio apresentadas por Piaget (1976) em sua teoria Epistemologia Genética<sup>8</sup>. É nessa relação, sob o ideário sociointeracionista<sup>9</sup> que a Zona do Desenvolvimento Proximal expande o campo de domínio da Zona de Desenvolvimento Real<sup>10</sup> (VYGOTSKY, 1984).

No ensino médio, a dimensão do trabalho aflora de forma mais intensa, pois costuma ser a etapa da educação formal em que o aluno começa a amadurecer um projeto de vida profissional. Conforme ratifica Ramos (2014b), mesmo que o ensino médio seja de formação “geral” e o aluno opte por um itinerário propedêutico visando à graduação, é nessa etapa da educação básica que ele perscruta de forma mais elaborada as relações de produção, a divisão social da riqueza, seja projetando o ingresso no ensino superior, ou visando outras possibilidades.

O Ensino Médio Integrado, proposta do Instituto Federal que oferta matrículas públicas de forma gratuita, tem um caráter estratégico reparador de desigualdades, uma vez que tem como maior desafio romper com o dualismo, teoria e prática, trabalhando a formação propedêutica e profissional como dimensões de um mesmo processo sem legitimar a estrutura reprodutora de desigualdades que prevê uma formação estratificada definida pela posição ocupada na pirâmide social. O projeto de Ensino Médio Integrado da Rede Federal, ainda que incipiente e com muitos desafios a serem enfrentados, tem sido defendido por alguns pesquisadores da educação como ousado e original (ARAÚJO 2018).

Abraçar o E.M.I. é buscar outro referencial de escola que passa pela política de financiamento, carece de mudanças estruturais articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Exige repensar o papel da gestão, da organização do currículo, bem como a relação com tempo e espaço, além da avaliação e das metodologias oriundas de concepções epistemológicas que sejam significativas. Este projeto não está pronto, não existem fórmulas padronizadas, as experiências são frutos de um contexto singular, e todas estão desbravando este novo universo político-pedagógico (*ibidem*).

Este trabalho apresenta o E.M.I. através de uma concepção epistemológica onde o trabalho é o princípio educativo e a pesquisa, que também é trabalho, é o princípio pedagógico. É preciso buscar o sentido ontológico que, consoante Mészáros (2011), aborda o trabalho como mediação de primeira ordem entre homem e natureza para produção da existência humana resguardando seu caráter omnilateral.

---

<sup>8</sup> Conceito cunhado por Piaget para sua teoria do conhecimento.

<sup>9</sup> Teoria da aprendizagem com foco na interação.

<sup>10</sup> Zonas de desenvolvimento é um conceito elaborado por Vygotsky para medir a distância entre o nível de desenvolvimento real e a potencial. O primeiro, o indivíduo é capaz de encontrar soluções para os problemas sozinho, no segundo, é o que o indivíduo consegue a partir da mediação de terceiros. A Zona do Desenvolvimento Proximal diz respeito às funções embrionárias que ainda não amadureceram, mas que existem no indivíduo.

### 3.2.3 Contradições

Independente da postura ético-política suscitada pelo próprio ideário do E.M.I. gestado sob a influência da Escola Unitária<sup>11</sup> e as concepções trabalhistas, existe, em parte, uma incoerência jurídica entre a Lei n. 13.415/2017, normatizando a Reforma do Ensino Médio e as leis básicas antecessoras, pois a primeira tem um viés privatista. Segundo Araújo e Silva (2017, p. 40) a forma integrada de articulação com o viés qualitativo tem seu germen embrionário na Constituição Federal de 1988, passa pela LDB 9394/96, encontra lastro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para Educação Profissional e tecnológica em 2012. Além de se distanciar, em parte, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014, meta 11, estratégia 1 que prevê a responsabilidade da expansão de:

Matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional (BRASIL, 2014c).

Quando apresentamos a contradição, é importante lembrar, como já foi exposto, que um mesmo documento possui cláusulas representativas de variados grupos, e a contradição se dá nas porções textuais elaboradas em disputa com influências dos movimentados antagônicos. A reforma de ensino médio, sancionada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, defende concepções políticas conservadoras/liberais e oficializa o “tratamento de descaso para com a Educação Profissional, especificamente no que se refere ao Ensino Médio Integrado (E.M.I.)” (LEMOS et al., 2018, p.456).

Na 156ª Plena do Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), realizada nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2018, em Brasília, na mesa que tratava sobre os ataques a Rede Federal, Jefferson Manhães de Azevedo, reitor do IFF (RJ) alertou sobre a existência de dois modelos de educação profissional em disputa. Uma voltada para o mercado de trabalho e outra para o mundo do trabalho:

Se nós olharmos para as escolas que não são da Rede Federal, talvez algumas públicas dos estados, mas quantas delas têm também, como nossos *câmpus*, quadra e toda a estrutura para fazer atividades culturais? Quantas delas têm grupos de pesquisa? Quantas delas estão em contato com a sociedade no seu entorno,

---

<sup>11</sup> Conceito de Gramsci de uma escola com a função de produzir uma sociedade socialista. Um tipo de escola, de caráter integral, mas onde todas as classes recebessem a mesma formação.

tentando resolver seus problemas? Então, esse é o modelo de educação, construído pela Rede Federal, mas não é consenso no Brasil (AZEVEDO, 2018).

Consoante Silva e Melo (2018), a determinação de reformulação dos currículos já tinha chegado aos Institutos Federais, via Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), paralelamente a Reforma do Ensino Médio. E determinava uma carga horária máxima de 3.200 horas, porém, muitos institutos, como é o caso do Instituto Federal de Alagoas tinha uma média de 4.800 horas no E.M.I. Essa redução afetaria bruscamente a qualidade dos cursos e teria outros desdobramentos impactando a carreira dos servidores. A Resolução n. 3 de 21 de novembro de 2018, no cap. II, art. 17, § 2, I, afirma que “a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022” (BRASIL, 2018a). No entanto, não trata dos casos específicos em que as instituições ofertavam uma carga horária superior.

### **3.3.3 Currículo Integrado**

O currículo não é apenas um dispositivo estratégico que organiza conteúdos técnicos destituídos de intencionalidade. No final de toda proposta curricular existe um tipo de ser humano formado para atuar num dado modelo de sociedade.

Partindo da ideia de que a ciência, técnica e tecnologia caminham numa direção diametralmente oposta à neutralidade, rompendo com as teorias organizacionais tradicionais, e enveredando pelo viés crítico e pós-crítico, entendemos que todo currículo se relaciona com poder. Seu caráter político, ou adere, fortalece, reproduz e faz a manutenção das estruturas sociais, ou questiona, problematiza, combate a criação e a manutenção de privilégios desnaturalizando as desigualdades (MOREIRA e SILVA, 2011).

As teorias curriculares estão divididas entre três grandes blocos. As tradicionais estão voltadas para o processo ensino aprendizagem fundamentadas numa epistemologia que vê a produção do conhecimento construída através da transmissão e repetição. Preocupa-se com o método, didática, avaliação, planejamento e objetivos. Sustenta uma perspectiva apolítica voltada unicamente para estruturação conteudista e funcional. Não pretende formar para transformar, mas para conformar o estudante á realidade vigente. As teorias críticas interpretaram o currículo como prática ideológica que, ou faz a reprodução das subjetividades oriundas do sistema capitalista, ou, nesse campo de disputa, foca à emancipação, problematizando o currículo oculto, resistindo em prol da classe trabalhadora. A teoria pós-crítica emerge na década de 1990 tratando de temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça, etnia,

sexualidade e multiculturalismo, dentre outros (SILVA, 2017).

Pensar em currículo é problematizar o atual estado da escola. Dentre as múltiplas causas da crise escolar em curso, o fator motivacional ganha destaque. O aluno estaria inserido num contexto desfavorável que sabota a volição e empobrece o processo. O sistema defasado não estaria no nível do aluno contemporâneo. A precária interlocução entre o universo escolar e as exigências do mundo do trabalho sintetizaria a disparidade. Além dessas problemáticas, Bondía (2016) alega que a escola opera ancorada em paradigmas que não têm a mesma centralidade social. Ou seja, as questões geracionais precisariam ser profundamente discernidas na codificação e reprodução simbólica das instituições formativas e seus currículos. Fatores como hierarquia, obediência, disciplina etc., colocariam os atores sociais em rota de colisão.

O embate entre as visões de sociedade coletivistas e individualistas transcende a questão escolar e invade a noção do público e privado. As propostas pedagógicas de cunho tecnológico, quando baseadas acriticamente na pedagogia das competências, condicionam desdobramentos que atentam contra a noção de coletivo e impulsionam o individualismo. As tentativas para destruir o público precisam estar no centro da análise. Ofertar uma educação igualitária, proporcionar acesso universal e uma base comum, para que todos tenham iguais condições e oportunidades, já não é um consenso. Com a desintegração do público como paradigma norteador, as estratificações são interpretadas como positivas. A desigualdade reforçada adquire mais ainda o status hegemônico. Reinventado, a partir da plasticidade do modo de produção do capital, o dualismo estrutural é legitimado. Dessa forma naturaliza-se o determinismo social que levanta fronteiras originárias. Quem nasceu pobre, assim deverá viver e morrer (*ibidem*).

Desde a instituição de uma educação pública, laica e gratuita, nasceu a disputa entre os que interpretam o mundo pela ótica pública e os que o interpretam pela ótica privatista. E tudo na educação reflete essa tensão portando em seu bojo tal contradição. As teorias do currículo não ficaram de fora dessa disputa por poder. Trabalho como princípio educativo é uma das categorias de conteúdo principais que constitui o campo epistemológico da educação a partir da dialética marxista. Esse foco é proposto para que a criação de um currículo integrado não seja um fenômeno a atender e reproduzir o regime de acumulação flexível que emana do capital (KUENZER e GRABOWSK, 2016).

Moura, Filho e Silva, (2015) afirmam que a educação deve ser omnilateral, integral e politécnica. A formação humana não nasce e nem se encerra no sistema educacional formal. Ela é produto das relações sociais e de produção. E a escola, é o espaço de institucionalização onde também se realiza parte dela. A abordagem marxista apresenta o conceito de politecnia como integração entre escola e trabalho, ou mais específico, entre instrução intelectual e trabalho

produtivo. Para Saviani (2007) o termo se refere ao fundamento científico das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Embora exista uma divergência no tocante a expressão, como aponta Paolo Nosella (2007), os pensadores estão interessados no mesmo fenômeno.

Seguindo a orientação de Araújo (2010) entendemos que um ensino integrado carece de pesquisa constante para sistematizar e reconfigurar continuamente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Não existe uma fórmula padrão para construção de um currículo integrado, as variadas experiências apontam para caminhos possíveis. Como afirma Moura (2007), defendemos que o ensino médio integrado deve ser universalizado, público, gratuito, laico e de qualidade. Entendemos a necessidade da construção de uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio, que contemplem a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir vida. E dessa forma auxiliar na integração entre conhecimento propedêutico e técnico.

Ciavatta (2005) aponta diretrizes gerais que tomamos como referência para propor um currículo integrado. Ele deve ter uma perspectiva humanizadora, bem como ser um projeto social, carece de formação docente e adesão dos profissionais das áreas de formação geral e específica. Outro importante fator é a articulação entre escola e família. Toda proposta deve ser uma experiência de democracia participativa. E a fonte orçamentaria precisa ser bem definida. Sob esse prisma a escola deve propor uma formação dialética capaz de congrega as perspectivas sociais, humanistas e técnicas integrando-as numa única dimensão integral e complexa do conhecimento, sustentando o trabalho como princípio pedagógico e a pesquisa como instrumento metodológico. Conforme explanam Araújo e Frigotto (2015), um projeto de formação integrada deve primar por um currículo político-pedagógico engajado.

Existem várias formas de se fazer a integração. Não depende somente de soluções didáticas, mas de soluções ético-políticas. As estratégias de ensino e a organização curricular, sem essas duas realidades bem delimitadas, o projeto de educação integrada pode virar a aplicação de uma didática estéril. Orientado pela ideia de práxis, voltado à omnilateralidade, inspirado na escola unitária de Gramsci, a proposta assume a liberdade como utopia, visto que a formação integrada deve construir uma sociabilidade para além do capital (MÉSZÁROS, 2011).

O currículo é uma arena política de ideologia, poder e cultura. A proposta de integração aqui apresentada faz uma crítica a pedagogia das competências - quando tomadas de forma automática e acrítica -, e ao pragmatismo educacional elencando princípios orientadores sustentados por Araújo e Frigotto (2015), a saber: contextualização, interdisciplinaridade e compromisso com a transformação social. Trabalho cooperativo e auto-organização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado.

Além do que já foi pontuado pelos variados autores supracitados, o currículo integrado deve dialogar com o contexto, ser interdisciplinar, se preocupar com a sustentabilidade, utilizar as metodologias ativas, desenvolver abordagens tecnológicas de cunho coletivista, focar na cooperação e não na competição, apontar para a aprendizagem significativa utilizando o conhecimento prévio dos sujeitos como âncora e estímulo.

### 3.3 Panorama da oferta educacional no município de São João da Barra

O município de São João da Barra foi contemplado com a construção do Complexo Portuário do Açú, projetado com base no conceito porto-indústria. Passada a fase inicial de preparação da área e construção das primeiras estruturas, iniciada em 2007, o empreendimento inaugurou sua operação em outubro de 2014<sup>12</sup> com o minério de ferro. A região, que desenvolvia sua vocação econômica por meio de atividades tradicionais voltadas à agricultura, pesca e variadas vertentes turísticas, é influenciada pela inserção do novo campo de relações profissionais.

Como não poderia ser diferente, um dos grandes impactos produzidos pela inserção da atividade portuária na região tem sido a criação de um novo perfil profissional. Mas, dessa vez, voltado às subjetividades da tecno indústria. As demandas do mundo do trabalho é condição *sine qua non* à contínua reestruturação educacional. Graças a ela o Cento Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do município, inaugurado em 2002, ofertando o curso técnico em turismo, pode expandir a formação profissional e a difusão tecnológica, contribuindo com o desenvolvimento regional. Os cursos técnicos em turismo, informática industrial, logística e segurança do trabalho foram oferecidos até 2010. Numa nova unidade em 2011, a instituição inaugurou os cursos técnicos de nível médio em Metalurgia e Eletromecânica (BRASIL, 2015b).

Com a nova denominação, Instituto Federal, consoante à Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), o Campus Avançado São João da Barra foi autorizado por intermédio da Portaria n. 505/2014 (BRASIL, 2014b). Atualmente oferta os cursos na modalidade Educação a Distância (EAD) e presencial segundo o site oficial do Instituto Federal Fluminense (IFF). Na primeira categoria, é ofertado o curso Técnico em Segurança do Trabalho. Na modalidade presencial, a instituição dispõe de (BRASIL, 2015c):

- ✓ Técnicos Integrados ao Ensino Médio:
  - Curso Técnico em Construção Naval;
  - Curso Técnico em Petróleo e Gás.

---

<sup>12</sup> PORTO DO AÇU. Histórico. Site oficial. Disponível em: <https://portodoacu.com.br/sobre-o-porto/historico/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

- ✓ Concomitante: curso Técnico em Eletromecânica;
- ✓ Cursos de formação inicial e continuada (FIC): Curso de Eletricista e Instalador Predial de Baixa Tensão.

Além do Instituto Federal Fluminense, o município conta com a presença da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)<sup>13</sup>, que atualmente oferta os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) de:

- Operador de Computador;
- Informática Ambiente Windows II;
- Matemática Financeira com Excel;
- Inglês;
- Operador de Telemarketing.

Nos últimos anos, parcerias com a FIRJAN, SENAI, SENAC, SEBRAE e múltiplas empresas do Complexo Portuário do Açú, dentre outras, redimensionou a relação do municípe com a empregabilidade. No meio dessa complexa teia formativa e múltiplas possibilidades de atuação profissional, encontra-se o alunado sanjoanense.

Considerando essa gama de informações, vale salientar que o aluno do 9º ano, em idade regular, tem cerca de 14/15 anos. Não está física e nem psicologicamente formado, sua personalidade encontra-se em construção. Além da indecisão própria da faixa etária, está no bojo de uma comunidade com identidade forjada historicamente por atividades tradicionais, que a partir da chegada do Complexo Portuário do Açú em 2007, insere-se em perspectivas formativas novas, desconhecidas e distantes das profissões de seus progenitores.

Segundo Castro e Piquel (2019, p. 268), num estudo analisando o impacto da instalação do Complexo Portuário do Açú sobre o município de São João da Barra, comparando os anos de 2006 e 2017, utilizando RAIS (Relação Anual de Informações Sociais), “além do aumento no número de empregos, também está ocorrendo melhoria no perfil do emprego ofertado”. Ao analisar os dados sobre a renda, o estudo demonstra que “houve ampliação na representatividade das três faixas salarias mais elevadas” (a partir de cinco salários mínimos), saindo 4,7% em no ano de 2006 para 17,1% no ano de 2017. Mais pessoas estavam ganhando mais, enquanto a quantidade dos que receberam apenas até dois salários mínimos reduziu: em 2006, 58% da população com emprego

---

<sup>13</sup> FAETEC. Cursos. 2020. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/inscricoes/concursos/27-qualificacao>. Acesso: 12 jun. 2020.

formal e em 2017, 45%.

Quando a pesquisa se debruçou sobre o perfil de escolarização, comparando os anos de 2006 e 2017, constatou que em 2006, o índice de trabalhadores que tinham ensino médio completo e superior completo, juntos totalizava 41%. Em 2017, esse mesmo grupo passou a representar cerca de 70% de todos os trabalhadores formais do município. No tocante ao número de mestres e doutores atuando, no ano de 2006 não foi encontrado nenhum registro, enquanto no ano de 2017, foram encontrados 98 profissionais atuando no município e tendo esse grau de escolaridade (*ibidem*). Infere-se a partir do resultado da análise, que além da migração pendular de caráter qualificado, que é sazonal, os nativos de São João da Barra estão tendo acesso a níveis mais elevados de formação.

As certificações em nível técnico, advindas do campo industrial e tecnológico, abriram perspectivas sem precedentes na localidade. O estudante que está na iminência de passar para a última etapa da educação básica e escolher o tipo de curso do ensino médio, normalmente não possui informações mínimas sistematizadas relacionadas às opções disponíveis no município. Fenômeno esse que prejudica a qualidade da permanência e aumenta os riscos de evasão. Como o trabalho constatou.

## 4 - RESULTADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

### 4.1 Diagnóstico

A primeira impressão que tivemos quando chegamos ao campo, ainda em 2016, para começar um trabalho, mas sem saber que o mesmo viraria uma pesquisa, foi a sensação de uma acentuada falta de perspectiva por parte do alunado. Os estudantes, majoritariamente apáticos, compartilhavam noções equivocadas que culminavam numa impotência. Segundo Alberto Melucci (1989), isso seria uma definição celebrada por meio de uma negociação entre atores sociais. O que implica a existência de quadros cognitivos, de densas interações, inclusive de dimensões afetivas e emocionais.

Esta consciência compartilhada estava relacionada com o capital cultural e econômico e se reproduzia por meio de narrativas geradoras de atitudes. Os códigos inerentes a esse pacto inconsciente forneciam os conteúdos para discursividades que se locupletavam e se ratificavam mutuamente diante da percepção de certa ressonância, um alinhamento que validava as leituras pessoais, que já não eram pessoais, mas tinham se tornado coletivas. Alguns elementos contribuíam para a produção dessa percepção. A saber, dificuldade na mobilidade urbana, ausência de relações sociais fora da “bolha”<sup>14</sup>, e, em especial, a falta de conhecimento concreto das possibilidades de formação profissional acessível na região.

Neste momento, mesmo estando ciente de todas as limitações encontradas na escola pública, entendemos que era possível dar uma parcela de contribuição para tentar melhorar o quadro. O Plano Nacional de Educação, Lei 13005, trata das múltiplas dimensões constituintes da educação formal, desde a universalização, acesso e permanência, em todos os seus âmbitos: recursos, formação profissional, qualidade, condições de trabalho etc., porém, não anula as iniciativas locais.

Existem avanços legais que sintetizam o histórico de militância da categoria organizada por meio de sindicatos, ONG's, associações etc. As conquistas coletivas são originárias de concepções nascidas no chão da escola. Como por exemplo: A equipe local, percebendo que a instituição educacional carecia articular o acesso para estudantes que não conseguiam chegar à escola, equipes locais, decodificando as demandas de seus contextos, entendendo que a escola precisava transcender o conteudismo, ir além da classificação somativa, ter alteridade no tocante às condições extraescolares, como crianças que não aprendiam porque não estavam minimamente nutridas, ou porque eram vítimas de violência familiar, equipes locais que leram os sonhos estampados nos anseios da comunidade e criaram projetos específicos para responder a um anseio com nome e

---

<sup>14</sup> Uma forma de se referir a relações sociais fechadas num grupo que compartilha valores em comum.

endereço... Alguém dá um primeiro passo até que a causa vire pauta das discussões coletivas e posteriormente seja convertida em políticas públicas.

Entendendo o poder de agência das unidades escolares, ao identificar na escola, no ano de 2016, uma lacuna que carecia ser preenchida, fizemos, no ano de 2017, a primeira experiência transitiva entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Naturalmente, encontramos grupos diferentes de profissionais, uns apoiavam a iniciativa, outros tentavam nos dissuadir dizendo que nós “não ganhávamos para isso”, e que era mais do que o suficiente seguir o protocolo estabelecido por nossa função. Entre os que apoiavam, encontramos profissionais que nos ajudaram a materializar a proposta e colocá-la em prática. E após um ano, os resultados vieram e foram surpreendentes. O pertencimento é uma condição que nasce do livre arbítrio, o indivíduo precisa escolher e tomar uma decisão. É desafiador aderir a uma prática promotora da reconstrução para abraçar um projeto de inclusão, tão difícil quanto necessários (TITTON; PACHECO, 2012).

A cultura educacional local é formada, inclusive, pelas noções validadas pela equipe escolar. Quando um professor não acredita que o seu aluno pode aprender, conquistar e desenvolver um itinerário de sucesso, essa crença limitante interfere em sua ação, mesmo que seja inconscientemente. Ainda nesse sentido, as novas concepções sobre a natureza da escola e o que seria função da educação formal, geram acalorados debates. A proposta Político-pedagógica da Escola denominada Cidadã, contempla uma unidade escolar que transcende sua abordagem clássica, hierarquizada, pautada na “meritocracia”. Meritocracia escrita entre aspas, pois sua aplicação acrítica é inconsistente uma vez que desconsidera as desigualdades no capital econômico e cultural dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1996).

Não raramente, encontram-se no interior da sala de aula, alunos bem nutridos, que tiveram acesso à cultura, esporte, lazer e múltiplos espaços de formação. Alunos que tiveram a oportunidade de viajar, participar de clubes, cursar escolas de idiomas, transitar por territórios condicionantes da alta cultura. E vemos esse aluno ser beneficiado por um currículo oculto que capitaliza um repertório de classe e pune os que não foram instrumentalizados pelos mesmos fenômenos (CASTRO, 2017).

Ao desconsiderar as condições de vida diferenciadas dos alunos, muitos utilizam um padrão arbitrário. O que Bourdieu (2011) chamaria de violência simbólica:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (BOURDIEU 1994. p. 25).

Sem perceber-se engrenagem num sistema reprodutor de desigualdades estruturais, alguns profissionais dissertam sobre o direito de reprovar, mas não fazem a mesma leitura para analisar a precariedade do sistema e seus processos de descontinuidades, nem tem o mesmo rigor para se desdobrar sobre a própria prática pedagógica. Se num extremo existe o risco de paternalismo, no outro, tende-se a um falso rigor que não reflete compromisso com a aprendizagem.

Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 1997. p. 206).

O processo ensino aprendizagem é um fenômeno multicausal afetado por questões biopsicossociais. Ao ignorar tal complexidade, muitos não percebem que fortalecem estigmas, estereótipos e preconceitos gerados contra as camadas econômicas de baixo poder aquisitivo. Por isso, na instituição educacional, não é suficiente afirmar que existe desigualdade, violência e relações reprodutoras de injustiça, é essencial descrever os mecanismos que eliminam sistematicamente as crianças desfavorecidas (*ibidem*). Essa eliminação pode se dar pela evasão, mas ao mesmo tempo, pela permanência sem sentido, o que pode produzir uma escolarização deficitária.

Ao mapear o campo de pesquisa, a escola, fomos remetidos à rede como um todo. Em seus movimentos, foi possível rastrear um amadurecido engajamento político referente à inclusão, um esforço sistemático para acolher as diferenças respeitando o caráter pedagógico da escola. Uma equipe de suporte - composta por psicopedagogo, orientador educacional, pedagogo - tem auxiliado na elaboração, implementação e avaliação de instrumentos pedagógicos, projetos, e abordagens inclusivas respeitando a complexidade dos atores sociais envolvidos. Embora existam alguns focos de resistência contra essa política pedagógica de cunho mais humanitário, a rede experimenta certo consenso no tocante à legitimidade de um processo que respeita as diferenças.

Num passado não muito distante, a escola não era considerada o local daqueles que não conseguiam se adaptar ao seu formato e seus ritmos. Deficiências físicas e déficits cognitivos eram punidos com castigo, repressão e até a "justa" expulsão. No entanto, a escola contemporânea, corroborada pelo avanço das ciências biopsicológicas e por leituras mais sofisticadas das ciências sociais e humanas, tem tentando se adaptar à realidade ao invés de exigir que a realidade se adapte a

ela. Para isso acontecer, a escola vem rompendo com concepções excludentes sobre o seu papel e sobre o que seria a educação (LINHARES, 2010).

Esses arranjos políticos abriram precedentes legais para uma abordagem personalizada respeitadora da singularidade do indivíduo. Quando uma Lei Brasileira de Inclusão é aprovada, ela porta um histórico de luta que não se restringe ao campo da inclusão dos atípicos (BRASIL, 2015d). Uma escola capaz tratar pedagogicamente as diferenças sem virar uma indústria produtora de fracasso, é desejo antigo revelado pelas últimas reformas curriculares da formação em licenciatura nacional.

No entanto, esse cuidado, sem critério, para não reprovar o aluno, produziu desvios como a “aprovação automática”. Mediante uma série de eventos de cunho mais político que pedagógico, o senso comum se apropriou da imagem de uma “escola fraca”. O que colocaria a instituição diante de um paradoxo: Ao tratar a singularidade seria tachada de ineficiente, e, ao padronizar certo nível, seria considerada excludente (TITTON; PACHECO, 2012).

#### 4.1.2 Percurso da pesquisa

Seguindo a orientação de Malinowski (1976), foi usado o caderno de campo para anotar as observações, num esforço para captar as regularidades e leis implícitas que regiam as relações entre os envolvidos. Documentamos dados concretos para que a posse do maior número possível de fatos conduzisse o processo de indução pela via científica, como orienta o antropólogo:

O tratamento científico difere do senso comum, primeiro, pelo fato de que o cientista se empenha em continuar sua pesquisa sistemática e metodicamente, até que ela esteja completa e contenha, assim, o maior número possível de detalhes; segundo, porque, dispondo de um cabedal científico, o investigador tem a capacidade de conduzir a pesquisa através de linhas de efetiva relevância e a objetivos realmente importantes (MALINOWSKI, 1976, p. 25).

Como afirma o autor (*ibidem*), a pesquisa etnográfica não se resume ao preenchimento de questionários, ou utilização de dados e documentos já existentes, o fenômeno que ele classificou como “imponderáveis da vida real” é indispensável. Isso significa viver a vida dos sujeitos da pesquisa, estar presente nos momentos ordinários e extraordinários, acompanhar os protocolos, mas viver o que foge da pactuação formal. E assim mergulhar na construção de sentido e suas formas sociais. No universo da pesquisa, isso equivale a captar os detalhes, definição de territórios, identificações/distinções, fatores agregadores/desagregadores, os jeitos, gostos, preferências, condutas internalizadas, reações automáticas diante dos fenômenos, simpatias, aversões etc.

Essa observação, inspirada nas práticas etnográficas, permitiu ao pesquisador mapear a estrutura organizacional formal da instituição e os pactos inconscientes formuladores de outros contratos sociais que regem as subjetividades das relações no contexto. Uma coisa é afirmar que os alunos comungam de determinadas ideias, outra é entender como essas ideias são formadas.

Os tipos comportamentais foram identificados a partir do contato com a vida da instituição. Dessa forma, conseguimos identificar consensos verbalizados - e evidenciados nos fenômenos - capazes de representar uma tradição, a formação de agrupamentos, os rituais e concepções mágicas inerentes à mentalidade dos nativos da pesquisa. Ao observar a relação dos alunos com a equipe, o fator geracional era um ponto de tensões. Cada época está inserida num contexto e numa rede de acontecimentos que formatam moralidades, como aponta o sociólogo Durkheim (2007).

Pensar numa escola relevante transcende questões de cunho exclusivamente metodológico, segundo Morin (apud ESTRADA, 2009. p. 86), é preciso pensar sob um novo paradigma que contemple os quadros gnoseológicos (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade). O autor propõe uma epistemologia estruturada na pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropossociológicos, produzindo uma nova racionalidade que ele chamou de Razão Aberta. E é sob a perspectiva da teoria da complexidade que a atividade foi realizada.

Gramsci (1978, Apud GRABOWSKI, 2014) evidenciou que o fordismo captou o caráter pedagógico no processo de valorização do capital que se expandia a partir das relações de produção, fomentando uma subjetividade que afetava diretamente os modos de vida, atitudes, valores e a criação de sentido nas relações sociais. A transformação desencadeada pela produção racionalizada reestrutura o seu entorno, exigindo uma nova versão de homem. Uma versão adequada às exigências inauguradas pelos novos tipos de produção. Sendo assim, a educação formal também precisava se readaptar para formar a partir dessa nova versão demandada pela sociedade.

O processo educativo carecia contemplar as novas realidades dando conta de desenvolver competências específicas voltadas à automação de base eletromecânica. O que implicava, no período em questão, uma alienação de todo o processo produtivo, pois o profissional para aquele mundo não precisava dispor de sua capacidade intelectual e criativa no desempenho de suas funções. Para Kuenzer (1985, apud GRABOWSKI, 2014, p. 52), “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”, e cada geração sustenta um conjunto de valores, atitudes e comportamentos hegemônicos em todas as suas instâncias, especialmente a pedagógica.

Compreender as diferenças num contexto de relações sociais plurais é a chave para não transgredir espaços de vivências e moralidades codificadas a partir de um referencial diferente do

referencial do profissional que interpreta os fenômenos, pois, na prática do especialista em educação, mais importante do que emitir juízo de valor, é entender o “como” e o “porquê” das ocorrências, pois essa compreensão instrumentalizará o planejamento das estratégias educacionais (*ibidem*).

As pesquisas foram realizadas com/no (a):

- Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra, por meio de observação participante. Nesta etapa o pesquisador fez 09 imersões (março/maio, 2019) conversando com profissionais e alunos no pátio, na hora do intervalo, antes e depois das aulas;
- Escola Municipal João Flávio Batista, resgatando documentos/memórias do projeto Escola Com partido (2017) e Pé no IFF (2018/2019). E no primeiro bimestre de 2020 (antes da suspensão das aulas pelo Decreto n. 038 de 20 de março, em virtude da pandemia do Covid-19): observação participante, entrevistas, aplicando questionários, promovendo grupos de discussão e fazendo incursões temáticas ministrando palestras e dinâmicas em sala de aula (turma 9º ano);
- Evadidos do IFF. Entrevistas realizadas junto a 5 (cinco) alunos egressos da Escola Municipal João Flávio Batista, que tinham ingressado no Instituto Federal nos anos de 2017, 2018 e 2019. As cinco entrevistas foram realizadas em fevereiro e março de 2020;
- Rede Municipal de São João da Barra. Mediante formulários online aplicados ao 9º ano de 11 escolas (93 estudantes respondendo) no ano de 2019;
- Reunião com pais/responsáveis: Duas reuniões. A primeira para levantar o perfil da comunidade e colher informações para criação do produto educacional e a segunda para aplicar o Produto Educacional junto a eles, pois a compreensão e adesão dos mesmos é fundamental para o sucesso do projeto.

Sintetizando as estratégias de pesquisa, foram utilizados: Observação participante, entrevista não estruturada, análise documental, questionário e pesquisa *online*. No universo de: reuniões, grupos de discussão, atendimento individualizado, em sala de aula e nas demais dependências das instituições.

## **4.2 Relatos**

### **4.2.1 Imersão no Instituto Federal Campus São João da Barra**

Na pesquisa exploratória realizada junto aos professores e alunos do Instituto Federal de São João da Barra, com a finalidade de propor um produto educacional capaz de contribuir com a permanência dos estudantes, foi possível constatar na narrativa de um dos colaboradores a síntese do que constitui uma regularidade entre os professores. Eles alegam que *“os alunos costumam chegar ao campus com um nível muito baixo de leitura, escrita, e habilidades voltadas à resolução de problemas”*, assim formulou um dos funcionários<sup>15</sup> do Instituto. A realidade pregressa da clientela afetaria o rendimento das aulas como um todo, além de influenciar na qualidade da permanência e no risco evasão.

Associado à dificuldade de adaptação dos alunos, partimos da hipótese de que a escola básica do município precisava organizar o seu currículo e rotinas de estudo no sentido de estimular o desenvolvimento de uma cultura formativa capaz de facilitar a inserção dos alunos ingressantes no IFF, medida que a rede tem implementado através de reestruturação física e pedagógica voltada à extensão de tempo do estudante na unidade escolar inserido em atividades de reforço em Matemática por meio da Olimpíada de matemática (OBMEP), Língua Portuguesa (Olimpíadas de Língua Portuguesa), Xadrez Escolar, Projeto de Inteligência Emocional, atividades culturais e esportivas, Feira Municipal de Meio Ambiente, Apoio Pedagógico ao Estudante (PAPE) etc., além da implantação da avaliação externa com incentivo financeiro. Essas medidas foram inauguradas através do Programa denominado EDUCA-ÇÃO! , voltado à perspectiva da Educação Integral (PAES, 2019).

Existem alguns projetos de visitação que já trabalham com os alunos de 8º e 9º anos. Tanto o Instituto quanto algumas escolas desenvolvem atividades de interação. É perceptível a existência de iniciativas que proporcionam grandes momentos de troca. Esse trabalho valoriza tanto as iniciativas individuais como as ações institucionalizadas e tem o objetivo de ajudar a preencher uma lacuna sistematizando informações para contribuir com o processo de transição, transcendendo as práticas isolacionistas das redes separadas por fronteiras, para abraçar a perspectiva territorial e verticalizada. O que é uma orientação legal:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010a, p. 08).

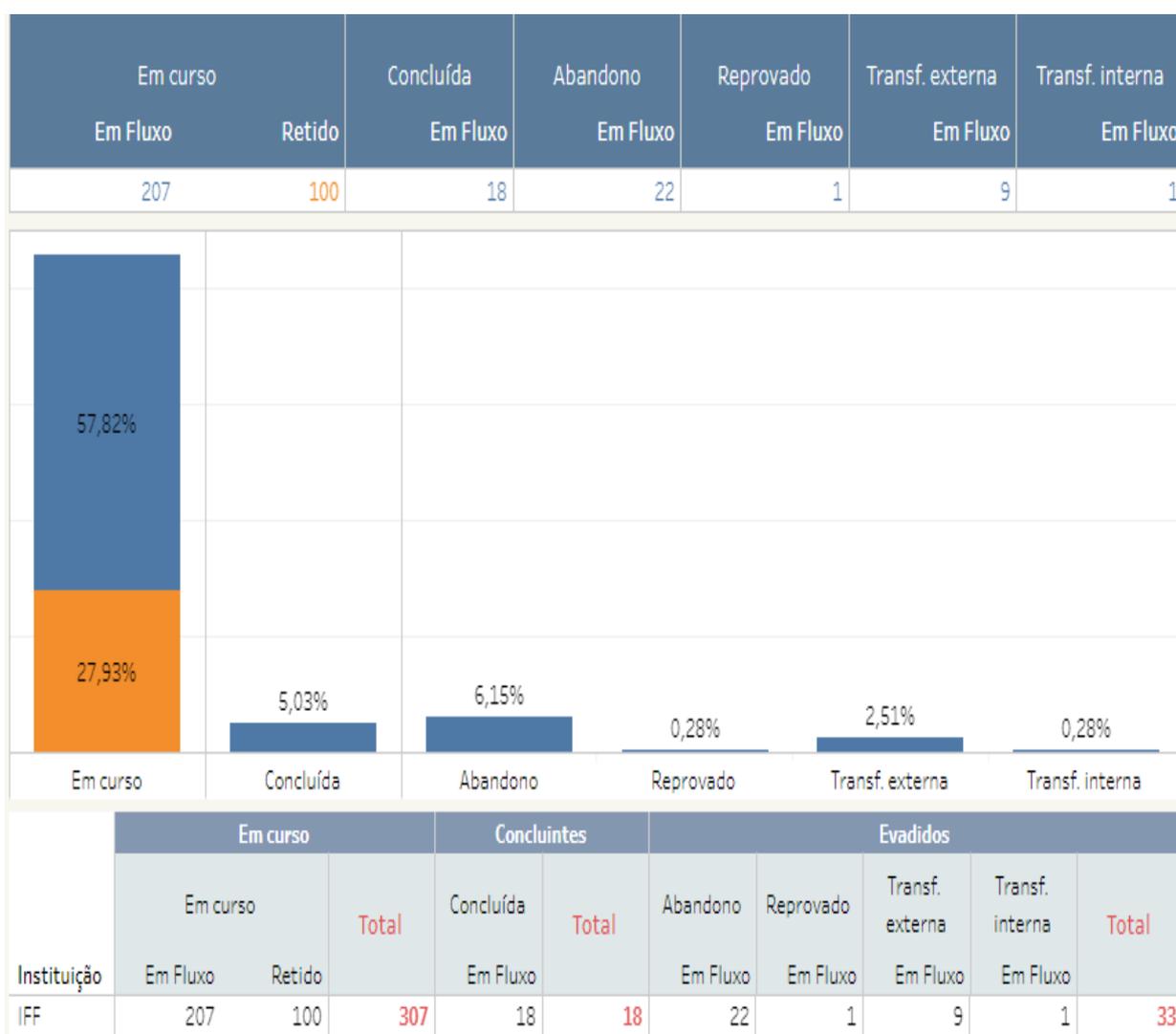
Ou seja, um aluno que entra na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) munido de

---

<sup>15</sup> O nome foi omitido para resguardar o anonimato do colaborador. Regra que será um padrão observado no decorrer de todo o trabalho.

maiores recursos e consciente de suas escolhas, tem potencializada a probabilidade de concluir o curso. O Campus do Instituto Federal Fluminense de São João da Barra possui uma estrutura relativamente grande, não existem construções ao redor. Não ter vizinhos favorece o silêncio, concentração e reflexão. O clima de cordialidade é palpável. Os espaços são bem aproveitados, a natureza tem um papel importante, não só na paisagem, mas nas ações pedagógicas. Os estudantes interagem nos intervalos, antes e depois das aulas além de aproveitarem os bancos dispostos sob as árvores para estreitar laços e estudar. Como a quantidade de alunos é relativamente pequena, a maioria se conhece pelo nome. Na Plataforma Nilo Peçanha<sup>16</sup>, ao efetuarmos uma filtragem para resumir o número de alunos, tendo o ano de 2019 como referência, o campus registrava 307 discentes.

**Gráfico 1 – Número e situação de alunos da Rede Federal em 2019**



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

<sup>16</sup> A Plataforma Nilo Peçanha é um canal contendo todas as informações oficiais sobre a Rede Federal.

Como se pode observar no gráfico, o campus teve 32,57% de discentes retidos de 2019 para 2020, e o índice de evasão foi de 7%.

#### 4.2.2 Alunos atuantes x alunos evadidos

Ao fazer uma imersão<sup>17</sup> no universo do Instituto, foram diagnosticadas algumas falas que passaram a ser repetidas por diversos alunos, constituindo regularidades que se apresentaram como importantes chaves interpretativas para decodificar os sentidos atribuídos por eles aos processos de transição, permanência/evasão. Parte da pesquisa exploratória foi realizada através de entrevista e observação participante junto a cinco alunos evadidos. Como contraponto, foram selecionadas cinco afirmações de cinco alunos que enfrentaram os motivos para evadir e encontraram sentido na permanência.

1- “O IFF é muito difícil”:

- Cf1<sup>18</sup> (3º ano do curso de petróleo e gás...) afirma que *“aqui é muito diferente da escola de antigamente”*, assim ela se refere à escola de rede municipal: *“lá a gente conseguia brincar e se divertir mais, agora a realidade é outra”*. Ela consegue perceber as diferenças, o nível de exigência e necessidade de maior seriedade. *“Eu era infantil demais. Se pudesse voltar no tempo aproveitava e me dedicava mais”*.

- Df1, evadido do curso em 2017 (1º ano do curso de petróleo e gás), questionado sobre o motivo pelo qual abandonou o curso disse que, *“isso não é pra mim. Nem sei como passei na prova. Saí no terceiro mês. Cara, os professores parece que fala outra língua. Num dá pra entender nada. Por isso meti o pé”*.

2- “Eu não sabia o que era entrar no IFF”:

- Cf2 (2º ano do curso de construção naval) confidencia que, *“era gostoso ter um monte de gente tomando conta de mim na escola, até quando eu tava meio triste no pátio aparecia alguém para tentar levantar o meu astral”*. O estudante relatou como a equipe entrava em contato com sua mãe para informar como era o seu comportamento,

---

<sup>17</sup> O pesquisador realizou 09 visitas no Instituto Federal Campus São João da Barra, em março/maio de 2019, realizando observação participante e entrevistando alguns professores e alunos.

<sup>18</sup> Para resguardar o anonimato das fontes, todos os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos.

entregar o boletim, elogiar. E quando compara com o IF, diz que *“aqui é o mundo de verdade”*. O que pode apontar para duas direções deferentes: no nível anterior, um processo de suporte que precisa melhorar no sentido de promover a autonomia e no nível atual, intervenções mais efetivas no suporte existente.

- Df2 (1º ano do curso de petróleo e gás, retida), evadida em 2018, diz que *“se eu conseguisse até continuava. Vacilei, agora falta base. Ano que vem vou para o Olímpio”*, se referindo ao curso de Formação Geral no Colégio Estadual Doutor Olímpio Saturnino de Brito, *“é que geral fala que é mais tranquilo”*, conclui ela.

3- “Detestei o curso que escolhi”:

- Cf3 (3º ano do curso de construção naval) narra como escolheu o curso:

*Não mudo de curso porque já escolhi e meu pai quer que eu faça esse mesmo. Se fosse antes escolhia outro. Mas nem posso reclamar muito, no 9º ano nem imaginava o que podia fazer. Até pensei em mudar, só que agora tô na reta final. Parece que eu tive que escolher o curso de olho fechado, não sabia nada sobre ele.*

- Df3, evadida em 2018 (1º ano do curso de construção naval) diz que, *“nunca reprovei. Até já fiquei de recuperação, mas jamais reprovei. Abandonei porque não tinha nada a ver comigo. Fui na onda das amigas e me dei mal”*. A aluna passou no processo seletivo, frequentou cerca de quatro meses em 2018 e saiu. Ela diz que resolveu aceitar o que realmente gosta, *“queria fazer formação de professores, só que tinha até vergonha de falar isso, quem não ia rir? Agora não ligo pro que as pessoas vão falar, acho que essa é minha vocação mesmo”*.

Essas temáticas se repetiram de forma diferente, na boca de variados estudantes. O oposto também foi documentado, foram selecionadas falas de 5 alunos diferentes para retratar os que se identificam com a ideia de a permanência significativa<sup>19</sup>:

Aluno 01 - *“O IF é um sonho, nem acredito que estou aqui”* (Cf4).

Aluno 02- *“Tenho aprendido como nunca”* (Cf5).

Aluno 03 - *“Acho que vou sair daqui um ser humano melhor”* (Cf6).

Aluno 04 - *“Tem uns professores que eu não gosto, mas a maioria é 10”* (Cf7).

Aluno 05 - *“No início não gostei, daí depois me acostumei e hoje não me imagino fora”*

---

<sup>19</sup> Permanência significativa neste trabalho se refere aos alunos que se identificam com o instituto/curso, gostam do que fazem, se sentem realizados e por essas causas tentam extrair o máximo da formação ofertada.

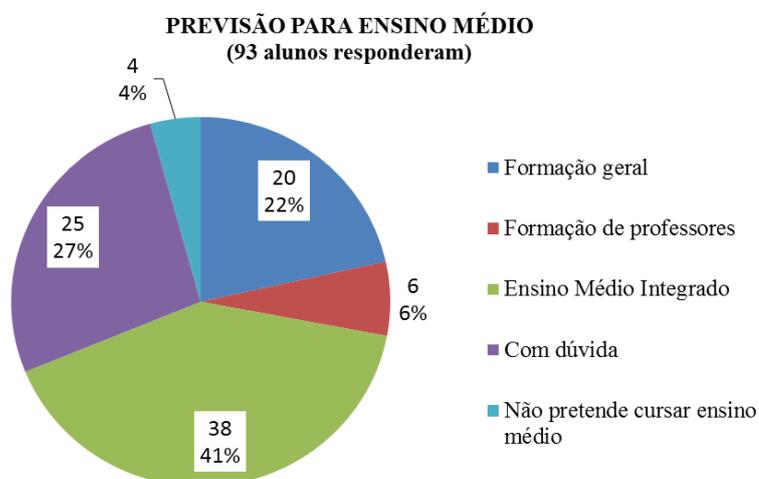
(Cf8).

O caderno de campo onde registramos acontecimentos, percepções, frases, eventos, mensagens implícitas e explícitas de nossa incursão, foi sendo preenchido no decorrer da pesquisa. Os relatos foram selecionados por apontar, direta ou indiretamente, para os universos constituintes da permanência e da evasão escolar, bem como, por apontar a importância de uma transição entre as respectivas etapas do ensino. Esta etapa da pesquisa no Instituto Federal Fluminense Campus São João da Barra foi realizada junto aos funcionários e estudantes da instituição.

#### 4.3 Pesquisa online em toda a rede municipal (9º ano)

Em pesquisa de intenção realizada em 2019, em 11 unidades escolares do município que possuem o ensino fundamental II (9ºano), para saber o nível de interesse no Curso Técnico Integrado, esse foi o resultado:

**Gráfico 2** – Pesquisa de intenção



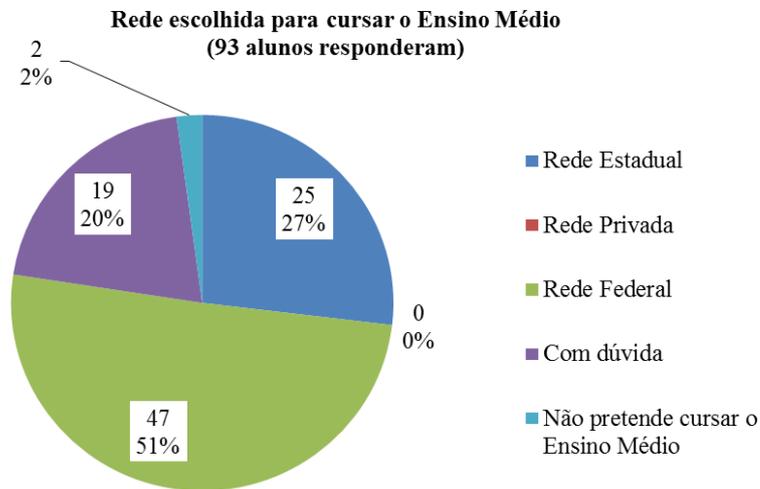
Fonte: Elaboração própria

Dos 93 estudantes respondentes, 38 (41%) responderam que têm o objetivo de cursar o ensino médio integrado. O levantamento apontou que 27% dos participantes estavam com dúvidas sobre o que fazer no ensino médio. Num primeiro momento, esses 27% seriam beneficiados diretamente com a criação de um processo de transição, pois a maioria não está munida de informações suficientes para tomar a decisão.

Quando perguntamos sobre a rede em que eles pretendiam cursar o ensino médio,

obtivermos os seguintes índices:

**Gráfico 3** - Escolha da rede para cursar o Ensino Médio no próximo ano



Fonte: Elaboração Própria

Mais da metade (51%) afirmou que pretende cursar o ensino médio na rede federal (IF). E 20% estão com dúvidas. Porém, quando perguntamos qual o curso que eles gostariam de fazer, o índice de dúvida reduziu para 9,67%.

**Gráfico 4** - Escolha de curso para o Ensino Médio



Fonte: Elaboração Própria

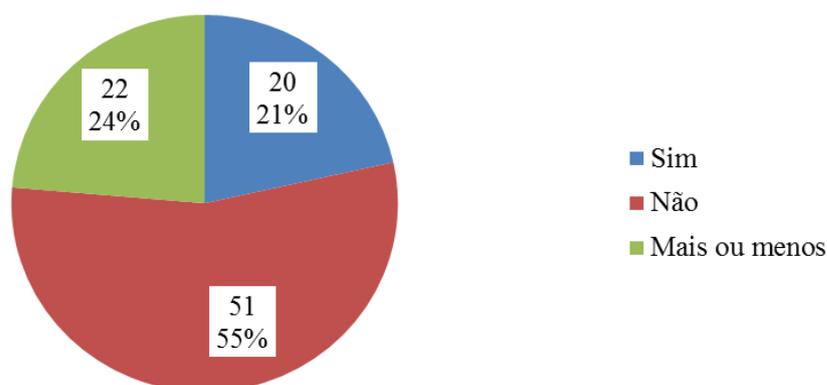
Constatamos que (65/93) 70% dos alunos pesquisados desejavam cursar o médio técnico (integrado e concomitante), 9 alunos não sabiam, 13 pretendiam fazer formação geral e 6 formação de professores.

Ao serem questionados sobre compreender as diferenças entre os cursos técnicos integrados,

concomitantes e subsequentes, os alunos do 9º ano responderam:

**Gráfico 5** – Pesquisa sobre diferenças dos cursos técnicos

**Você sabe as diferenças entre curso técnico integrado, concomitante e subsequente?**  
( 93 alunos responderam)



Fonte: Elaboração Própria

Somando os que “não sabem” com os que responderam “mais ou menos”, verificou-se que 78% dos alunos não conheciam as diferenças. O que sinaliza um grande problema e aponta para uma intervenção necessária, pois eles estavam na iminência de escolher o tipo de curso que fariam a partir de 2020, ano corrente.

Os dados da pesquisa exploratória demonstram que, caso esses alunos tenham optado por um curso sem saber exatamente o que, como, e para o que serve, alguns podem evadir enquanto outros correm o risco de continuar, mas perder o interesse, não desenvolvendo a plenitude do próprio potencial, o que afetaria a qualidade da permanência dificultando a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

#### 4.4. Imersão Escola Municipal João Flávio Batista

##### 4.4.1 Mapeamento da turma do 9º ano

A unidade escolar onde se desenvolveu essa etapa da pesquisa foi a Escola Municipal João Flávio Batista, situa-se no bairro de Cajueiro em São João da Barra (RJ). O município é dividido pelos nativos em: Pedra (zona urbana) e Quinto (zona rural). De forma que a comunidade está localizada na Pedra. Vale ressaltar que a cidade possui cerca de 36.102 habitantes<sup>20</sup>, logo, quando aproximamos as características da classificação, Pedra, como zona urbana, é fundamental compreender que se trata da área urbanizada de uma pequena cidade interiorana.

<sup>20</sup> Estimativa de 2019 elaborada pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-da-barra/panorama>. Acesso: 15 jun. 2020.

A instituição ocupa um prédio de Escola Padrão, com 10 salas de aula - todas voltadas para o pátio que é bem amplo -, sala de equipe técnica, sala dos professores, CPD/arquivo, secretaria, sala de recursos, sala de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, dois banheiros coletivos para os alunos, divididos por gênero, banheiros para três funcionários, vestiário e almoxarife. Fica ao lado de uma academia popular e uma quadra pública que é utilizada para aulas de educação física e atividades correlatas.

São atendidos cerca de 350 estudantes divididos em: fundamental I, no turno da manhã; fundamental II, no turno da tarde; e EJA, no turno da noite. A mesma goza de certo prestígio no município, não raro, alunos egressos das escolas particulares da região ingressam nela para concluir o ensino fundamental. Outro fator que não poderia deixar de ser citado é o nível de formação do corpo docente. Entre os 27 professores, 9 eram profissionais com mais de uma graduação, uma professora doutora, dois mestres e 03 mestrandos, o que configura um percentual formativo diferenciado entre as escolas da rede e explica os resultados positivos no IDEB como foi apontado anteriormente.

O ambiente era arejado, limpo, organizado, o clima organizacional agradável, reinava uma atmosfera de cordialidade entre todos. Como é a realidade das escolas em geral, as temáticas, gravidez na adolescência, drogas, automutilação e motivação (GUIMARÃES, 2009; DAMÁSIO, 2017; BECKER, 2008; AVELAR, 2015; LINHARES, 2010; LIMA, 2019) foram desafios que se revezaram nas intervenções da equipe técnica no período da pesquisa.

A composição da equipe técnica escolar merece um adendo. Todas as escolas da rede com mais de 100 alunos possuem lotados: Orientador Educacional, Pedagogo e Psicopedagogo. Além de atendimento semanal de Psicólogo Institucional e Assistente Social. A equipe escolar estava atenta a qualquer tipo de violência, seja física ou psicológica. Sempre que se fazia necessário, os responsáveis eram convocados à escola para auxiliar na construção de estratégias formativas. A parceria era nítida e as convocações não tinham um caráter punitivo, mas pedagógico.

A função social da escola foi percebida a partir de seu papel estrutural no bairro. Percebeu-se que a comunidade se integrava às atividades, festas, comemorações, apoiava as campanhas. Uma parcela das relações entre os nativos era viabilizada pelas dinâmicas da vida escolar. Não é de somenos observar que muitos estudantes tinham nela a fonte primária de nutrição. Outros, que tinham uma vida familiar conturbada, encontravam no ambiente escolar um momento de descanso para seus dramas pessoais. Em uma das reuniões com os professores, a Orientadora Educacional lembrou que *“alguns alunos nossos têm, na gente, a única referência de respeito. Não são vistos e nem levados em consideração em casa, mas entre nós, eles precisam se sentir gente”*.

O trabalho que se segue foi desenvolvido no ano de 2020, numa turma de 9º ano composta

por 28 alunos, sendo 12 meninas e 16 meninos que estudavam no turno da tarde, a saber, de 12h00min as 17h00min. Em relação à faixa etária o quadro era:

**Tabela 1** – Quantidade de alunos por faixa etária

Ano de nascimento	Quantidade	Idade
1999	1 aluno	21 anos
2002	3 alunos	18 anos
2003	3 alunos	17 anos
2004	1 aluno	16 anos
2005	14 alunos	15 anos
2006	6 alunos	14 anos

Fonte: Elaboração própria

O Censo Escolar classifica como distorção idade/série alunos que têm dois ou mais anos de idade além do recomendado, a referência é o ingresso no ensino fundamental com a idade de 6 anos. A maioria das redes de ensino do Brasil segue a perspectiva sistêmica da seriação, muitas que optam pela abordagem de ciclo, fazem adequações para que a estrutura burocrática formal seja contemplada. Seguindo a lógica estabelecida pela definição é possível criar uma tabela representativa ilustrando o que seria essa defasagem em cada série.

**Tabela 2** – Idade ideal para cada série

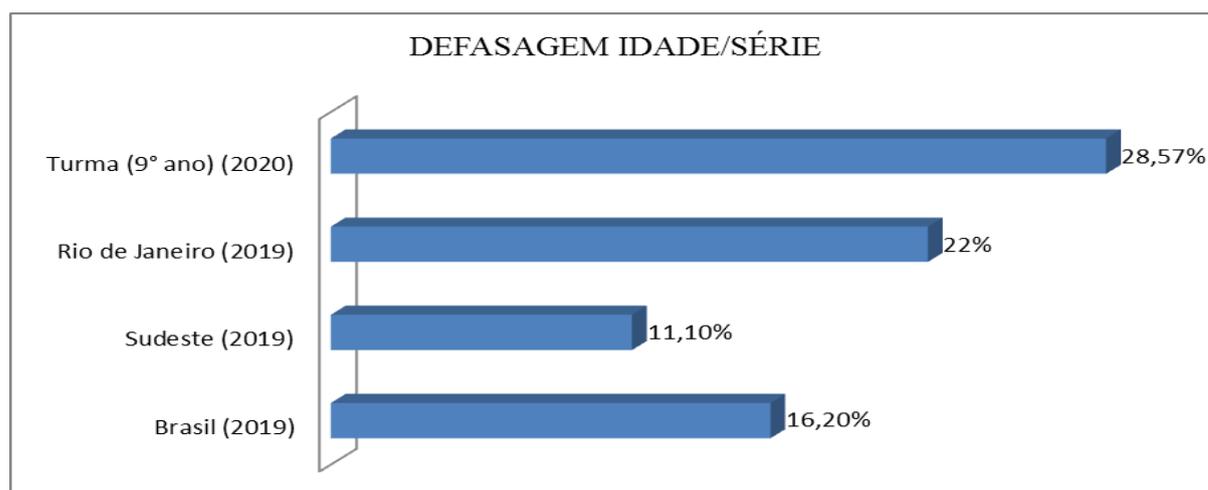
Série	Idade ideal	Defasagem
1º ano do Ensino Fundamental	6 anos de idade	$\geq 8$ anos
2º ano do Ensino Fundamental	7 anos de idade	$\geq 9$ anos
3º ano do Ensino Fundamental	8 anos de idade	$\geq 10$ anos
4º ano do Ensino Fundamental	9 anos de idade	$\geq 11$ anos
5º ano do Ensino Fundamental	10 anos de idade	$\geq 12$ anos
6º ano do Ensino Fundamental	11 anos de idade	$\geq 13$ anos
7º ano do Ensino Fundamental	12 anos de idade	$\geq 14$ anos
8º ano do Ensino Fundamental	13 anos de idade	$\geq 15$ anos
9º ano do Ensino Fundamental	14 anos de idade	$\geq 16$ anos
1º série do Ensino Médio	15 anos de idade	$\geq 17$ anos

2° série do Ensino Médio	16 anos de idade	$\geq 18$ anos
3° série do Ensino Médio	17 anos de idade	$\geq 19$ anos

Fonte: Elaboração própria

Considerando que a idade estabelecida para se cursar o 9° ano é 14 e 15 anos, a turma de 28 alunos possuía 20 alunos com idade considerada adequada e 8 alunos com defasagem idade/série (02 meninas e 06 meninos). Logo, o percentual de defasagem idade/série da turma é de 28,57%. Entre os estudantes com defasagem, 1 era repetente e 3 vinham do programa de progressão parcial. Segundo o Ministério da Educação (MEC) /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), a média nacional de defasagem idade/série do ano de 2019 foi de 16,2% (BRASIL, 2019b). Estabelecendo uma comparação mais abrangente da turma, observamos:

**Gráfico 6** – Defasagem idade/série



Fonte: Elaboração própria usando dados oficiais do MEC e dados produzidos junto à turma.

Levando em consideração a defasagem observada na turma em 2020 e cruzando com as médias oficiais de 2019, conclui-se que a média de defasagem idade/série da turma encontra-se relativamente alta na comparação. Logo, a turma possui uma diferença 6,57% maior do que a média do Rio de Janeiro, 17,47% maior do que a média da região sudeste e 12,37% maior do que a média nacional. Vale observar que de acordo com o INEP, a média nacional saiu de 28,6% em 2006 para 16,2% em 2019, uma melhora de 12,4 pontos percentuais.

Fatores contextuais pode ser o caminho para se compreender o fenômeno da desproporcionalidade dos índices em relação ao panorama nacional, regional e estadual. Como os alunos da turma pertenciam a bairros diferentes, a dificuldade no transporte era um dos fatores que

prejudicava, pois, muitos perdiam a 1ª aula diversas vezes por semana. Outros chegavam cansados por variados motivos como, andar para chegar à escola, ou desenvolver alguma atividade pela manhã. Alguns alunos, de condição social mais precária, tinham dificuldade de aprendizagem, possivelmente produzida pela nutrição insuficiente, dentre outros fatores.

É preciso também levar em consideração que fatores socioeconômicos e biológicos também condicionam a motivação. O professor não pode considerar o problema do desinteresse do aluno apenas como uma questão psicológica, a falta de motivação pode ocorrer, também, pela não satisfação de necessidades como fome, cansaço e afeto. O importante é avaliar cada caso e procurar resolvê-lo na medida do possível (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 604).

O baixo capital econômico e cultural de muitos estudantes são fatores que influenciam nos resultados. Para solucionar o problema da fome, a escola passou a oferecer almoço para os alunos na entrada, além da tradicional refeição no meio do turno. Em relação aos alunos que desenvolviam atividades extenuantes, a equipe técnica acionava o responsável, e sempre que era necessário, encaminhava para a assistente social da escola. Nessas intervenções, muitos passavam a receber apoio financeiro de programas de renda como o Cartão Cidadão e/ou eram encaminhados ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para inscrição no Programa Bolsa Família. Quando os alunos eram diagnosticados com algum tipo de sofrimento emocional, o psicólogo institucional coordenava as ações envolvendo a equipe escolar e a família, se fosse necessário, encaminhava o discente para acompanhamento com psicólogo clínico.

Mesmo com toda essa articulação, era comum ouvir discursos deterministas oriundos de alguns alunos, professores e responsáveis contendo baixas expectativas de aprendizagem em relação a alguns. A fala de um dos responsáveis representa o exposto, *“meu filho não aprende. É igualzinho o pai. Pra ele só serve a roça”* (Rp1). Esse foi o desabafo de um responsável convocado pela equipe para ajudar a traçar estratégias de recuperação para o estudante com rendimento insuficiente. Um dos professores, muito exigente, ao perceber que os alunos não atingiam suas expectativas, afirmou numa reunião de conselho de classe que, *“o nível da garotada é muito baixo. Eles são fracos. Não dá para fazer muita coisa”* (Py5). Porém, em momento nenhum mostrou disposição para rever sua prática pedagógica. Na verdade, a única coisa que estava em questão era a dificuldade da turma se adaptar ao seu modelo de aula e não a insistência em metodologias que não produziam os resultados esperados, ou seja, a dificuldade da instituição se adaptar às demandas do perfil do aluno moderno.

O desempenho escolar dos alunos tem se colocado como um desafio para o qual ainda não foram identificadas estratégias de superação no âmbito dos sistemas escolares. Embora se observem sensíveis avanços, em grande parte, associados ao

crescimento da taxa de aprovação, o que não é desprezível, os problemas envolvendo a aprendizagem discente ainda persistem (VIDAL et al., 2019, p. 7).

Em uma conversa com o estudante Cx8 foi possível identificar o condicionamento na fala, “*Eu não consigo aprender. Não é atoa que minha mãe me chamava de burro desde pequeno [...]. Até a professora já desistiu de me ensinar*”. Este entrevistado que demonstrou revolta contra a escola será abordado mais a frente (p.90). Não reduziremos a dificuldade de aprendizagem a um único fator, pois seria uma leitura negligente, no entanto os discursos sintetizam uma série de subjetividades que podem explicar, em parte, o fenômeno.

#### **4.4.2 Profecia Autorrealizadora**

O impacto das expectativas dos docentes sobre a aprendizagem do estudante tem sido estudado há décadas. Rosenthal e Jacobson, considerados pioneiros desse tipo de estudos, realizaram a seguinte experiência nos Estados Unidos, apresentaram aos professores dois grupos de alunos: O primeiro teria realizado supostamente uma série de testes cognitivos que teria sinalizado um alto QI. O segundo, escolhido aleatoriamente, foi apresentado como um grupo comum. Na verdade as duas turmas tinham composições similares. No entanto, ao terminar o ano, a primeira turma alcançou um resultado 50% maior do que a segunda (1968, apud VIDAL et al., 2019, p. 7).

Numa pesquisa envolvendo questões de gênero, Palardy (1969, *ibidem*) separa dois grupos de professores. Um acreditava que as meninas do ensino fundamental da classe média norte americana aprenderia a ler com mais fluência do que os meninos. O outro acreditava que o gênero não era um fator determinante e que ambos aprenderiam a ler da mesma forma. Os resultados foram reveladores. Na turma onde os professores esperavam mais das meninas, elas aprenderam consideravelmente melhor do que os meninos, porém, na turma em que os professores não viam diferença entre os gêneros, meninos e meninas aprenderam num percentual aproximado de forma equilibrada.

Bandura (1993, *ibidem*, p. 8) demonstra em seus estudos que docentes com altas crenças em sua função social, em suas práticas pedagógicas e na possibilidade do estudante aprender, exercem uma influência positiva diferenciada sobre os estudantes. Nesse grupo encontram-se os profissionais que acreditam na escola como instituição capaz de levar o cidadão em formação a melhorar o status social.

O INEP realizou um estudo chamado Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil. A pesquisa demonstrou que, quando são altas as expectativas das equipes escolares, em relação a si mesmas e aos objetivos junto aos alunos, os resultados obtidos transcendem a média. O

sucesso escolar verificado foi atribuído a fatores que consideram a tipologia dos estímulos e a autopercepção no processo. Concluíram que os estudantes percebiam que a escola era exigente, dava condições e esperava muito deles. Essa consideração estrutural era convertida em articulação dentro do nível proposto (BRASIL, 2010b).

De acordo com relatório emitido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 2016, relatório esse produzido a partir da análise de resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) do ano de 2012, os percentuais de resultados insuficientes estão associados às instituições em que os profissionais não têm altas expectativas na aprendizagem dos alunos. As notas diminuem proporcionalmente à medida que a crença na capacidade dos alunos reduz. Segundo a pesquisa, 74% dos estudantes brasileiros com baixo desempenho em matemática estão matriculados em escolas onde os professores não acreditam em sua capacidade de aprender.

No Brasil, 60% dos professores de escolas com baixo nível socioeconômico não acreditam que a maioria dos seus alunos concluirão o ensino médio, enquanto que 100% dos professores de escolas de nível socioeconômico mais alto disseram acreditar que a maioria dos seus alunos concluirão o ensino médio (VIDAL et al., 2019, p. 8).

As pesquisas referenciadas e outras do mesmo tipo integram elementos psicológicos que interagem com os desdobramentos sociais num movimento dialético. Para não correr o risco de reduzir o resultado a fatores estritamente individuais, responsabilizando tendenciosamente professores, alunos e responsáveis, é valioso lembrar o caráter sistêmico da prática educativa que demanda políticas públicas eficientes dando suporte. Os exemplos supracitados podem ser classificados como profecia autorrealizadora. Esse conceito, que foi sistematizado pelo sociólogo Merton, é uma crença com potencial de concretizar a leitura de ideias preconcebidas. Segundo o próprio autor, “a profecia autorrealizável é, no início, uma definição falsa da situação, que suscita um novo comportamento e assim faz com que a concepção originalmente falsa se torne verdadeira” (MERTON, 1968, p. 477).

O conceito sintetizado possui um sentido abrangente evocado pela própria designação linguística. O termo composto tem um amplo significado: Profecia, palavra originária do latim, de acordo com o dicionário Michaelis (2020, p.703), seria: “predicação do futuro feito por profeta. Presságio, conjectura”, um vaticínio de inspiração divina, ancorado em elementos altamente relativos (MICHAELIS, 2009, p. 703).

A crença produtora de subjetividades desencadeadoras de cenários. Em outras palavras, seria uma somatização de especulações orientando a materialização de percepções intuídas. É chamar à

existência noções que só existem na vida mental, mas se desdobram em comportamentos que condicionam a construção do que foi equivocadamente estipulado. É uma crença que atua por meio de estímulos. Como aponta o documentário *Nunca Me Sonharam* (2017), estudantes são inculcados pelas expectativas das equipes escolares. Nesse sentido, algumas condutas naturalizadoras podem ser expressão de violência. Docentes, como demonstra o documentário, podem representar grandes obstáculos, tornando penosa a estadia dos sujeitos num ambiente escolar deformador. Mas, saliente-se que o mesmo trabalho registrou a atuação de profissionais empenhados em resgatar crianças e adolescentes estigmatizados, proporcionando novas expectativas para esse público.

Concernente à palavra autorrealizadora, ela expressa a relação entre o que foi dito pelo educador, sejam pais, responsáveis ou professor, e o que foi profetizado. O termo se refere à realização de si mesmo como produto constituído após o indivíduo desenvolver suas potencialidades e se apropriar de noções que o definam como pessoa. Como exemplo claro do termo, citamos os estudantes que tiram boas notas porque estudam, e estudam porque acreditam que podem tirar boas notas, em detrimento dos que tiram notas baixas porque deixaram de se preparar, pois não acreditam que podem tirar notas altas.

Quando ocorre de os professores falarem que certo aluno ou certa classe não aprende, não “vai pra frente”, eles tendem a realizar avaliações e mediações pedagógicas que venham cumprir com este papel de reprovar o aluno, para que a sua previsão esteja correta, é a chamada “profecia autorrealizadora” (LONGO et al., 2014, p. 157).

Observemos, porém que, tal mobilização se realiza normalmente num plano inconsciente e nem sempre configura uma atitude antiética travestida de intencionalidade. Outra variável que não pode ser dissociada da leitura é a gestão.

#### **4.4.3 Estigma**

As interações dos atores sociais dentro da estrutura de classes tende a fortalecer estratificações e legitimar a reprodução das desigualdades, naturalizando violências simbólicas. Os padrões vigentes emanam da classe dominante. Dela deriva um ideário estético, comportamental, cultural, linguístico etc., que são normatizados.

Neste sentido, o conceito de Estigma de Goffman, contribui com a leitura referente à construção de identidades dentro das instituições educacionais. “O termo estigma, portanto, será compreendido como um atributo profundamente depreciativo dirigido ao outro, um atributo que estigmatiza alguém e pode inferir um caráter de normalidade”. O sociólogo norte americano,

falecido no ano de 1982, dedicou sua pesquisa ao estudo da produção do estigma que, segundo ele, diz respeito ao papel social do indivíduo, a construção da autoimagem e as formas de se perceber e de sustentar traços de distinção (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Ao escrever a obra, “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, o autor esclarece que muitos estudiosos estavam se debruçando sobre esta mesma temática. Seus estudos apontavam para falta de pertença dos sujeitos que não se sentiam parte da sociedade, porque possuíam características físicas ou mentais que os excluía. Neste mesmo trabalho, com auxílio de prontuários clínicos, rastreia a relação do estigma com a construção da identidade social. Segundo Goffman:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. [...] A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" – para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". Baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (GOFFMAN, 1988, p. 5).

O estigma não tem o pudor de ficar fora dos muros da escola. Ele se impõe e em seu bojo encontram-se elementos voltados à territorialidade, origem, estética, classe, valores, gênero, etnia, identidade, status, dentre outros. O autor considera a existência de 03 tipos de estigma:

O de ordem física corporal, como deformações; as culpas de caráter individual ou não naturais, marcadas por vontades fracas, crenças falsas; e paixões tirânicas, entrando nesse âmbito as pessoas com transtornos mentais, alcoolistas, homossexuais, e os estigmas tribais das raças, nações e religiões. Goffman observa que, por pertencer a um meio social, o estigmatizado também tem as crenças e aspirações do devir identitário compartilhado por todos e se reconhece com alguém que engloba a realidade “normal”, como os outros, mas as expectativas sociais e excludentes vão aos poucos agindo sobre esses sujeitos, que em algum momento percebem-se como diferentes em algum de seus atributos e incorporam sentimentos de depreciação, vergonha e inferioridade. Afirma-se então a vitimização do sujeito estigmatizado (BARRETTO e FIGUEIREDO, 2019, p. 125).

Além de Goffman, (1988), Becker (2008) e Minayo (2009) ressaltam que a estigmatização é uma prática de violência. A sociedade cria o perfil de um ser normal e normativo, quem não se enquadra em suas determinações, sofre a depreciação. As noções de certo e errado, são projetadas

sobre os indivíduos, quem não consegue seguir as rotinas convencionadas não se enquadra na normalidade. Na perspectiva do desvio, a análise busca entender por que tais sujeitos não conseguem seguir as regras e se adaptar aos padrões estabelecidos.

Segundo Becker (2008) é fundamental identificar os variados grupos sociais no circuito do indivíduo, pois a dificuldade em cumprir alguma regra, ou atender demandas de grupos específicos, pode sinalizar que ele está projetando naquela relação as regras de outro grupo onde ele transita. No contexto escolar, a linguagem, a indisciplina, o sentido dado à educação, o tipo de relação interpessoal com/no interior da instituição, podem representar a projeção de regras internalizadas próprias de territórios como a rua, a casa, o campo de futebol, a igreja etc. Descumprir a norma de um grupo em determinado território não significa descumprir a norma construída, vivenciada e apropriada em outros espaços.

A pesquisa nos permitiu perscrutar essa dinâmica. O aluno mais velho da turma, Cx1 de 21<sup>21</sup> anos, com uma defasagem idade/série severa, era vítima constante de piadas, gracejos e ofensas. Sempre que a equipe flagrava os delitos, fazia as devidas intervenções, no entanto, o mesmo silenciava, não reagia e não buscava ajuda. Alguns colegas chamavam-no de burro e diziam que ele “*estudava para puxar carroça*”. A ausência de expressão, a cabeça baixa, a tentativa de esboçar um sorriso como quem tentava demonstrar que não ligava, revelava certa naturalização da violência sofrida.

Numa conversa pessoal com o estudante, após dissertar sobre o seu valor e dignidade, questionamos por que ele aceitava tudo daquela forma. A resposta foi, “*não esquenta pra isso não. Já tô acostumado, sempre foi assim*”. Na sequência ele nos confidenciou que teve muita dificuldade para aprender a ler e escrever:

*Cheguei no sexto ano sem saber nada. Como eu sempre fui quietinho, as fessôra iam me passando. Ficava com pena de me reprovar porque eu nu aprendia. Foi assim até o 6º ano [...]. Quem me ensinou a ler e escrever de verdade nu foi nenhum professor, foi a inspetora de pátio. Ela vinha cedo pra escola e passava devê e ficava até depois do horário comigo [...]. Quando a diretora quis me colocar pra turma da noite, a EJA, ela fez de tudo e nu deixou. Nu queria ir não, se pá o ensino lá é mais fraco, aquele lance de estudar dois anos em um deve comer muita coisa [...]. Pra você tê ideia, eu reprovei no ano passado, podia fazer uma prova aí pra recuperar uma matéria que nu consegui. Se eu passasse, daí eu podia fazer dependência em duas e í pro ensino médio, mas escolhi fazer o 9º de novo pra aprender melhor, tá ligado? (CX1)*

Interessamo-nos de forma particular pelo estudante. Fomos até a inspetora mencionada para obter maiores informações. Ela confirmou toda história e descreveu o perfil social e psicológico do

---

<sup>21</sup> Como o colaborador é maior de idade, permitiu e assinou autorização liberando sua identificação, no entanto será designado por código alfanumérico, seguindo o padrão do texto.

discente:

*Ele é bonzinho à vida toda. Nunca vi metido com nada errado. Respeitador, obediente, esforçado [...]. Engraçado que sempre teve muita facilidade para mexer em computador. Abre, conserta, formata, faz planilha no Excel. É até difícil de entender como ele não aprendeu a ler na turma certa [...]. Acho que o problema foi justamente esse, como era tranquilo demais, ninguém esquentou, passou despercebido [...]. A família é muito humilde, mas anda juntinho, o pai não deixa solto não [...] Tadinho, eu até acho que isso tem a ver. Ele vinha estudar com sandália trocada, par de um, par de outro, só usava roupa velha que a família ganhava, acho que passava até necessidade (PY1).*

Após o breve relato, ela afirma que, “os amiguinhos viam a dificuldade e ficavam no pé dele, eu nunca deixei, mas nem sempre via”. Por meio das evidências narrativas, somadas às situações de perseguições flagradas, inferimos que a prática de violência psicológica sofrida de forma recorrente como subproduto da violência social associada a uma possível negligência institucional, foi um dos fatores que contribuíram para a atual defasagem do estudante. Sua condição destoante era tão desfavorável que ele não verbalizava o sofrimento moral, mas justificava como se fosse uma coisa normal. Conforme Barretto e Figueiredo (2019, p. 125), o Cx1 teria sido “depreciado naquele grupo que já passou por um processo de ressignificação e categorização diferenciando-se previsível normativamente em um estereótipo”.

Para não correr o risco de sustentar uma epistemologia determinista desconsiderando o todo por meio de uma abordagem unidimensional, confrontamos o relato do estudante Cx1 com o relato do estudante Cx3, denotando que numa pesquisa científica é imprescindível contextualizar e fazer a leitura de cada indivíduo em sua cadeia de relações específicas. Embora existam regularidades passíveis de serem projetadas e classificadas como um padrão, uma porção considerável dos fenômenos carece ser relativizada.

Num dia frio e chuvoso, o aluno Cx3, chegou à escola molhado. Notamos que a merendeira e uma professora readaptada estavam no portão com uma toalha, esperando-o. Ele recebe a toalha, olha ao redor como se estivesse verificando a presença de alguém e rapidamente se seca. Na sequência foi conduzido pelas duas até o vestiário e retornou vestindo roupas secas. Como já tínhamos estreitado os laços com a merendeira, perguntamos o que estava acontecendo.

*Ele é conhecido aqui da escola. Estuda com a gente desde pequeno quando a mãe morreu. Agora é o irmão mais velho. Tem um irmão o do meio e uma irmã caçula que estuda na creche. O pai tem problema com álcool. O coitado cuida de tudo, lava roupa, arruma a casa, cozinha, do jeito dele, né! De vez em quando a gente aqui da escola junta umas coisinhas pra ele. Damos roupa, material de higiene e quando o bicho pega, até cesta básica (PY2).*

Já tínhamos feito algumas rodas de conversa com a turma e lembrava-nos do estudante. Para

nossa sorte, tínhamos agendado uma atividade a fim de coletar dados para ajudar na elaboração do produto educacional da pesquisa em diálogo com a turma. A atividade recebeu o seguinte tema: “O que eu preciso saber para escolher o curso de ensino médio”. No desenvolvimento, aproveitamos para analisar secretamente o Cx3. Ele estava sentado na última cadeira, na fileira do lado direito, pertencia à famosa “turma do fundão”. Na parte discursiva da atividade, ele prestava atenção com claro interesse. Dividimos aleatoriamente a turma em 4 grupos de sete integrantes, orientando que conversassem sobre a importância de escolher corretamente o curso de ensino médio e qual a relação do curso que cada um escolheu com o mercado de trabalho e a disponibilidade dele na região.

Mesmo estando num grupo formado por uma maioria que se sentava distante da localização de seu assento, Cx3 interagiu fluentemente com os colegas. Na verdade, exerceu o papel de líder do grupo de forma natural. Após 10 minutos de conversa, solicitamos que cada grupo escolhesse um componente para apresentar a discussão e demos mais 05 minutos. Ele foi eleito oficialmente como porta voz. Na apresentação junto à plenária, os representantes falaram. Em seguida o debate foi aberto para colaboração espontânea. Finalizamos o exercício fazendo uma provocação. Quem quisesse elaborar uma redação em casa, a sugestão do tema era, “Estudar pra quê?”, mas se alguém quisesse, dentro da temática, fazer outra reflexão, estava à vontade. Esclareceu-se que seria importante para ajudar no desenvolvimento do produto educacional, ou seja, uma sequência didática com o objetivo de ser um projeto de transição entre o 9º ano e o ensino médio. A turma ficou eufórica com a proposta.

#### **4.4.4 Análise da produção dos textos dissertativos**

Durante a semana, fomos recebendo as redações. Como a participação ficou á critério de cada um dos 28 alunos, 19 escreveram. Ficamos surpresos com a adesão, pois como não era nenhuma atividade avaliativa, ou proposta por um professor da turma, não imaginamos que conseguiríamos mobilizar tantos alunos. Todos usaram o título sugerido. Ao analisar os escritos, notamos alguns termos se repetindo, entendemos que não se tratava de uma mera coincidência, mas podia ajudar a representar as identidades pessoais e sentidos atribuídos mediante múltiplos condicionantes compartilhados como: a cultura local, a mentalidade/metodologia da rede educacional, a interação entre os círculos sociais, elementos de classe, a postura institucional, a visão da comunidade em relação ao papel da escola, o capital cultural, desejos, sonhos, medos etc. Para melhor compreensão do exposto, segue a tabela com as ideias mais compartilhadas.

**Tabela 3** – Ideias recorrentes nas redações

<b>Ideia compartilhada (19 redações)</b>	<b>Quantidade (19 redações)</b>
Estuda para aprender	14 vezes
Ter um futuro/vida melhor	11 vezes
A escola é importante	10 vezes
Aulas chatas	10 vezes
Gosta da escola, mas não das aulas	7 vezes
Ajudar a família	7 vezes
Fazer o que gosto (ser feliz)	7 vezes
Amigos na escola	6 vezes

Fonte: Elaboração própria

A atividade revelou que a maioria dos 19 alunos considera a escola importante de alguma forma, por mais que muitos achem as aulas chatas. É um consenso a noção de que o futuro tem uma relação estreita com a formação escolar.

Refletindo sobre as 19 redações, consciente do quanto o investigador influencia nas respostas do investigado, concluímos que a explanação realizada antes da proposta de confeccionar a redação, poderia ter sido um fator justificando as regularidades. A visão de mundo dos pesquisadores, seus temas abordados de forma mais enfática, poderia ter induzido inconscientemente os participantes a responderem de forma enviesada. Sendo assim, ainda nesse mesmo sentido, foi realizada outra atividade.

#### **4.4.5 Associação Livre De Palavras**

Essa foi uma dinâmica que buscou levantar elementos linguísticos capazes de expressar as representações sociais dos envolvidos. Essa técnica tem como base um tema gerador que induz os participantes a revelarem um universo semântico internalizado e mobilizador de sentidos.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) compõe os instrumentos das técnicas classificadas como projetivas. Ela é “orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e

criação” (COUTINHO e BÚ, 2017, p. 17). Foi usado o *software Voyant-toos*<sup>22</sup> para organizar os dados a fim de se fazer uma leitura em busca das conexões.

Para evitar associações influenciadoras, consciente e/ou inconscientes com a atividade que já tinha sido desenvolvida, foi solicitado à professora de Língua Portuguesa que aplicasse a dinâmica como se fosse dela, sem fazer nenhuma menção aos nomes dos pesquisadores. A estratégia foi usada porque os discentes poderiam inconscientemente responder o que acreditavam que o pesquisador queria ouvir. Cada aluno recebeu uma folha e foi orientado a escrever 15 palavras relacionadas com a pergunta: “Quais são as primeiras 15 palavras que surgem na minha memória quando eu penso na escola?”. Se a palavra tivesse um sentido negativo, deveria vir acompanhada com o sinal “-”, se tivesse um sentido positivo, o sinal “+”.

Após coleta dos dados, as informações foram submetidas ao *software* para serem sintetizadas. A técnica foi aplicada na turma de 9º ano aos 28 alunos presentes.

**Figura 4** – Infográfico com os termos mais citados pelos alunos



Fonte: Elaboração própria usando *software Voyant-toos*

Com cada um dos 28 estudantes produzindo 15 palavras, totalizou-se 420 termos que foram filtrados. Na tabela a seguir foram elencadas as 23 palavras com maior recorrência, partindo da mais para a menos repetida pelos estudantes. Para contextualização de cada palavra, segue uma

<sup>22</sup> Ferramenta disponível em: <https://voyant-tools.org/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

frase positiva e uma negativa na coluna “Síntese da Ideia”. Essas frases foram retiradas das redações, entrevistas e dos registros do caderno de campo para ilustrar o sentido que podem representar. E por fim, as últimas duas colunas esclarecem o percentual de vezes em que a palavra apareceu acompanhada do sinal positivo (+) e negativo (-).

**Tabela 4** – Palavras que surgem na memória quando cada um se lembra da escola

Palavra	Frequência	Síntese da ideia	% Pos.	% Neg.
Futuro	18 vezes	“Prepara para o futuro.” “Estudar não vai me dá futuro.”	78%	22%
Amigo	18 vezes	“Aqui estão os amigos.” “Ninguém é amigo de ninguém.”	56%	44%
Aprender	17 vezes	“Nos ajuda aprender.” “Não consigo aprender.”	65%	35%
Ensinar	17 vezes	“Ensina o necessário.” “Não sabe ensinar.”	71%	29%
Chata	17 vezes	“Ficar burro é que é chata.” “As aulas são chatas.”	35%	65%
Professor	17 vezes	“O professor quer nosso bem.” “Professor ruim.”	53%	47%
Medo	16 vezes	“Preciso vencer o medo.” “Tenho medo de não conseguir.”	57%	43%
Aprovação	14 vezes	“Me esforço pra ser aprovado.” “Não vou ser aprovado.”	86%	14%
Importância	12 vezes	“É muito importante estudar.” “Não acho tão importante assim.”	84%	16%
Trabalho	12 vezes	“A gente estuda pra trabalhar.” “Dá um trabalho danado atoa.”	92%	8%
Servir	9 vezes	“Tudo o que se aprende vai servir.” “Não sei pra que serve.”	67%	33%
Obrigação	8 vezes	“É nossa obrigação ser alguém na vida.” “Não tenho obrigação de saber tudo.”	62%	38%
Inteligência	8 vezes	“Ficar inteligente.” “Não sou inteligente.”	62%	38%
Mudar	7 vezes	“Mudar pra melhor.” “Como mudar?”	86%	14%
Difícil	7 vezes	“É difícil, mas não impossível.” “Algumas matérias são difíceis.”	57%	43%
Desafio	6 vezes	“Todo dia é um desafio.” “Não dá pra vencer certos desafios.”	50%	50%

Ultrapassada	5 vezes	“É ultrapassada, mas é fundamental.” “Escola está ultrapassada.”	20%	80%
Falta	5 vezes	“Não falta coragem.” “Falta ar-condicionado.”	20%	80%
Quente	5 vezes	“A chapa fica quente.” “Sala muito quente.”	20%	80%
Paciência	5 vezes	“Paciência pra esperar acabar.” “Não tenho paciência.”	60%	40%
Ouvir	4 vezes	“Ser ouvido pela escola.” “Ele não ouve ninguém.”	75%	25%
Erro	4 vezes	“Todo mundo erra.” “Tá muito errado isso.”	50%	50%
Sono	3 vezes	“Brigo com o sono e estudo.” “A aula dá sono.”	70%	30%

Fonte: Elaboração própria com resultados produzidos pelo *software Voyant-toos* e caderno de campo

As primeiras 06 palavras são repetidas pela maioria dos participantes. Sua regularidade demonstra, que de alguma maneira, elas fazem parte do núcleo representativo do papel social da educação. Formando o que escolhemos chamar de Núcleo Central dos Sentidos Atribuídos encontram-se os termos, *futuro, amigo, aprender, ensinar, chata, professor*, exatamente nesta ordem. Esses elementos identificados na vida mental dos alunos não estão descolados da realidade, quando eles associam às terminologias citadas, suas concepções “particulares” sobre a ideia de escola/educação, estão reproduzindo noções construídas historicamente pela sociedade.

Podemos identificar concepções positivas e negativas dos alunos frente à função escolar. De um lado apresenta-se o núcleo do pensamento formado por representações positivas, ilustrado pelos termos: *futuro, amigo, apreender, inteligência, mudar, trabalho, desafio e servir*. No outro extremo, refletindo algo que deveria ser superado, a representação negativa: *chatices, medo, falta, ultrapassada, sono, quente*. Os dois polos deflagram a oposição inerente às representações sociais dos alunos em relação à educação escolar. E assim podemos perscrutar as ideias que os alunos têm sobre a educação, “há que se considerar que uma representação social não somente tem a função de guiar o comportamento, mais que isso, ela imprime a ele um sentido como também remodela e reconstitui a realidade na qual ele deverá ser inserido” (KOGA, 2012, p.10).

As noções compartilhadas também estão associadas à cultura local e a faixa etária dos envolvidos, pois se encontram em meio à maturação de suas personalidades e construção identitária, numa fase transitiva com profundas transformações de cunho biológico, psicológico e social. São adolescentes contemporâneos com características condicionadas pelo contexto da hipermodernidade

(GOMES e LIMA, 2019).

As palavras elencadas são peças de um quebra-cabeça mental posto pelas noções representativas. “A escola prepara para o *futuro*, *ensinando* o que é preciso ser *aprendido*, mesmo que haja algo de *chato* em sua metodologia”. E assim arranjamos as palavras numa sentença que possui um sentido compartilhado sobre a relação da instituição educacional com a sociedade contemporânea.

A palavra *amigo*, sendo citada em primeiro lugar junto à palavra *futuro*, evidencia a importância da instituição como geografia socializadora em tempos de virtualidade. Inclusive, como relata o aluno Cx4, “*gosto de vir para escola, mas não gosto de estudar. Venho por causa dos meus amigos*”. Em contrapartida a aluna Cx5 que estava enfrentando dificuldades relacionais com a turma, desabafa, “*adoro estudar, mas detesto vir pra escola*”.

Existe uma unanimidade, ninguém questiona a função de educar – embora se questione o “como” e o “onde” –, no entanto, quando a palavra *,chato*, aparece entre as primeiras colocadas, está sinalizando para as formas de atuação. Ou seja, a metodologia vigente no sistema formal pode não dar conta de conciliar função e forma. Nesse sentido a frase que virou um clichê midiático usado pelo senso comum, dialoga com as concepções dos estudantes. “Temos uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”. As Subjetividades propostas pela digressão podem ser interpretadas pela chave da teoria geracional. Cada época está inserida num contexto e numa rede de acontecimentos que formatam moralidades, e, como aponta o sociólogo Durkheim, a moral impõe-se ao indivíduo por meio do fato social que “[...] consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p.3).

Nos termos da tabela, *Chatice, preguiça, medo, obrigações e dificuldades* apontam para questões de cunho metodológico numa instituição parcialmente *ultrapassada*<sup>23</sup>. Como declarou o aluno Cx4, “... *às vezes nem tento. Não parece impossível, só que não entendo a matéria. O professor fica falando pra ele mesmo. Tu acompanha? Nem eu! Já sei que ele sabe. Fico marolando mesmo*”. Esse foi o protesto do aluno que começou a se sentir excluído porque não acompanhava a turma. “*Cara, tenho até vergonha de ficar perguntando. Toda hora o professor explica igual. Se já não tinha entendido antes, continuo sem entender*” (Cx13).

Ser “aprovado” se relaciona com ser “inteligente” e poder “mudar” a realidade, o que é muito “importante”. No entanto, são vários “desafios”: o “sono”, a “falta”, tanto de professores como de frequência pessoal, “falta” de condições adequadas, o “calor” provocado pela ausência de

---

<sup>23</sup> Tomamos com cautela essa concepção, pois não defendemos a negação do velho só por ser velho, além de que, conteúdos e formas originárias são imprescindíveis para se “fazer” educação e compreender o mundo atual.

ar-condicionado nas salas demasiadamente quentes, ausência de computadores com acesso à internet, de expertise na utilização pedagógica dos meios tecnológicos. Podemos observar esses pontos num fragmento da redação da aluna Cx28:

*[...] Nunca fiquei reprovada e nem de recuperação. Acho que isso é um tipo de inteligência. Quem não nasceu rico tá perdido se não tiver cabeça boa. Meu sonho é mudar a realidade da minha família. Quero ajudar minha mãe. Minhas colegas só falam em namorar e tal, mas isso é a coisa mais importante pra mim. Fico preocupada por causa das faltas de uns professores aí. No ano passado já fiquei sem ter aula de matemática, isso vai me atrapalhar, tenho certeza. Outra parada que dava pra melhorar, é dá um fim nesse calor. Eu trabalho dormindo na casa de uma idosa, acordo e venho direto pra escola, mas tem dias que tá tão quente que só fico pedindo pra ir no banheiro e sonhando com a hora de ir embora [...]. Sei que tem muita gente melhor que eu, mas vou fazer de tudo pra passar na prova do IFF.*

A estudante Cx28, de 14 anos de idade ilustra a desigualdade social no campo formativo. A imposição de sua origem humilde lhe atribui funções desproporcionais à sua idade. O trabalho noturno, de acompanhante de uma idosa, estava comprometendo a qualidade de sua formação. O desgaste oriundo do trabalho, adicionado à sala de aula quente eram fatores determinantes. Mesmo sendo uma aluna com foco, estava nítido que não conseguia extrair o máximo das aulas e nem estava se desenvolvendo consoante o potencial que apresentava.

#### 4.4.6 Estudar e trabalhar

Ter que desenvolver alguma atividade remunerada esporadicamente ou de forma fixa, não era exclusividade de Cx28. Dos 28 alunos da turma, 12 (4 meninas e 8 meninos) se enquadravam nessa realidade que poderia gerar desdobramentos negativos na dinâmica formativa. Todos os 08 alunos com defasagem idade/série estavam nessa situação. Vejamos o quadro construído retratando o dilema:

**Tabela 5** – Tipo de ocupação remunerada

Idade	Gênero	Atividade	Forma
21 anos	Masculino	Estagiário	Fixa
18 anos	Feminino	Faxina	Esporádica
18 anos	Masculino	Motoboy	Fixa
18 anos	Masculino	Vendedor de Castanha do Pará	Fixa
17 anos	Feminino	Faxina	Esporádica
17 anos	Masculino	Atendente no “Churrasquinho” da família	Fixa
17 anos	Masculino	Vendedor de coco na BR	Esporádica

16 anos	Masculino	Jardineiro	Esporádica
15 anos	Masculino	Cuida dos animais da fazenda	Fixa
15 anos	Masculino	Lavoura de abacaxi	Esporádica
14 anos	Feminino	Vende bombons caseiros	Esporádica
14 anos	Feminino	Acompanhante de idoso	Fixa

Fonte: Elaboração própria

É importante salientar que a análise não criminaliza o ato de desenvolver alguma atividade de caráter trabalhista. Também não entraremos no mérito desse debate, nos interessa apenas perscrutar o impacto dessa relação no processo formativo dos alunos, sem fazer juízo de valor dizendo que está certo ou errado sem fazer a leitura do contexto em sua correlação com as leis vigentes.

Para atingir o objetivo de descobrir como esses 12 estudantes compreendiam a relação de suas atividades com escola, foi elaborado um pequeno questionário com a finalidade de verificar se a hipótese de que a atividade poderia se superpor ao estudo direta ou indiretamente se confirmava ou não. O resultado foi o seguinte.

**Tabela 6** – Influência da atividade remunerada na escola

Pergunta	Sim	Não
Já chegou atrasado à escola por causa do trabalho?	7	5
Já faltou aula por causa do trabalho?	6	6
Perdeu alguma atividade avaliativa por causa do trabalho?	4	8
Deixou de dar o seu melhor porque estava cansado (a)?	9	3
Acha que trabalhar pode afetar negativamente o seu aprendizado?	8	4

Fonte: Elaboração própria

O questionário confirmou a hipótese dos pesquisadores. Os próprios estudantes majoritariamente concordavam que a interação entre trabalho e escola poderia ser prejudicial. No entanto, é importante relatar que um dos alunos que discordou fez uma reflexão pertinente, “o trabalho pode me atrapalhar, mas sem trabalho podia ser pior. Não trabalhar só é bom pra quem não precisa”, disse Cx21.

Em síntese, a contribuição dos estudantes demonstrou que a instituição educacional tem um papel fundamental na sociedade, porém, complexas questões sistêmicas são contempladas nas entrelinhas. O olhar técnico nos permite estabelecer conexões qualificadas dos termos com as

dimensões da: Formação profissional, pressupostos metodológicos e princípios pedagógicos, políticas públicas de acesso permanência, logística de transporte, programas de suporte educacional, estrutura física, condições do ambiente, recursos disponíveis, dentre outros.

Ao debruçarmo-nos sobre discursos documentados por meio de atividades dirigidas e observação participante, vemos num extremo, a estrutura, exercendo sua influência, e no outro, o indivíduo com sua agência. Ao investigar a relação entre poder, discurso e identidade formando as representações, verificou-se que os sujeitos são reflexivos e mesmo sendo limitados pela materialidade, não são exclusivamente produtos automático dos condicionantes (GALINDO, 2015).

#### 4.4.7 Motivação

Vimos brevemente que a postura dos profissionais, responsáveis e colegas dos círculos sociais, somados às condições objetivas de sobrevivência dos estudantes, exerce considerável influência, tanto no itinerário formativo, como no resultado ao final do processo. De certa forma, todos esses desafios dialogam diretamente com o fator motivação implícito nas teorias da profecia autorrealizadora, estigma, desvio e agência, tratados direta ou indiretamente na abordagem. E agora, de forma específica, nos debruçaremos sobre ela, visto que é um tema de primeira grandeza na educação. Ribeiro (2011) afirma que:

A palavra “motivação” é actualmente uma das mais usadas pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos, em particular no ensino e na aprendizagem da ciência escolar. Muitos professores colocam a alegada “falta de motivação” dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares (RIBEIRO, 2011, p. 1).

Motivação, do latim *moveres*, significa mover. Relaciona-se com o ato de motivar e com a exposição de motivos. Em síntese, é um tipo de energia desencadeadora de movimento capaz de firmar padrões comportamentais, sendo o princípio de uma atitude. A pessoa motivada age de forma voluntária e consciente. Além de energia, atitude, ação, ela é classificada como impulso que leva à busca de satisfação de necessidades e desejos, ou seja, impulsiona para a realização de projetos pessoais e/ou coletivos (AVELAR, 2015).

Segundo Spector (2004, p. 198), “a motivação é um estado interior que induz uma pessoa a assumir determinados tipos de comportamentos”. Ainda nesse sentido, Genari (2006), ao chamar tal estado de força, aponta para regulação operada por meio da observação e da capacidade de ação/reação. Transpondo a reflexão para o universo escolar, quando a instituição introduz o

conhecimento, este precisa respeitar o que Vygotsky classificou como zona de desenvolvimento proximal, que seria:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Em outras palavras, é imprescindível que a ação pedagógica respeite e mobilize o repertório de conhecimento dos sujeitos bem como sua maturação cognitiva. Caso essa exigência não seja observada, a motivação pode ser comprometida.

Alguns alunos reclamam do tipo de aula de determinados docentes, mas se sentem motivados porque gostam do componente curricular. Nas palavras da aluna Cx 10, *“que aula chata, a professora viaja, parece que tá falando Grego. Minha sorte é que sempre gostei da matéria. Leio os textos e entendo rápido”*. Enquanto ela consegue manter a motivação e busca outros meios para compreender o conteúdo, a fala de Cx7 apresenta o movimento oposto: *“Me amarrava na matéria, mas ó, a aula dessa professora, pô, é tão insuportável que só de pensar dá dor na cuca”*. Resumimos assim duas falas com atitudes opostas diante do mesmo fator. Cx10 continua aprendendo, buscando outras fontes e recursos, enquanto Cx7, desestimulado, tem uma conduta reacionária, *“se der eu colo mesmo na matéria dela. Não tenho que tirar 100, só preciso garantir a média”*. Mesmo não evadindo, alunos podem deixar de se dedicar e não extrair o máximo potencial de sua permanência na instituição educacional.

Outros alunos não se identificam com o componente curricular, mas gostam do professor e isso impacta o processo. A afirmação da aluna Cx14 ratifica essa conclusão: *“Nunca tive facilidade na matemática. Pensa numa coisa que você detesta. Esse ano o professor me fez gostar. Ele é bom mesmo. Geral aprende”*. Presenciamos no decorrer da pesquisa inúmeras conversas entre eles classificando o professor de matemática como, *“uma pessoa legal que dá uma aula maneira”*, sintetizou Cx14. Existia um consenso na turma em relação ao professor e a sua aula. Imediatamente buscamos compreender qual princípio motivador desencadeava essa percepção. Para atingir a finalidade, foi realizada uma roda de conversa com o tema, *“O que é ser um bom professor”*. O objetivo foi construir um texto coletivo.

A atividade foi descontraída. Primeiro fizemos o exercício de lembrar-se de dois professores do passado que tinham sido inesquecíveis. O primeiro que marcou negativamente e o segundo pelos aspectos positivos. Não foi transcrita a representação de professor classificado como “ruim”, pois, em suma é o oposto das ideias defendidas no texto sobre o bom. Em seguida, foi solicitado que um de cada vez completasse a frase, *“O bom professor é”*, à medida que eles falavam registrávamos no

quadro, e assim surgiu o texto coletivo. Segundo a turma:

*O bom professor é amigo, aberto ao diálogo, se preocupa de verdade com o aluno. Tem paciência. É bom, mas não é bonzinho. Tem autoridade, mas não é um ditador; nem fica passando o sabão na turma toda, toda hora, por causa do erro de um aluno só. Quando tem que resolver as coisas resolve sem ter que chamar todo mundo para tomar a decisão por ele. É justo, não pune quem não merece. E nem fica perseguindo aluno por coisas que ficaram no passado. Explica bem a matéria, fala a nossa língua, dá aula de um jeito que a gente entende. É criativo e dá aulas diferentes. Faz a gente aprender sem perceber, sem ser um sacrifício. Sabe prender a atenção, tem presença e inspira. Domina a matéria e ama o que faz. Prepara a gente pra vida. Ser um bom professor é sempre deixar um gostinho de quero mais (Texto coletivo construído com a turma do 9º ano, Escola Municipal João Flávio Batista, 2020).*

Uma das grandes dificuldades metodológicas dos professores está na pluralidade do alunado, as turmas heterogêneas apontam às diferenças individuais. Uma estratégia eficaz para determinado grupo revela-se inadequada para outro. Outro empecilho é o paradigma educacional que desconsidera a emoção dos alunos, operando orientado pelo dualismo, pautado na velha dicotomia que não vislumbrava cognição e afeto, razão e emoção, teoria e prática como uma unidade. Nesse sentido, a neurociência, sinaliza que emoções e sentimentos são marcadores somáticos que influenciam o funcionamento do cérebro, sendo determinante nos processos cognitivos que culminam na tomada de decisão. As dimensões afetivas e cognitivas compõem uma unidade funcional de caráter holístico e sistêmico (DAMÁSIO, 1996).

A motivação humana é um elemento biopsicossocial rico, diverso e complexo. Sintetiza fatores inatos e ambientais, é caracterizada por uma construção histórica onde o social e o cultural não ficam de fora. Tem relação com o lugar existencial do sujeito, as formas como internalizou suas experiências, a maneira como decodifica o simbólico e dá sentido à realidade. O afeto e a estrutura cognitiva interagem mediados pelo universo sociocultural e as condições objetivas de existência dos indivíduos.

Piaget (1977), mesmo tendo foco no desenvolvimento cognitivo, se interessava pelo papel da emoção exercendo influência nos processos cognitivos. Nessa direção, Vygotsky (1998) disserta sobre a integração entre as dimensões cognitivas e afetivas no funcionamento psíquico. Na perspectiva sociocontrutivista, o desenvolvimento social e emocional integram-se ao aspecto cognitivo. Essa relação significa que as mudanças fundamentais no pensamento, de caráter interno, acontecem de forma simultânea às reorganizações de metas e as formas de mediação que se materializam externamente (VYGOTSKY, 1998).

No ambiente educacional, objeto dessa pesquisa, a motivação nos instrumentaliza para pensar estratégias metodológicas e pressupostos educacionais potencializadores do êxito capaz de

reduzir a evasão e o fracasso escolar. No entanto, entendemos que apenas concluir a formação não é suficiente. É possível extrair o máximo no/do percurso, desenvolver-se humana e tecnicamente mobilizando todos os recursos internos para uma aprendizagem mais significativa.

Não é só o fracasso e o êxito que se relacionam com a motivação, mas inclusive, a identificação, entrega e consciência que dão sentido e qualifica a passagem por cada etapa de formação. O fator denominado motivação é uma chave para interpretar as narrativas. Quando as pessoas não estão muito animadas para fazer alguma coisa, é comum usar a expressão popular, “não estou muito motivado”. Assim explicam os comportamentos e apontam os motivos pelos quais teriam agido de determinada forma (WEINER, 1979; BZUNECK, 2001; CAVENAGHI, 2009, apud RIBEIRO, 2011).

Na sala de aula o comportamento dos alunos pode sinalizar o nível de motivação que conseqüentemente gera maior ou menor engajamento. No entanto, as formas como a motivação se apresenta são condicionadas pela personalidade de cada um. Como podemos ver no depoimento da professora Py3:

*É muito interessante como eles são diferentes. Nem sempre o mesmo comportamento significa a mesma coisa pra todos eles, nem comportamento diferente significa coisas diferentes, tá entendendo? Não né!? Vou explicar melhor! Lembra da aluna CX 26, aquela que senta no centro da sala, lá na meiotá. Quando tá gostando do assunto, fica quieta, não pisca, nem se mexe. Enquanto a maioria fica assim quando não está interessada. Eu meço o interesse de uns pela intensidade da fala. Um monte vira uma matraca, ficam eufóricos. Mas tem aqueles que eu meço de forma positiva pelo silêncio e o olhar fixo. É preciso conhecer a turma pra perceber essas diferenças.*

Maximiano (2007, p. 250) diz que a motivação deve ser vista dentro da singularidade dos contextos, pois, “uma pessoa motivada para trabalhar pode não ter motivação para estudar ou vice-versa. Não há um estado geral de motivação, que leve uma pessoa a sempre ter disposição para tudo”. A pessoa motivada pode ser ou estar envolvida com determinada tarefa no momento que ela está sendo executada, o que determina essa satisfação/força/impulso seria a soma dos fatores externos e internos.

A observação metódica e a aproximação estratégica permitem que o docente decodifique o sentido dos comportamentos, mapeando a sala de aula, considerando as expressões individuais e grupais ancoradas nas formas representativas. Ou seja, qual o percentual da turma assume determinada postura quando se sente motivada? Quem interage, quem fica em silêncio, quem faz anotações, quem comenta com o colega ao lado etc. E como estão alocados no *layout* da sala? Como esse dado pode servir para melhorar a “minha” relação com a turma, orientar o “meu” plano de aula e “me” ajudar a selecionar melhor a metodologia? É importante dizer que o fato de um

aluno não estar desmotivado, não significa que se encontra motivado, pode ser apenas um estado de indiferença operacional.

Contemplando fatores biológicos, emocionais e socioculturais, os estudiosos do assunto concebem a existência de dois tipos de motivação, a extrínseca e a intrínseca. A primeira presume que o controle do comportamento tem sua forma configurada pelo meio exterior, logo, a motivação não seria exclusivamente um fator inerente ao sujeito e nem a tarefa que, por sua natureza, pudesse gerar tal energia. Ela seria um híbrido sendo constituída pela interação dos dois aspectos. Surge por meio do condicionamento ou do desejo de reforço. Já a segunda concebe um sujeito com maior agência. Os condicionantes da realidade externa não seria o fator determinante. O controle das condutas depende do sujeito e seus interesses pessoais (RIBEIRO, 2011).

Sob o viés da motivação extrínseca, o estudante precisa ser orientado por algo externo que se impõem de fora para dentro, seja um prêmio, uma nota, algum tipo de reconhecimento, um elogio, bem como evitar punição, ou as sensações oriundas de mecanismos coercitivos implícitos em seu arcabouço moral. Embora as repostas dialoguem com sua dimensão interna, a causa primordial vem de fora. Nas palavras de Guimarães (2009, p.46):

Como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades.

Além do que já foi exposto, as razões externas que produzem motivação nos estudantes podem ser: aprovação no final do ano, deixar os pais satisfeitos, agradar o professor ou outra pessoa pela qual tenha apreço, competir em busca do status de melhor aluno etc. São objetivos que prescindem da ideia de se satisfazer pelo fato de apenas estar aprendendo algo.

A motivação intrínseca pode ser promovida pelo diálogo entre os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. A pesquisa, sendo usada como princípio educativo, pode estimular o aluno ao protagonismo levando-o a estudar um tema de seu interesse que vai ao encontro de seu gosto, respondendo às suas inquietudes (RIBEIRO; PRASNISKI; GALLON, 2016). Outro caminho seria o trabalho por meio de projetos, que, segundo Nogueira (2001, p. 201), “pode ser o mecanismo que propicie a interação sujeito-objeto de conhecimento, mediando ainda os fatores motivacionais intrínsecos e necessários para a aprendizagem”.

Alguns alunos, condicionados pela recompensa, mirando na nota, conseguem se motivar. Outros, no entanto, precisam captar o sentido das propostas, são capazes de estar motivados só pelo fato de aprender. Nessa dinâmica, o conceito de gosto, que é um elemento central na análise de Bourdieu (2011), lança luzes para compreender os fenômenos. O gosto não é acidental e aparece

como uma ponte de acesso para própria subjetividade. Aciona a ética da autenticidade que estimula a estar de acordo consigo mesmo manifestando o prazer subjetivo por permanecer fiel à própria identidade.

O gosto resplandece: ele é a unidade básica do estilo de vida, o princípio básico de todas as escolhas, é constituinte. A abertura contemporânea na construção da própria identidade a partir de um gerenciamento da própria existência, segundo a ótica política, exprime uma forma de autogoverno, isto é, de liberdade e autonomia - e o gosto aparece como termômetro que permitiria aos indivíduos pensar em que medida determinadas práticas e valores lhe aprazem ou não (MALVEZZI, 2019, p. 2001).

O gosto, afirma Bourdieu (2011, p. 12) “implica uma ruptura com a atitude habitual em relação ao mundo que, levando em consideração as condições de sua plena realização, é uma ruptura social”. O sujeito tem motivação suficiente para fazer escolhas que podem, até mesmo, contrariar o senso comum.

Se a regra entre os estudantes é escolher a profissão que melhor remunera, o gosto pode liberar o acesso a critérios diferenciados que apontam para realização pessoal considerando uma estética mais livre das coerções e das estruturas sociais, “descobrir uma coisa a seu gosto é descobrir-se, é descobrir o que se quer” (SANTINI, 2020, p. 171). Em suma, ele pode ser de caráter mais popular, pragmático e utilitário, ou mais sofisticado em sua dimensão estética, tendo maior autonomia em relação aos padrões estabelecidos, ou até mesmo configurando um padrão estrutural.

Apresentamos varias categorias (estigma, profecia autorrealizadora, motivação, representação social, identidade, desvio e gosto) que podem nos ajudar a pensar na formação da identidade do estudante, pois essa formação ajuda a compreender as posturas pessoais e coletivas dos pesquisados. Numa perspectiva dialética, defendemos a ideia de que as ações dos indivíduos são constituídas por fatores estruturais, mas também, individuais. Ou seja, as estruturas de classe dialogam com certa agência – limitada, mas existente – numa interlocução contínua com a realidade sociocultural.

#### **4.4.8 Motivação e docência**

A prática docente está continuamente em transformação para se adequar às subjetividades de um mundo plural, complexo e com movimentos contraditórios. A educação é um campo que sofre influências políticas, sociais e culturais. A geografia, a origem, fatores econômicos, políticos, condições biológicas, dentre tantas outras, interferem sobremaneira nos processos educacionais e seus respectivos resultados.

Os profissionais da educação travam uma luta histórica por melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial, Andrade (2019) saliente que:

Lutar por uma educação pública de qualidade, através da criação de políticas públicas que transcendem programas e projetos parciais, como é o caso da lei 13005 (PNE), é reconhecer que, a meritocracia, ações pontuais e isoladas, não resolverá o problema. Ou seja, a área precisa de ações que abranjam ao máximo as dimensões que envolvem a prática educativa formal. Ações de caráter sistêmico (ANDRADE, 2019, p.74).

Posta a observação, entendemos que transferir a responsabilidade da educação exclusivamente para a categoria, professor, é uma estratégia ideológica em prol da manutenção das realidades desiguais que beneficiam indivíduos privilegiados por fatores que os colocam em vantagem diante das disputas estratificantes que estruturam a sociedade de classes.

As metodologias ativas ascenderam como caminho alternativo à rigidez das concepções clássicas, desencadeando transformações teórico-metodológicas significativas. Os quatro pilares fundamentais da educação – aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio), aprender a viver juntos (cooperação), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores) – propostos pela UNESCO no ano de 1992, se trabalhados sob o viés defendido neste trabalho, pode tirar o aluno do papel de receptáculo passivo resgatando o protagonismo e sua condição de sujeito político. O que segundo Christofolletti et al. (2014), além de cumprir a primorosa função de trabalhar os conteúdos, promove satisfação discente no processo.

Embora seja alvo de algumas e boas críticas, o conceito denominado, Os Quatro Pilares da Educação, e a Pedagogia das Competências, adicionados a pressupostos críticos, podem auxiliar na construção de estratégias para uma transição paradigmática capaz de elaborar uma epistemologia pedagógica voltada à noção de formação integral, numa abordagem em que todos os aspectos da constituição humana sejam considerados. Assim, afastando-se do dualismo teoria x prática, cognição x emoção, adicionando às categorias do, Aprender a Conviver e Aprender a Ser à premissa tradicional do Aprender a Conhecer – que era dominante e dialogava com o Aprender a Fazer, que possuía menor espaço –. De forma que, o processo formativo, além de estar voltado para aquisição dos instrumentos de compreensão, passa a englobar efetivamente a capacidade de agir sobre o meio circundante, a cooperação que caracteriza a sociedade humana e o ser como integração de todos os aspectos constituintes de um processo que, além de ter caráter técnico, precisa ser de humanização (DELORS, 2012).

Olhar à prática pedagógica por uma perspectiva motivadora é debruçar-se sobre processos

cognitivos que estimulam o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, desenvolvendo a volição, vontade e prazer no ato de aprender, mesmo que seja sem visar uma recompensa material (NÓVOA, 1992). E assim, munir o estudante de dispositivos intelectuais e cognitivos suficientes para qualificar as posturas individuais, instrumentalizando o pensamento crítico. Mas não para por aí, todo o recurso intelectual carece desenvolver competência para transitar com expertise no universo dos novos processos de produção desencadeados pelas subjetividades do capital na era da alta modernidade. O ser que conhece, e sabe fazer, necessita desenvolver valores e atitudes voltados à empatia, tolerância, paz, numa descoberta sistemática do outro, como infere o conceito de Ecopedagogia, que pensa numa educação sustentável, valorizando todo o potencial humano, a planetaridade (identificação com o que é terráqueo) e a biofilia (amor por tudo o que é vivo) (KAHN, 2006).

A Ecopedagogia, também conhecida como Pedagogia da Terra, é uma perspectiva pedagógica que aborda valores humanos fundamentais como amizade, respeito, leveza, carinho, atenção, desejo, amor, diminuição da distância entre o simples e o complexo etc., além do que já é vigente no processo educativo formal. No tocante ao currículo trabalhado nas escolas, ele precisa ser significativo para o aluno, mas esse dado pode ser extremamente pernicioso, pois está incompleto. O currículo só será significativamente relevante se os conteúdos trabalhados forem igualmente significativos para a comunidade humana. Nesse sentido, um tomos teórico promotor de uma intelectualidade predatória e perversa, não passa de uma fábrica de injustiças (GADOTTI, 2018).

Os representantes do postulado ecopedagógico redigiram princípios orientadores que nasceram de reflexões articuladas no Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, realizado em Lisboa/Portugal, com o apoio da UNESCO em agosto de 1999, e do I Fórum Internacional sobre Ecopedagogia, também realizado em Portugal em março de 2000. A seguir estão alguns desses princípios orientadores:

1. O planeta como uma única comunidade.
2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução.
3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o faz sentido para a nossa existência.
4. A ternura para com essa casa. Nosso endereço é a Terra.
5. A justiça sociocósmica: a Terra é um grande pobre, o maior de todos os pobres.
6. Uma pedagogia biófila (que promove a vida): envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se entusiasmar-se.
7. Uma concepção do conhecimento que admite só ser integral quando compartilhado.
8. O caminhar com sentido (vida cotidiana).
9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental.
10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração.

11. Cultura da sustentabilidade: ecoformação. Ampliar nosso ponto de vista. (GODOTTI, 2000).

Boff (2008) discursa sobre duas maneiras distintas de ser no mundo: Uma é o trabalho que nos permite agir sobre a natureza, transformar e ser transformado num movimento histórico dialético. A outra é o cuidado que nos outorga a responsabilidade, um compromisso ético, afetivo e moral pelo que criamos e pelo processo criante. O cuidado demanda mobilização de: despojamento, empatia, coragem para materializar o carinho, a ternura e força para ser sensível num contexto em que a conduta blasé se radicaliza, além de abertura para aceitação serena dos próprios limites. De forma que haja espaço para acessar o outro pela via da vulnerabilidade. E a percepção da precariedade humana capacite cada indivíduo a acolher construtivamente seus desconfortos, sem apelar ao que produz regressão. Por isso é imprescindível fazer a crítica à nossa civilização agonizante, tendo em vista o aprofundamento de um novo paradigma de convivibilidade. A pedagogia não pode negligenciar a luta contra a lógica predatória, pois há “um perigo global, e por isso se faz necessário uma salvação global, e uma libertação integral” (BOFF, 2008, p. 35).

É imprescindível ao profissional um pudor pedagógico ético rigoroso que desnaturalize a banalização de violências simbólicas e estruturais que se reproduzem automaticamente em nome de um estado de motivação que relativiza as práticas diatópicas de egoísmo. As energias precisam ser canalizadas na direção de processos humanizantes e não o contrário. A planetaridade e a sustentabilidade projetam a ação pedagógica para a dimensão abrangente do humano integral em harmonia com o seu *oikos*<sup>24</sup>.

#### 4.4.9 Avaliação como condicionamento

A imersão no campo nos permitiu identificar um processo que inverte a lógica temporal, vem de trás para frente e tem função estruturante na dinâmica das relações do aprendente com o universo cognoscível. Nesse interim, pode ser um mecanismo gerador de impotência ou condicionante da motivação. Este capítulo não estava no planejamento da pesquisa, mas as formas como os estudantes se relacionavam com os processos avaliativos, sinalizavam os sentidos que davam à educação, suas perspectivas futuras e denunciavam como se posicionavam diante da transição para o ensino médio. Por isso, entendemos que esse fato não podia ser negligenciado.

Sob a inspiração de Gardner, Chen e Moran (2010) e as múltiplas inteligências; de Antunes (2012) falando sobre como trabalhar com qualidade a inteligência emocional; de Goleman (2012) dissertando sobre o cérebro e a inteligência emocional; de Hoffman (2014) debatendo avaliação

---

<sup>24</sup> Palavra grega que unifica três conceitos distintos: família, propriedade e casa.

mediadora V.S. avaliação classificatória, buscamos dissertar sobre o caráter de complementaridade entre razão e emoção, externando a importância das medidas avaliativas serem geridas numa análise sistêmica e visão holística, que atenda a urgente necessidade de preparar o educando para a vida. Não se pretende privilegiar as questões atitudinais e minimizar as cognitivas concedendo exclusividade aos aspectos socioafetivos, mas, conciliar pontos aparentemente conflitantes, compreendidos historicamente como dimensões isoladas (ALMADA, 2017).

Avaliar é uma ação sistêmica que precisa desenvolver-se para atender a dialética do homem integral composto por razão e emoção, dando conta de sua estrutura física, fisiológica, cognitiva e psicológica, sem transgredir suas construções socioculturais. Existem variados conceitos sobre avaliação nas diferentes perspectivas pedagógicas e educacionais. São produtos de seu tempo e portam concepções políticas e disputas por modelos de sociedade. A avaliação pode ser: classificatória, somativa, conclusiva, ou: diagnóstica, mediadora e formativa. É natural que a prática educativa formal equilibre os dois aspectos para atender demandas da burocracia que padroniza certos instrumentos a fim viabilizar o monitoramento do processo e do resultado (DEMO, 2012).

Cada uma possui sua relevância, dificuldades, e seus desafios. O risco é excluir uma das duas dimensões sem perceber que ambas são necessárias e se complementam. Nesta seção, será feita uma ponte dos conceitos já desenvolvidos – e em desenvolvimento – com descobertas relevantes no campo da ciência da cognição. Esta abordagem “deseja incluir novos estudos sobre as emoções desenvolvidos por neurologistas empenhados em fazer dos anos noventa realmente a década do cérebro” (ANTUNES, 1999, p. 15).

Por mais que os profissionais dominem e tenham preferências de instrumentos/técnicas avaliativos, nenhum em especial deve ter a primazia. O docente qualificado conhece e domina razoavelmente múltiplos modelos, transitando por eles a partir da análise diagnóstica eficiente. Ao mesmo tempo é sensível às disposições do contexto, fazendo leituras que contemplam, não só o conteúdo, mas as competências já desenvolvidas pelos alunos e o clima. Dessa síntese, saca os instrumentos que melhor se adequam aos objetivos (SILVA, 2011).

De acordo com Luckesi (1995), os moldes avaliativos estruturados no formato que perdura até hoje, provas e exames, têm sua gênese no contexto da escola moderna a partir do século XVI e XVII com a ascensão burguesa. Tendo como modelo de prática educativa a sociedade em que está inserida e a doutrina de como homem processa o conhecimento. As pedagogias jesuítica e comeniana sistematizaram um processo avaliativo que contempla a aferição de resultados oriundo da crença em dois tipos de inteligência: verbal e lógico matemático. A prática avaliativa servia à classe dominante para reproduzir e sustentar os quadros vigentes na sociedade. A pedagogia se servia de uma postura autoritária, seletiva e rancorosa. Os atores do processo ensino aprendizagem

se colocavam em clara oposição se comportando como se fossem inimigos. Luckesi (*ibidem*, p. 22) afirma que “eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente”.

Educadores compreendiam tendenciosamente como se efetuava o processo ensino aprendizagem na mente dos educandos. Por isso privilegiavam as técnicas de memorização mecânica dos conteúdos, a competição, rivalidade, o castigo e o medo. Barriga (2000, p. 51) afirma que “o exame é um efeito das concepções sobre aprendizagem”. Quando a atmosfera, os pontos que compõe o todo, o todo que é mais do que a soma das individualidades, são movidos por um processo de desumanização do cerne, o caráter utilitarista da educação produz uma avaliação centrada no fazer em detrimento do ser. A quantificação conteudista, fabrica diretrizes e critérios que contemplam a educação em seus processos concretos, mercadológicos, pragmáticos. Neste viés as abstrações são meras invasoras que dificultam o aprendizado.

Pensando na avaliação, os estudantes regulam o nível de dedicação, leem, se reúnem em grupos para estudar, aproveitam horários de aulas vagas, marcam para chegar antes na escola, ou saem após o horário, visitam a casa do colega. É inegável que a avaliação é um instrumento, não só de mensuração, mas de coerção. E cada aluno se relaciona com esse instrumento através de sua singularidade.

Como foi observado nesse estudo de caso, a falta de preocupação com a avaliação era a “ponta de um iceberg” que revelava grandes problemas. De um lado, um grupo de alunos não “estudava para a prova” – termo corrente – porque achava muito fácil a matéria, em contrapartida outro grupo não estudava por acreditar que não ia conseguir atingir a média. Notamos que a conduta dúbia se verificava até mesmo entre aqueles que criavam uma rotina de estudo, no entanto, o pessimismo era menor.

#### **4.4.9.1 Avaliação sob a perspectiva do avaliado: impressões de alunos**

Essa pesquisa aborda o tema ‘avaliação escolar’ através do olhar à perspectiva do avaliado. Portanto, esta seção dedica-se à compreensão desta questão, entendendo a importância de ouvir aquilo que os alunos percebem em relação ao ato avaliativo.

A metodologia de pesquisa utilizada para levantar e decodificar as experiências frente ao instrumento avaliativo foi baseada em entrevistas abertas, realizadas junto aos estudantes da turma do 9º ano da Escola Municipal João Flávio Batista, além de conversas informais e levantamento de opinião via *whatsapp*. A pergunta de partida da entrevista foi, “O que você sente quando está sendo

avaliado? Isso que você sente tem alguma influência sobre o resultado final da sua avaliação?”. A indagação serviu para orientar a reflexão e possibilitou o livre pensamento e a fruição de ideias, revelando-se uma relevante dinâmica metacognitiva que projetou os envolvidos para análise, não só do que era feito, mas de como eles se portavam, e do por que sentiam o que sentiam, e por que reagiam como reagiam.

Entende-se a necessidade de explicitar que esta pesquisa toca o cerne da função educativa instigando-nos a questionar o que é genuinamente a Educação, qual a sua serventia? O que nela é passível de ser pragmático utilitarista e o que precisa transcender essas dimensões. A sociedade sofreu influências marcantes da: revolução industrial, científica e tecnológica; de sistemas hegemônicos, ideologias de contexto, do sistema capitalista; posteriormente do fordismo, taylorismo e toyotismo, e assim por diante. Nota-se que a educação atua em meio à realidade sociocultural de seu tempo (ARRECCHÉ, 2013).

Mas qual seria o real sentido da escola? Num mundo em que a tendência de uma educação mecanicista desponta sob a égide minimalista, é importante pensar na definição de Montaigne dizendo que a “educação é a arte de formar homens e não especialistas” (MONTAIGNE in ROSA, 1979, p. 989). A afirmação é usada como crítica ao foco avaliativo unilateral, que mira o neoliberalismo ao estimular uma educação pragmática, tecnicistas, ultrafocada no desenvolvimento de competências capazes de atender às demandas impostas pelas novas subjetividades do capital e da complexidade dos novos meios de produção.

Rabelais, renascentista, afirmou no seu contexto histórico que, “o fim da educação é a formação do homem integral, habilitado nas artes e indústrias” (RABELAIS in ROSA, 1979, p. 689). As concepções relativas ao Ser Integral se dilataram grandemente, hoje tais noções alicerçam uma concepção teóricoeducativa voltada à complexidade constituinte da existência humana. A dimensão cognitiva divide o cenário com as dimensões: afetiva, estética, ética, física, social, cultural, ecológica, tecnológica, dentre outras. É uma educação que não se esgota dentro dos muros da instituição, mas ressignifica os espaços sociais resgatando o caráter formativo implícito nesses endereços de cunho cultural e ambiental de onde emana conteúdo simbólico.

A Educação Integral, inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, vem sendo reinventada em um esforço conjunto que envolve centenas, milhares de pessoas. O mapa que nos orienta sobre “Como fazer Educação Integral no Brasil do século XXI” está em construção (BRASIL, 2011, p. 9).

Mesmo a abordagem voltada à educação integral pode ser aliciada na disputa hegemônica. Intencionalidade teleológica e concepções ideológicas de caráter político são indissociáveis da prática educativa. Logo, as concepções teóricas com seus respectivos fundamentos epistemológicos,

podem estar a serviço do capital e de uma estrutura reprodutivista. Ou podem, na direção oposta, atuar com o propósito de transformar a sociedade, se ressignificada pela perspectiva da classe trabalhadora.

No entanto, algumas noções conceituais já nascem dotadas de perspectivas tendenciosas que podem privilegiar um modelo de sociedade em particular, como é o caso da Pedagogia das Competências que ao influenciar a criação da BNCC, estaria transgredindo a dimensão teórica da prática educativa, dando ênfase ao comportamentalismo, ignorando a unidade que seria composta pela imbricação da teoria com a prática numa dialética incompartimentalizável. Ela estaria operacionalizando o condicionamento do sujeito a uma adaptação física, psíquica e efetiva às demandas produtivas do sistema capitalista por meio de um instrumento legal estruturante do cotidiano da vida escolar.

Existe uma gama de profissionais competentes, mas amputados, competentes, mas frustrados, competentes, mas infelizes. Talvez a tônica seja acreditar que educação nada tem a ver com felicidade, emoção, sentimento, visão de mundo. Ou simplesmente afirmar que isso não passa de modismo, um bordão contemporâneo. Outrossim, Aristóteles em seu tempo já tinha bem claro a essência e a forma da educação, “a verdadeira finalidade da educação é a obtenção da felicidade por meio da virtude perfeita” (ARISTÓTELES in ROSA, 1979, p. 689). A voz do filósofo reverbera até hoje.

Como esse trabalho de pesquisa se propôs enfatizar as manifestações de estados emocionais concernentes o sucesso ou fracasso do avaliado, é mister trazer à lume pelo menos uma definição básica que conceitue e contextualize os termos emoção e sentimento, pois são fenômenos imperativos na construção de sentido e formas representativas, visto que são dotados de historicidade, não sendo uma mera reação biológica.

A pesquisa bibliográfica demonstrou que há certa dificuldade no campo semântico em elaborar concepções, terminologias e definições em virtude de sua complexidade e também no compartilhamento dos significados (ROAZZI et al., 2011). Sem dizer que a linguagem e o idioma não transmitem, de forma vernácula, a plenitude de alguns sentimentos como: medo, saudades e amor. Os mesmos sempre estarão condicionados aqueles que o sentirem. Por isso muitas palavras são utilizadas para se referir aos mesmos estados. O presente trabalho não tratará aqui dessas concepções conceituais, nem de diferenças entre as palavras emoção e sentimento, apenas apresentará algumas construções teóricas para seguir adiante na análise das entrevistas.

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1830), sentimento é:

Ato ou efeito de sentir (-se); Capacidade para sentir; sensibilidade;

Faculdade de conhecer, perceber, apreciar; percepção, noção, senso; Disposição afetiva em relação a coisas de ordem moral ou intelectual; [...] Afeto, afeição, amor; Entusiasmo, emoção, alma; Pesar, tristeza, desgosto, mágoa; Palpite, pressentimento.

Para Damásio (1996), emoção e sentimento são realidades totalmente distintas, ainda que interrelacionais. O autor milita a ideia de que toda emoção terá como reflexo um sentimento. Mas os sentimentos não têm necessidade da emoção, embora muitos sentimentos sejam desencadeados por emoções, nem todos provêm delas.

Ele propõe que: “[...] o termo sentimento fosse reservado para a experiência mental privada de uma emoção, enquanto o termo emoção seria usado para designar o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis” (DAMÁSIO, 2000, p. 64). Afirma que de maneira genérica, “a palavra sentimento denota percepções relacionadas ao corpo – sentimentos de mal estar, sentimentos de dor, o sentimento de algo tocado – e não uma avaliação do que é visto ou ouvido” (*ibidem*, p. 439).

Relacionado à emoção, Ferreira (2009, p. 733) diz que é uma “reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável”.

Damásio (1996, p. 168) define a emoção da seguinte maneira:

Combinação de um processo avaliatório mental, [...] com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigida ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais.

Outra definição de emoção muito interessante para direcionar esta parte do trabalho, é sintetizada por Davidoff (1980, p. 716) que a conceitua como, "estado interno caracterizado por cognições específicas, sensações, reações fisiológicas e comportamento expressivo. As emoções tendem a aparecer subitamente e ser difíceis de controlar”.

Ao estudar as emoções em Piaget, Vygotsky e Wallon, Lataille (1992) defende que elas pertencem à dimensão da afetividade e é uma construção das relações do indivíduo com a sociedade que o humaniza. A postura educacional concernente à avaliação, seja prova, trabalhos, exercícios etc., traz em seu bojo um conjunto de ideias, crenças e atitudes que são essenciais ao desenvolvimento, ou não, dos processos cognitivos. Não só quem avalia, mas também o avaliado, manifesta comportamentos e afetos pré-moldados pela historicidade do ato de avaliar.

As entrevistas coletadas demonstraram que é de suma importância a compreensão das multifacetadas formas de interferências positivas e/ou negativas produzidas pelas emoções;

sobretudo se as emoções negativas se fizerem constantes no processo ensino aprendizagem do sujeito avaliado. Segundo Damásio (1996, p. 177):

Quando os estados corporais negativos se repetem com frequência, ou quando se verifica um estado corporal negativo persistente, [...] aumenta a proporção de pensamentos suscetíveis de serem associados às situações negativas, e o estilo e a eficiência do raciocínio são afetados.

O desempenho do aluno sempre está associado a uma ação ou reação de seu avaliador, pois é a síntese de um processo. Caso este mediador do conhecimento se posicione de forma autoritária, punitiva e seletiva, as impressões emocionais podem bloquear o processo, pondo um fim à volição. As associações dessas emoções negativas afluirão assim que o aluno for novamente exposto ao ambiente avaliativo. O desempenho escolar passa a ser afetado, pois as emoções têm o potencial de subjugar o intelecto e as ações racionais (LATAILLE, 1992).

Estes estados corporais negativos poderão moldar aspectos atitudinais igualmente negativos se forem experimentados em longo prazo de forma constante. Essa associação se verificou no trabalho de pesquisa quando o relato dos estudantes comprovou que eles passaram a se enxergar pela lente dos resultados obtidos na avaliação. Certo senso de fracasso se estabeleceu e muitos caíram num pessimismo produzido pela sensação de impotência inerente a estados emocionais construídos no decorrer do itinerário formativo, bloqueando a cognição. A resposta emocional tende a ser configurada antes dos resultados e em interação com eles, até que se equilibre tornando-se uma realidade padrão (PIAGET, 2005).

Nesse ínterim, este trabalho pressupõe que o avaliador precisa desenvolver estratégias de avaliação que justifique sua existência e cumpra com a sua missão, não num sentido vocacional, mas profissional e ético, consciente de seu papel social que é: facilitar, mediar, instigar o aprendizado, ser um provocador, criar situações de aprendizagens, orientar respeitando o contexto e as singularidades. Foi diagnosticado que o fator emocional afeta eminentemente a aprendizagem. Entre esses diagnósticos destaca-se: grau da emoção, caráter (positivo ou negativo), durabilidade, autoconhecimento emocional e capacidade de administrar as emoções. Tais aspectos foram definidos, nos tópicos a seguir:

1. Grau da emoção e caráter positivo ou negativo - a frustração foi relatada de forma recorrente entre os entrevistados. Essa emoção está associada ao fracasso produzido pelo erro. É um dos sentimentos mais comuns estimulado pelos métodos tradicionais, sendo frequentemente intensa e negativa. Os alunos entendem a frustração como falta de êxito, ausência de bons resultados. Para amenizar as consequências negativas, uma estratégia é desenvolver a consciência de que o erro é

uma ferramenta pedagógica e faz parte do processo de construção do conhecimento.

O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente (ESTEBAN, 2006, p. 90).

2. Durabilidade da emoção - normalmente as emoções são bem intensas, no entanto são relativamente curtas. Muitos alunos entrevistados abandonavam às questões, tarefas e problemas que intensificavam estados emocionais negativos. De acordo com Mcleod (1989, p.29) os alunos que enfrentam a avaliação e se deparam com alguma dificuldade, se persistirem, se não forem derrotados pela impotência inerente ao analfabetismo emocional, sairão da dimensão positiva caracterizada pelo fluxo do êxito e do progresso na tarefa incumbida, até chegarem às emoções de cunho negativo, surgindo assim um bloqueio temporário, mobilizando os recursos cognitivos para reestruturarem uma nova alternativa de ação e então retornam ao estado positivo novamente. Para Damásio (2017), o perigo está na durabilidade dessas emoções nocivas, pois sua presença constante pode estabilizar atitudes negativas, passíveis de se converterem num padrão e virar um traço da personalidade.

3. Autoconhecimento emocional - O atual ambiente educacional ainda não desenvolveu o potencial emocional como ferramenta e estratégia de intervenção pedagógica. A educação precisa descobrir o afeto, não só como inteligência e competência, mas como vivência. De forma geral, tanto professores como alunos desconhecem a importância das emoções na vida escolar. Manter uma postura avaliativa pautada na suposição de inteligência no âmbito do QI é uma forma de segregar os portadores de outras expressões de inteligência. Como a escola está inserida na sociedade e é constituída também pela relação social e cultural vigente, a importância das emoções no processo ensino aprendizagem ainda não chegou ao nível ideal de aplicabilidade (POSSEBON e POSSEBON, 2020). Embora muitos avaliados notem a presença de determinadas emoções e sua influência sobre os resultados, muitas vezes a compreensão dessa emoção e simultânea reação, ainda é desconhecida. De acordo com o diagnóstico das entrevistas, para minimizar as emoções negativas, muitos alunos optam por abortar a missão, abandonam a questão, não cumprem a tarefa. Mas, caso esses alunos construíssem um autoconhecimento relevante, conhecendo a natureza dessas manifestações emocionais como respostas às situações pedagógicas, poderiam potencializar suas habilidades para gerir suas próprias emoções e conseqüentes reações.

4. Capacidade de administrar a emoção - Foi notório na análise da pesquisa que a

dificuldade em administrar positivamente as próprias emoções varia substancialmente de um aluno para o outro. Parece que essas reações adversas estão associadas a um conjunto que reúne atenuantes sociais, culturais, tendências naturais, dentre outros. O que nos permite perceber que as emoções e suas reações fazem parte de uma construção histórica, e cada época, por assim dizer, suscitará emoções e reações peculiares. Controlar e administrar essas emoções seria mais fácil se a abordagem que compreende a inteligência como resultado da ralação dialógica entre emoção e razão, já estivesse na cultura da sala de aula de forma eficaz, e não apenas por meio de nações puramente semânticas.

#### 4.4.10 O percurso da pesquisa

Lüdke e André (1986, p. 17), dizem que o interesse no estudo de caso, seja pesquisa escrita, entrevistas etc., é que ele “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Essa foi a realidade observada nas entrevistas, por mais que muitas emoções se repetissem, cada uma era inédita.

Foi realizada na turma uma Roda de Conversa com o objetivo de desmistificar a avaliação e levantar evidências sobre como cada um vivencia a experiência e a interpreta. No decorrer da atividade eram anotadas no caderno de campo as emoções que os estudantes diziam sentir, 15 deles forneceram informações suficientes e não precisaram ser convidados à entrevista. No final da dinâmica foi fornecido o número do *whatsapp* sugerindo que, quem tivesse se lembrado de alguma outra emoção importante, enviasse por lá. Após a explanação foram realizadas duas entrevistas. Da turma composta por 28 alunos, foram realizadas 13 entrevistas, das quais nove foram parcialmente utilizadas.

Trabalhar com essa pequena quantidade de entrevistas foi proposital, assim foi possível investigar, de forma mais profunda, o universo das emoções experimentadas no ambiente avaliativo de cada um. Outro motivo se estrutura no foco proposto pelo trabalho, o de não somente coletar informações e depois apresentar à somatória privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade, mas o foco em percorrer o itinerário pessoal para chegar o mais perto possível da compreensão de como cada ator vivencia a temática. Isso implica buscar entendimento sobre as subjetividades dos colaboradores.

Nessa entrevista realizada especificamente para tratar do tema, avaliação, o pesquisador usou um *smartphone* como gravador para registrar o momento e facilitar a transcrição posterior. As outras 11 entrevistas aconteceram no decorrer de duas semanas com a anuência dos professores que

se dispuseram a liberar os alunos à medida que eram solicitados.

Algumas ideias padronizadas serviram para orientar a entrevista: O que é avaliação? Para que ela serve? Como você se sai nas avaliações? O que você sente antes durante e depois de realizar uma prova? Como você acha que a avaliação deveria acontecer? Nomeie as sensações que você mais experimenta no decorrer das avaliações, e tente explicar por que você acredita senti-las. Além das entrevistas, foi sugerido aos alunos que redigissem um pequeno texto falando abertamente sobre o que eles pensavam sobre a avaliação.

Os critérios utilizados na seleção das entrevistas que compuseram esta seção foram:

- Alunos com dificuldades nas avaliações de algum componente curricular em especial ou de vários ao mesmo tempo;
- Alunos que descreviam claramente as emoções que sentiam no momento avaliativo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

- Entrevistas abertas com o objetivo de descobrir o caráter, a quantidade, a intensidade das reações emocionais negativas produzidas pelo processo avaliativo, e, identificar junto com cada aluno o motivo do surgimento das respectivas espécies de emoções;
- Roda de Conversa sobre avaliação;
- *Whatsapp*;
- Anotações das principais expressões relatadas pelos alunos;
- Observação da turma enquanto realizava avaliações de matemática, história e língua portuguesa.

De forma geral, todos os entrevistados iniciavam a avaliação com algum tipo de sentimento já formado. Esse sentimento era fruto de uma relação pregressa do próprio aluno com: o conteúdo, a matéria (componente curricular), as interpretações que faziam de si mesmos, as condições objetivas e subjetivas de que dispunham para gerir o próprio processo de aprendizagem e com sua identificação ou não com o professor.

Muitos relatavam o medo da reprovação por já saberem que determinada matéria, ou professor, tinha esse histórico. Alguns docentes possuíam rótulos em relação ao modo como administravam o processo avaliativo, a saber: carrasco, legal, exigente, tranquilo, sem noção, fácil... Segundo Moretto (2014), a prova deve ser mais um instrumento de aprendizagem, sendo capaz de

criar uma atmosfera privilegiada para o desenvolvimento, e não um instrumento de punição, um acerto de contas onde o professor, através da institucionalização de uma relação de poder, pune o aluno de forma arbitrária e antipedagógica.

Cruzando informações anotadas no caderno de campo – oriundas da Roda de Conversa – com as entrevistas direcionadas ao tema, “avaliação”, e com mensagens posteriores recebidas via *whatsapp*, foi possível enumerar as emoções compartilhadas por quase todos os 28 participantes.

**Tabela 7** – Sentimentos provocados pela avaliação

Antes de realizar a avaliação (prova)	
Sentimento/sensação	Quantidade de estudantes
Ansiedade	19 estudantes
Medo	17 estudantes
Angústia	17 estudantes
Nervosismo	13 estudantes
Pressão	11 estudantes
Estresse	11 estudantes
Euforia	09 estudantes
Desânimo	04 estudantes
Preguiça	03 estudantes
Raiva	02 Estudantes

Fonte: Elaboração própria

Como era de se esperar, a *ansiedade* está no topo da lista sendo citada por 19 estudantes, “*minha mão fica molhada de suor, meu corpo treme, e até o coração bate acelerado*”, relatou o estudante Cx9. No dicionário da língua portuguesa, de Figueiredo, ano de 1913, a ansiedade era classificada como “angústia, ânsia, incerteza aflitiva, agonia, aperto no coração, aflição, inquietação mórbida, ou até mesmo “desejo ardente”. Além de se relacionar com as palavras, “brasa”, “faminto” e “náusea” (FIGUEIREDO, 1913). O sentimento classificado por Figueiredo no ano de 1913 não sofreu muitas alterações, como podemos verificar utilizando o dicionário *online* da língua portuguesa com a classificação atualizada de ansiedade que seria:

Desconforto físico e psíquico; agonia, aflição, angústia.  
 [Figurado] Desejo intenso e impetuoso; impaciência, sofreguidão, avidez.  
 [Figurado] Ausência de tranquilidade; medo, receio.  
 [Psicologia] Condição emocional de sofrimento, definida pela expectativa de que algo inesperado e perigoso aconteça, diante da qual o indivíduo se acha indefeso.  
 Ansiedade é sinônimo de: anseio, impaciência, sofreguidão, agonia, aflição, angústia, medo, receio (DICOINÁRIO DA LÍGUA PORTUGUESA *ONLINE*, 2020).

Esse desconforto pode ser verificado quando o pesquisador acompanhou a aplicação de

algumas provas. Os gestos e as expressões corporais dos estudantes externavam as sensações que bombardeavam seus corpos: Alunos mordendo lápis e caneta; tamborilando os dedos sobre a mesa; subindo e descendo incessantemente uma das pernas; coçando a cabeça, esfregando o peito; respirando fundo como se estivesse com falta de ar; dedos fazendo caracóis nos cabelos; olhos arregalados, mão suadas sendo enxugadas na calça; alongamentos buscando algum tipo de relaxamento... Cada aluno se comportava de um jeito tentando reduzir a tensão.

Em segundo lugar, o *medo* apareceu com 17 ocorrências, mas o que chamou a atenção dos pesquisadores foi o sentimento *raiva*, citado por dois alunos. Impulsionado pelo que Freire (2003) chamou de curiosidade epistemológica, conversamos em local reservada individualmente com esses dois colaboradores. Ambos nutriam um sentimento de raiva porque se sentiam impotentes diante da percepção de que não conseguiriam.

*Fico com raiva mesmo. Fico putu. [...] Praticamente geral sabe fazer as paradas, leque. Vou me dá mal mermu. Por isso que eu tenho é que ganhar a rua mermu, tá ligado. Cê acha que algum colega esquentar em me ajudar? Ninguém dá moral! Pra professor eu nem peço, o cara tá ciente que eu tô levando ferro, num ajuda é porque não quer. Aqui não tem humilhação não[...]. É por causa dessa parada, leque, fico furioso. A vontade é de pegar a prova, amassar, jogar na lixeira e meter o pé pra fora da sala (CX8).*

O colaborador revelou uma marginalização que foi se radicalizando no decorrer dos anos, “antes um professor ou outro até me dava uma moral, mas acho que foram cansando, tá ligado, eu não aprendia mermu. Agora parece que eu nem existo” (idem). Entendemos que a narrativa era muito mais a expressão da leitura que ele fazia da situação, do que propriamente dito dos fatos em si. Em conversa com professores da turma, um deles disse que o Cx8 “não é de aceitar ajuda. Se fecha. Fico com receio de forçar à barra e afastar ainda mais” (Py4).

Os alunos afirmavam que eram tomados por um misto de *euforia*, *ansiedade*, *nervosismo*, *pressão*, em dias de prova; essas foram às emoções citadas com maior frequência. A aluna Cx19 relatou que:

*Eu torço em dias de avaliação que caia alguma coisa que eu já tenha dominado depois de ter feito exercícios na sala e que esteja fresquinho na memória [...]. Engraçado que muitas vezes eu estudo pra valer, mas na hora h... Bate um nervoso, daí eu fico ansiosa [...]. Tá tudo na mente, na ponta da língua, eu sei que sei a resposta, mas não vem nada. Não consigo lembrar de nada, acho que é a pressão da hora da prova que faz com que eu esqueça de me lembrar na hora certa (risos). O pior é que ao entregar a prova e sair da sala, um minuto depois, eu me lembro da resposta. Ai tenho vontade de me matar né! [...] A professora vai corrigir a minha prova como se eu nem imaginasse que matéria é a dela, vai pensar que eu sou relaxada que não estudei para prova e a*

*minha nota, essa vai ser de quem realmente não sabe nada.*

O significado da prova é uma construção empírica na psique de cada entrevistado. Nasce da soma de múltiplas e complexas relações que envolvem capital cultural, expectativas de pais e professores, sentido da educação para o mundo do trabalho, singularidade do indivíduo interagindo com o coletivo e com os condicionamentos de seu tempo. Além de tudo isso, experiências escolares do passado são fundamentais na formação das concepções conceituais e emoções que se manifestam automaticamente quando expostos à mesma realidade.

#### **4.4.11 Analisando os dados**

A análise dos dados coletados evidenciou duas questões essenciais para o direcionamento da pesquisa: a percepção das emoções manifestas – surgimento das emoções – e o motivo determinante das reações emocionais. Além das variadas emoções, foi possível estabelecer relação entre as mesmas e interrupções do pensamento, certo bloqueio intelectual, o famoso “branco”.

Há uma interrupção da estabilidade emocional quando os esquemas formulados encontram alguma barreira capaz de deter a realização de um padrão mental de resposta previamente definida. Desse bloqueio desencadeará um conjunto de emoção e/ou reação:

[...] a maior parte dos fatores afetivos emerge de respostas emocionais na interrupção de planos ou comportamentos planejados. [...] os planos surgem a partir de uma ativação de esquemas. O esquema produz uma sequência de ações e se a sequência antecipada de ações não pode ser completada como planejada, o bloqueio ou discrepância é seguido por uma resposta fisiológica (McLEOD, 1992, p. 577).

McLeod (*ibidem*) deixa claro a influência das emoções e seus efeitos paralisantes do fluxo de aprendizagem. As entrevistas apontaram algumas emoções que estão intrinsecamente ligadas a esse bloqueio determinado pela habilidade ou falta de habilidade que o avaliado tem em lidar com suas emoções. Apresentaremos na sequência alguns depoimentos de caráter mais representativo, pois contemplam, em parte, sentimentos, emoções, afetos e sensações identificadas no tocante ao fenômeno.

Ao apontar à prova como um dos momentos avaliativos e indagar aos pesquisados se eles tinham alguma preocupação associada à imagem/ideia de prova, uma das colaboradoras sintetizou:

*Tenho medo, já entendi que a professora quer sugar a gente, sei lá! (risos). A resposta certa é pouco, a professora sempre quer mais, nunca tá bom o bastante, ela tenta me sugar até eu não saber o que ela sabe,*

*assim do jeito dela [...]. Parece que quer complicar. Muitas vezes eu sei toda a matéria melhor do que ninguém, mas, por algum motivo não consigo lembrar, acho que vê meus colegas, ficar esperando, ficar pensando se vou acertar as respostas é ruim e me faz esquecer [...]. Muito injusto isso (CX20).*

Com a resposta da aluna ficou claro que ela trazia consigo um sentido para a avaliação, associando prova a: poder, autoritarismo e prática de violência. Avaliação não deve ser uma expressão de domínio ou violência. O que determina o seu caráter é a postura do avaliador em relação aos seus avaliados e a autopercepção do avaliado no processo.

A entrevistada, Cx18, expôs suas impressões da seguinte forma:

*O que eu sinto na hora da prova? Bom, acho que é muita ansiedade e aflição, tem gente que consegue tá tranquilo, eu não! O engraçado é que isso acontece somente com alguns professores, aqueles que todo mundo sabe que gosta de dar nota baixa e até reprovar [...]. Cara, se o professor tiver do meu lado na hora da prova, não sai nada. Tive uma professora na sétima que ameaçava dizendo que ia pegar a gente na prova, agora sempre acho que o professor quer me pegar.*

Cada professor tem uma postura ante a avaliação, o aluno capta as expectativas do docente e tem respostas emocionais emanadas dessa interlocução. Fatores presentes no contexto temporal são ressignificados pelas impressões vivenciadas gravadas na mente. Nessas reações encontram-se inscritos determinantes da estrutura, os sentidos compartilhados socialmente e a singularidade tecida no itinerário pessoal do avaliado. A pluralidade do percurso individual, os recursos materiais e subjetivos, as influências dos grupos sociais por onde o estudante transitou, sua forma de interpretar e dar sentido aos fenômenos, são muitos e complexos os elementos constituintes dos sentimentos e respectivos comportamentos.

*Na hora da prova fico com medo. Nervosa também [...]. Também bate a insegurança [...]. Vim de uma escola particular muito rígida [...]. A professora do 5º ano gritava com a sala toda por qualquer coisinha. E quando ia corrigir o caderno... se achava algum dever errado mostrava pra sala toda e ainda chamava de burro e dizia que não tinha jeito pra gente. Os pais até fizeram a escola mandar essa bruxa embora [...]. Na hora da prova já tenho aquela nóia, mesmo sabendo a matéria fico com o coração apertado pensando em cada resposta, será que é isso que o professor quer que eu responda? Será que vai brigar comigo e eu vou passar vergonha (CX6).*

As emoções definem-se por “um conjunto complexo de reações químicas e neurais, formando um padrão” (DAMÁSIO, 2000, p.74), dessa forma as reações padronizadas serão automaticamente manifestas tão logo a pessoa detecte ativadores dessas reações específicas. Tais

respostas que suscitam sentimentos, sensações e condutas serão os resultados das informações contidas na memória, isso desencadeará uma ação defensiva do aluno exposto a essa atmosfera. Em fração de segundos a mente consciente seleciona no acervo de experiências pretéritas o que parece ser a melhor opção para o momento.

No entanto os padrões podem ser modificados, pois de acordo com Ledoux (2001), quando estamos expostos ao ambiente que produz essas reações emocionais, movidos pela memória, ficamos conscientes de nossa excitação emocional, essa consciência nos possibilita dirigir as memórias explícitas de experiências vivenciadas no passado e fundi-las com a excitação emocional suscitada no novo contexto. Novas memórias se formam e as antigas, iluminadas pelas novas, podem ganhar outra tonalidade emocional (*ibidem*, p. 186).

Ainda que as memórias venham de experiências, as novas memórias são construídas e evocadas com base nas milhões de memórias e fragmentos de memórias encontrados no encéfalo. Múltiplos sistemas de memória são ativados simultaneamente e podem interagir em várias ocasiões. Assim, as memórias declarativas (verbalmente acessíveis), alinhadas a atitudes resilientes - capacidade de atravessar dificuldades e voltar a ter uma qualidade de vida satisfatória -, tais como aprendizagem positiva das experiências, autoestima, autoconfiança e tranquilidade ao lidar com as dificuldades, podem ser parte desse imenso repertório e, conseqüentemente, podem participar do processo de reconstrução da memória (PERES; MERCANTE; NASELLO, 2005).

É através da palavra que os seres humanos vivem em sociedade. Ela expressa o universo individual e o pensamento coletivo. Nós nos apropriamos do mundo material através dela que nos permite internalizar a realidade e voltar ao concreto mediado pelo sentido semântico. Toda palavra suscita uma lembrança, desenha uma imagem mental associada a noções construídas socialmente. Toda recordação recorre à estrutura mental formulada por elas. Antes de verbalizar uma lembrança, uma ideia, um sonho, um desejo, um medo, nós falamos mentalmente. A própria linguagem com seus sistemas de convenções nos permite reconstruir o passado (HALBWACHS 1925, apud STOETZEL 1976, p. 133).

Cada um, em sua singularidade, dispõe de recursos a que se reportará com a finalidade de aliviar a tensão inerente às realidades ativadoras das memórias afetivas nocivas. A estudante Cx11 forneceu um relato capaz de traduzir esta problemática:

*Prova me dá pânico. Dá um friozinho na barriga [...]. Não tem como, sempre que faço prova, ou qualquer tipo de trabalho, fico tensa, imaginando se o resultado vai ser legal [...]. Acho que esse nome 'prova' carrega tanta carga negativa que devia ser mudado de nome, assim vai assustar menos [...]. Não dá para pensar em prova, avaliação sem pensar em nota, tristeza, mãe reclamando no ouvido e castigo [...]. Quando eu era criança, ficava de castigo se errasse a tabuada, até hoje não entrou*

*na minha cabeça [...]. Lembro de uma vez que eu fiquei até depois da hora sozinha pra terminar uma prova. Eu fiquei tanto tempo que a minha mãe, desesperada, apareceu na escola me procurando, pensando até que tivesse acontecido alguma coisa comigo.*

Damásio (1996, p. 157) observou em seus estudos que as emoções são determinantes do processo de tomada de decisão, interferindo inclusive no raciocínio responsável pela racionalidade humana. E não podemos separar os disparos emocionais de seus sentidos tecidos socialmente. O potencial do homem em se relacionar, elaborar planos, realizar tarefas, vencer desafios, construir conhecimento e atmosferas propícias à sua concepção, depende da emoção. Elas constroem uma ponte entre processos irracionais e racionais, o saber e o não saber, o individual e o coletivo, o presente e o passado. Se as emoções são em grande parte inatas, especificamente nos primeiros anos de vida, com o decorrer dos processos de socialização junto à família e a escola, elas são moldadas segundo o contexto social. E assim alteram o raciocínio e ao mesmo tempo é alterada por ele orientando o comportamento moral (DAMÁSIO, 2017).

Nosso organismo não tem necessidade de compreender o motivo de suas reações emocionais, muitas vezes os estímulos que resultam em determinada emoção, ou conjunto de emoções, é inconsciente. Nosso organismo está programado para agir de forma pré-determinada, configurada pelas experiências sociais (DAMÁSIO, 1996, p. 157). Nesse sentido, essa dinâmica pode ser identificada nos seguinte depoimento:

*Em dia de prova eu ando com o coração na mão, fico uma pilha, bate uma ansiedade danada Meu irmão sofre com o meu mau humo. Mando sair da minha frente se não o bicho pega... Quando a professora entrega a prova e a nota é vermelha, oxi, isso me dá uma vergonha parece um troço engasgado na garganta (Cx4).*

Em mais uma entrevista contendo regularidades que apontam para estados emocionais similares, identificamos a palavra *nervosismo* associada a dinâmicas e sensações compartilhadas com as demais narrativas:

*Toda vez que eu sei que estou sendo avaliada fico nervosa, nossa! Posso estudar uma semana, mesmo tando preparada sinto, sei lá, meio desprotegida [...]. Às vezes a prova tá fácil, mesmo assim sinto o coração acelerado, levo um ano para responder uma pergunta que eu sei responder, confundo as respostas, tudo se embaralha na cabeça [...]. Depois, quase acabando o tempo da prova minhas ideias começa a clariá, mas não tenho muito tempo e faço tudo correndo (CX9).*

Os alunos direcionaram seus pensamentos em duas dimensões: a prova em si mesma, com todas as pressões institucionais normatizadas pela burocracia sistemática, e conjecturas sobre o desempenho particular em cada uma delas. Não considerar a avaliação como momento propício à

verificação de aprendizagens efetivadas e como parte do processo que dilata a zona de desenvolvimento real é contraproducente, pois produz um estado, que segundo Bzuneck (2001, p. 17) “[...] prejudica o raciocínio e a recuperação de informações armazenadas na memória e, portanto, o desempenho acadêmico e até a própria aprendizagem”.

Muitas dessas emoções, registrada no na Tabela 7 (p. 89) podem ser compreendidas de maneira conjunta, sendo em muitos casos sinônimas umas das outras, como se verificou com os termos: *ansiedade, medo angústia e nervosismo*, pontuados pela maioria dos entrevistados.

Muitos sentimentos podem constituir uma única categoria. Como por exemplo, o *medo*, que é uma categoria capaz de congrega sentimentos, sensações e emoções de: “ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto e terror” (GOLEMAN, 1995, p. 303).

As emoções relatadas, em muitos casos, vinham associadas a uma reação fisiológica. Como resumiu a colaboradora Cx12:

*Quando a professora diz que vai ter prova começa o purgatório [...]. Sofro antes, durante e depois. É só dizer que vale nota. E não é só na prova não, pode ser um trabalho, uma redação [...]. Quando tá chegando perto do dia, meu sofrimento começa, mas é no dia antes do da prova que é pior, tenho insônia, vontade de vomitar, não consigo dormir. Fico ansiosa e dano a comer doce sem parar. Fico tão apavorada que me dá cólica e até ânsia de vômito. Engraçado se eu fico muito ruim antes da prova normalmente não consigo responder ela direito, mas quando eu consigo evitar, me saio melhor [...]. Dever ser porque sou bem tímida. Ninguém diz, mas eu sou.*

Partindo da análise dos depoimentos, foi possível perceber algumas reações constitutivas de estados emocionais bloqueadores do processo ensino aprendizagem:

- O aluno traz em si uma construção empírica que norteia o sentido do ato avaliativo. A forma como cada um entende a avaliação é determinada por sua história;
- O conhecimento prévio da matéria, ou/e do professor e sua atuação. Muitos alunos se fecham para algumas matérias por considerá-las difíceis ou até mesmo chatas. O professor que possui o rótulo de carrasco, reprovador, abalava o equilíbrio emocional de alguns entrevistados;
- Falta de autoconsciência-emocional direciona os entrevistados a uma conduta desistente. Muitos são arrebatados por suas reações emocionais e não conseguem administrá-las nem canalizá-las.

Compreender o papel das emoções auxiliará na construção de estratégias pedagógicas que

realmente promovam o desenvolvimento integral, dessa forma avaliar não se traduz por expressão de domínio, nem se torna prática reprodutora de padrões unilaterais tendenciosos:

Numa época em que um grande número de alunos são incapazes de lidar com suas perturbações, de ouvir ou de se concentrar, frear um impulso, sentir-se responsável pelo seu trabalho, ou se ligar na aprendizagem, qualquer coisa que reforce essas aptidões ajudará na educação delas. Nesse sentido a alfabetização emocional aumenta a aptidão da escola para dar ensinamentos (GOLEMAN, 1995, p. 299).

Essa etapa da pesquisa evidenciou que o processo ensino aprendizagem é um ato complexo que extrapola noções cartesianas. A prática pedagógica carece de abertura para integrar as múltiplas dimensões do homem integral. Os estudantes são instrumentalizados pelos processos. A eficiência, eficácia e efetividade dos mesmos, precisam ser mensuradas, inclusive, para fornecer o *feedback* essencial à avaliação da própria prática. Na posse dessa materialidade, é possível transitar com mais precisão entre os territórios de sentidos e representações sociais no contexto da comunidade onde se situam os colaboradores.

Vislumbrar pressupostos avaliativos operacionalizadores de um instrumento de medição de aprendizagem sob a perspectiva do avaliado, usar a alteridade como esforço metodológico para entender o processo através dos sentidos dos estudantes, pode contribuir com a criação de um ambiente motivador. O que redundará numa postura ativa de esperança. E por meio desse protagonismo, os envolvidos poderão se preparar com mais afinco para enfrentar as etapas vindouras em seu processo de formação.

Essa concepção que abrange os desdobramentos da razão e emoção como parte integrante de um mesmo movimento constituinte no curso da interação indivíduo sociedade apresenta-se como mais uma chave interpretativa dos fenômenos sociais que se contemporizam na composição da personalidade. Logo, apropriar-se desses conceitos pode auxiliar a instauração de um rigor qualitativo que não subalterniza o afeto. O desafio é realizar tal empreitada sem cair no paternalismo pedagógico.

De forma geral, os entrevistados entendem a avaliação como um "*mal necessário*" (Cx4), necessário, porém ruim. Os relatos demonstraram que eles foram subjugados pelos efeitos debilitantes de estados emocionais que produzem *nervosismo*, *ansiedade*, *medo*, *vergonha*, dentre outros. Dar um sentido positivo reconfigurando a memória e as imagens que emergem pela simples recitação das palavras, 'prova', 'trabalho' e 'avaliação', precisa ser uma ação consensual orquestrada por meio de um planejamento de caráter técnico-pedagógico e político.

#### 4.5 E agora, o que escolher?

Os alunos do 9º ano estão prestes a ingressar no ensino médio, que é uma fase da formação que requer maior maturidade e autonomia por parte do estudante. O currículo proposto pela nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com ênfase nas competências, se trabalhado para além das próprias competências, permite romper com o caráter de compartimentalização e o fim do etapismo. Por mais que algumas etapas foquem determinados conteúdos e competências, a construção não se encerra nelas.

O processo educacional necessita aderir à concepção de que o desenvolvimento humano não é linear, a aprendizagem se dá num *continuum*. Alunos não chegam “prontos” no ensino médio. “Os sujeitos que nele ingressam, na grande maioria, não correspondem a essa expectativa, dando início a processos, às vezes dolorosos e malsucedidos de busca de reconhecimento e de inserção” (TITTON, 2010, p. 148). Não existe um combo de conhecimento, domínio e habilidade a ser desenvolvida exclusivamente numa etapa específica de forma cartesiana, por mais que a estrutura burocrática trabalhe embasada nessa lógica, os processos cognitivos não seguem essa regra.

As reflexões propostas tinham como objetivo enriquecer a análise das experiências individuais e coletivas constituintes das subjetividades dos estudantes que se encontram no 9º ano. Dependendo da modalidade, os estudantes compartilham uma faixa etária mais ou menos equilibrada. Salvo as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresentam uma clientela com idade diversa, sendo um espaço onde várias gerações podem se encontrar. Na turma pesquisada, composta por 28 alunos, os integrantes mais novos possuíam 14 anos e o mais velho, 21. A média de idade da turma era de 15,6 anos, como é possível verificar na Tabela 1 (p. 54).

Sob a perspectiva da teoria das gerações, a turma inteira se enquadra na geração Z, que reúne aqueles que nasceram entre 1993 e 2009. Para que a compreensão fique mais didática, tomaremos a noção de Jordão (2019), que situa a geração Z entre os anos 1995 e 2009, e a Alfa de 2010 em diante. Logo, em relação a Z, os mais novos teriam 11 anos e os mais velhos cerca de 25 anos. O termo, geração Z, se deve à primeira letra da palavra zapear, que significa trocar canais da TV rapidamente. Não discorreremos sobre a teoria em si, mas atentar-se para o fator geracional nos auxilia na captação de noções mais preponderantes em um contexto do que em outro (ANDRADE, 2020).

Segundo Nicolaci-da-Costa (2004, p. 165), a imersão na tecnologia própria da telefonia celular, tem produzido alterações psicológicas como: “dilação da autonomia, liberdade e privacidade”. Os membros dessa geração têm facilidade para aprender de forma rápida, são críticos, exigentes, autodidatas, não são adeptos às hierarquias, gostam de flexibilidade no horário e tem dificuldade de concentração. Não conseguem conceber um mundo sem as tecnologias da

informação. Jordão (2019) afirma que, com a popularização dos *smartphones* na segunda metade de 1990 e a democratização e expansão do acesso à internet, a geração Z foi classificada como nativa digital. E essa geração, que se encontra em idade escolar, compõe os jovens que estão entrando no mercado de trabalho atualmente e contemplam os estudantes que hoje estão cursando o 9º ano.

Segundo Novaes (2018), foi em 1950 que o estudo sobre gerações foi introduzido na teoria sociológica, partindo da ideia que as gerações são compostas por grupos de indivíduos que compartilham historicamente as mesmas tradições, culturas, e experiências sociais. Fatores que hipoteticamente criariam tendências e características, comportamentos e subjetividades. A exposição ao mesmo contexto condiciona uma predisposição à formação de valores, criação de sentidos e interação social, fazendo com que os grupos etários desenvolvam similaridades.

O fator geracional está sendo considerado porque os nativos da pesquisa compartilham os mesmos fenômenos históricos, ideias correntes, conceitos predominantes, formas institucionais, relações coletivas e individuais, partilham moralidades, estão imersos nas mesmas técnicas e tecnologias, se deparam com desejos, perspectivas e frustrações similares, numa interlocução constante com a objetividade de seu momento histórico, sua estrutura e os fenômenos que nele ocorreram.

Esses estudantes que estão na iminência de entrar no ensino médio se sentem pressionados. Não são maduros o suficiente para escolherem um tipo de formação que poderá determinar o resto de suas vidas. A forma como se faz a transição poderá ser um fator capaz de determinar:

- 1- Uma identificação com o curso escolhido e por isso um itinerário formativo significativo;
- 2- Uma falta de identificação gerando quatro desdobramentos possíveis:
  - O estudante perde totalmente o interesse e chega ao extremo que é a evasão;
  - O estudante permanece, mas não desenvolve toda a sua potencialidade por não gostar do curso selecionado;
  - O estudante permanece aprende a gostar do curso;
  - O estudante faz outra escolha após cursar durante um ou mais anos um curso de ensino médio com o qual não se identificava.

O desafio de manter o jovem no ensino médio não é exclusividade da etapa, começa antes, pois em alguns casos, como foi citado acima, escapa da temporalidade presente. E não se trata apenas de reduzir índices de evasão. O desafio de orientar o discente para que faça uma escolha capaz de colocá-lo diante de uma situação produtora é maior ainda. Além de função técnica, o educador tem a função social de sistematizar processos efetivos para minimizar equívocos e reduzir

erros que podem gerar insatisfação, indisciplina, frustração, arrependimento, impotência, e fracasso em algum aspecto.

Muitos jovens que entram no ensino médio têm a emergencialidade de acessar de alguma forma o mercado de trabalho, não podem dar-se ao luxo de terminar a formação básica e nem a universitária, primeiro. Essa é a realidade de uma boa parte da turma pesquisada. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, publicada pelo IBGE em 2019, “a transição da escola para o mercado de trabalho é uma importante marca do ciclo de vida definido como juventude”, (p. 41). A passagem por uma turma de 9º ano que passa ao largo da orientação formativa futura pode não ser suficiente para ajudar o discente a selecionar um curso capaz de realizá-lo como profissional. É nessa série, mais do que em qualquer outra, que o aluno precisa se ocupar dessas questões, pois está na prestes de fazer uma escolha singular. Numa leitura longitudinal, considerando que essa escolha também é uma escolha que marca a preparação para o mercado de trabalho, o alcance da falta de uma sistematização é impactante na sociedade:

O insucesso nessa transição pode dificultar que os jovens atinjam outros objetivos tradicionais da fase adulta, influenciando seu grau de satisfação com a vida, confiança em outras pessoas e até interesse na política. No longo prazo, uma juventude sentindo-se desmotivada e desprotegida pode impactar os níveis de saúde, fecundidade e criminalidade em uma sociedade e, até mesmo, a coesão social (IBGE, 2019, p.41).

O aluno do 9º ano nutre diversas expectativas em relação à fase seguinte. Os serviços de Orientação Educacional e Pedagógica costumam promover atividades de caráter vocacional. Porém, as estratégias válidas e preciosas, não podem ficar a cargo do espontaneísmo. Toda rede de ensino deveria ter programas sistematizados para que as unidades escolares que possuem o 9º ano possam usar como ponto de partida para suas atividades de transição.

Muitos discentes e responsáveis têm dúvidas, outros não têm dúvidas justamente porque nunca pararam para pensar sobre o assunto. Numa roda de conversa realizada com a turma, cujo tema foi, “Meu curso escolhido para o ensino médio é...”, a aluna Cx6 afirmou que o sonho dela era “*ir para área da robótica*”, mas iria fazer formação de professores, pois “*é a única opção que tem aqui*”. Ao questionar se ela sabia que existia o curso técnico de automação integrado ao ensino médio (IFF) na cidade vizinha (Campos), responde que não sabia. Posteriormente, numa conversa focal com a finalidade de orientá-la, descobrimos que sua residência (Barcelos/SJB) era mais próxima da instituição que ofertava o curso que ela queria, do que a outra para onde ela estava pensando em ir. Caso conseguisse aprovação no processo seletivo, o transporte também não seria um problema, pois poderia utilizar gratuitamente um coletivo municipal disponibilizado pela prefeitura para atender munícipes que estudam fora da cidade.

A passagem do ensino fundamental para o médio é apresentada pelos especialistas como a mais marcante na história das transições escolares que o estudante enfrentará em seu itinerário formativo. Muitos adolescentes da turma estudaram na mesma escola do 1º ao 9º ano, outros entraram na instituição no 6º ano, vindos de escolas menores que ofertavam formação até o 5º ano, e uns poucos chegaram exclusivamente para cursar o 9º ano, a maioria está na mesma escola por cerca de dois anos ou mais. Embora existam expectativas positivas sobre o ingresso num novo território, também domina a tensão provocada pelo receio ao novo, pela necessidade de se afastar dos colegas, de profissionais da escola que se tornaram referência e pela tensão frente à quebra de rotinas estabelecidas.

Essa fase é marcante porque o estudante encontra-se fisiologicamente em transformação. Enquanto ele está numa transição externa coroada pelo ritual de passagem, formatura, também se encontra em transições psíquicas e físicas. Tanto a personalidade como o corpo ainda não estão plenamente definidos. A identidade está em formação, o gosto ainda não se encontra apurado, a percepção de si frente aos fenômenos ainda sofre demasiada influência de terceiros. Eles podem mudar de preferências com mais facilidade, pensar que gostavam de algo, mas descobrir que não, podem mudar de ideia, descobrir outra coisa mais interessante, e assim segue o universo de possibilidades de uma fase que gera tensões físicas, psíquicas e sociais.

O turbilhão de sensações e sentimentos, somado à falta de informações, ausência de experiências e a indefinição diante do futuro, pode ser prejudicial para o aluno do 9º ano. O impacto da transição pode ser verificado no gráfico contendo a taxa de rendimento nacional do ano de 2018

**Gráfico 7** – Taxa de Reprovação, Abandono e Aprovação nacional em 2018.

Ano: 2018    Rede: Públicas e privadas    Localização: Urbanas e rurais			
Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
<b>Anos Iniciais</b>	5,1% 767.668 reprovações	0,7% 103.805 abandonos	94,3% 14.304.948 aprovações
<b>Anos Finais</b>	9,5% 1.143.031 reprovações	2,4% 291.353 abandonos	88,1% 10.573.167 aprovações
<b>Ensino Médio</b>	10,6% 749.182 reprovações	6,1% 429.611 abandonos	83,4% 5.920.213 aprovações

Fonte: Qedu – Censo Escolar 2018, Inep.

A ferramenta do Qedu gera a tabela seguindo indicadores do INEP. A reprovação e o abandono crescem de forma gradual, mas é na próxima tabela que poderemos visualizar como as transições afetam os níveis de rendimento, tanto na passagem do 5º para o 6º ano, como do 9º para o 1º ano do ensino médio.

**Gráfico 8** - Detalhamento de Reprovação, Abandono e Aprovação em 2018, por ano de escolaridade

Anos Iniciais			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	1,2% 34.473 reprovações	0,7% 20.110 abandonos	98,1% 2.818.143 aprovações
2º ano EF	2,2% 63.590 reprovações	0,4% 11.562 abandonos	97,4% 2.815.294 aprovações
3º ano EF	9,4% 298.169 reprovações	0,7% 22.205 abandonos	89,9% 2.851.637 aprovações
4º ano EF	6,3% 197.342 reprovações	0,8% 25.060 abandonos	92,9% 2.910.006 aprovações
5º ano EF	5,6% 174.095 reprovações	0,8% 24.871 abandonos	93,6% 2.909.870 aprovações
Anos Finais			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	11,7% 390.047 reprovações	2,5% 83.344 abandonos	85,8% 2.860.338 aprovações
7º ano EF	10,5% 325.015 reprovações	2,4% 74.289 abandonos	87,1% 2.696.070 aprovações
8º ano EF	8,4% 241.122 reprovações	2,3% 66.022 abandonos	89,3% 2.563.353 aprovações
9º ano EF	6,9% 186.849 reprovações	2,5% 67.699 abandonos	90,6% 2.453.407 aprovações
Ensino Médio			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	15,4% 419.784 reprovações	7,9% 215.344 abandonos	76,7% 2.090.743 aprovações
2º ano EM	9,4% 219.134 reprovações	5,6% 130.548 abandonos	85,0% 1.981.526 aprovações
3º ano EM	5,4% 110.265 reprovações	4,1% 83.720 abandonos	90,5% 1.847.944 aprovações

Fonte: Qedu – Censo Escolar 2018, Inep<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Dados disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em 04 de jun. 2020

Os dados demonstram que o 9º ano tem a menor taxa de reprovação entre os quatro anos que constituem a categoria Anos Finais do Ensino Fundamental. Porém, quando esses alunos ingressam no Ensino Médio, a reprovação passa de 6,9% para 15,4%, mais do que o dobro. E a taxa de abandono que era de 2,5% no 9º ano passa para 7,9%, triplica.

**Tabela 8** – Histórico do Ideb, Brasil

### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

### Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

### Ensino Médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Site oficial do IDEB

Enquanto as séries iniciais da rede pública batem as metas desde 2007, a última vez que as séries finais e o ensino médio bateram a meta nacional foi no ano de 2011. Como se observou no gráfico do Qedu, o 9º ano tem o mais alto índice de aprovação das séries finais do ensino fundamental, mesmo assim, o dado não se traduz em resultados positivos no Ideb. A leitura dos dados evidencia que os estudantes não estão atingindo as médias projetadas, e em especial, após passar pelo 9º ano, a evasão e reprovação aumentam de forma exponencial, tendo no 1º ano do ensino médio o pior registro de toda educação básica.

Essas evidências que apontam para múltiplos universos como, políticas públicas de acesso e permanência, formação docente, recursos, currículo, condição da família etc., ratificam a importância de um programa de transição entre as etapas da educação básica e em especial, entre o 9º ano e o ensino médio, onde o panorama é mais problemático. É estratégico viabilizar uma articulação efetiva entre as diferentes fases da educação básica. Titton (2010; 2012) questiona o fato de o aluno sair apto do 9º ano com um desempenho pedagógico relevante, e ser retido no ano seguinte, na nova etapa. Além da falta de acolhimento e dificuldade de se apropriar do ambiente e criar laços, como atenua a pesquisadora, é fundamental repensar o papel escolar nas duas pontas. Tanto os responsáveis pelo 9º ano como os responsáveis pelo 1º ano do ensino médio precisam trabalhar em consonância. As redes precisam conjuntamente, em parceria, elaborar um projeto educativo territorial.

Um programa/projeto disposto a ser resposta para essa demanda carece se aprofundar no conhecimento do território para verificar os cursos disponíveis na região, precisa dialogar com as expectativas individuais dos estudantes, e integrar a família ao processo. A ação estruturada carece, de um lado, sanar dúvidas já existentes, e de outro, apresentar questões nunca antes pensadas. Nessa dinâmica é fundamental compreender os planos - dos que os tem - e ajudar aos que ainda não pensaram no assunto.

Após orientar os candidatos em relação à percepção do próprio gosto, e ao que é prioridade individual, é fundamental fazer uma exposição pedagógica sobre o ensino médio e seus formatos: formação geral, normal, técnico (integral, concomitante e subsequente). É imprescindível fazer exposições claras e pontuais sobre o curso escolhido e sua dinâmica no mundo do trabalho: O que faz; locais onde se encontra; formas de atuação; remuneração; demanda; plano de carreira; formação em nível superior etc. Ao levantar essas questões, alguns vão eliminando opções que se distanciam de suas perspectivas momentâneas. Após esse exercício, é preciso fazer a leitura do que existe na região. E entre as opções, o que se aproxima do gosto e da zona de interesse do aluno pode ser uma solução. Nessa idade, não é comum a possibilidade de mudanças de residência com a finalidade de estudar, como é recorrente na graduação, por isso é tão importante compreender e se

apropriar das informações.

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade, e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo que alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p. 225).

Segundo resultados do censo 2017, divulgados no ano de 2018, em relação à educação básica, o Brasil tinha cerca de 2.192.224 milhões de professores (BRASIL, 2018b). Já o censo de 2019, com resultados divulgados em 2020, estima “mais de 2,2 milhões de docentes em sala de aula” (BRASIL, 2020, p. 14). O documento mostra que “no ensino fundamental, há 1,4 milhão de professores. Desses, 752 mil estão nos anos iniciais e 756 mil nos anos finais” (*ibidem*, p. 50). Todos são provocados a abraçar o desafio de contribuir com o melhoramento da escola.

Os discentes não podem ser vistos unicamente como objetos da prática pedagógica, tal qual um produto saído no final de uma esteira fabril. Eles são sujeitos, têm sonhos, angústias, projetos, receios, sentimentos e histórias. Possuem experiências em múltiplos círculos sociais. O repertório individual faz com que cada um tenha um jeito singular de enxergar o mundo e interagir nele. São influenciados pela formação dos pais, pela participação em instituições como igreja, associações, ONG’s, clubes, pelo território onde reside, pelas novas tecnologias e a intensa rede de informação.

Todos os campos da atividade social produzem desigualdades em todas as esferas. A desigualdade não é exclusividade do setor econômico, a própria escola possui as suas. A cultura fomenta desigualdades e a política as potencializam. No entanto a desigualdade criada em todos os domínios devem ser combatidas (DUBET, 2008). Nesse sentido, o trabalho identifica que o aluno que não recebe os instrumentos mínimos para escolher da melhor maneira possível a sua carreira, por meio da inserção no ensino médio, está sendo vítima de uma falha processual que reproduz as desigualdades estruturais.

Perrenoud (1995) diz que a escola tem sido uma preparação para a vida. Uma espécie de ensaio. Ao sair da instituição e ingressar na vida ativa, o ofício escolar ficaria para trás. Sendo assim, na fase da formação, o adolescente ficaria dividido entre “[...] o ofício de aluno, ou como ter sucesso na escola sem sacrificar a sua juventude” (PERRENOUD, 1995, p.13).

*Eu gosto da escola porque sem ela a gente não é nada [...]. Quem quer ser alguma coisa que seja tem que estudar. Dá uma preguiça e tal. Tem umas matérias nada a ver, e tem umas legais. Também tem umas paradas muito sem sentido que não serve para nada na vida. É só pra escola mesmo e pro professor [...]. Acho bom quando*

*um professor dá uma parada que tem a vê com nossa realidade. Esses projetos de visitar outras escolas, o IF e a universidade, foi da hora, tem a vê com o nosso futuro, o lugar pra onde a gente vai (CX15).*

É estratégico repensar o papel da instituição nas duas pontas do processo. Iniciativas simples podem proporcionar grandes resultados. Nesse sentido, ressignificar o ofício de estudante demanda uma reinvenção por parte do docente. Os sentidos referentes à função da escola, ao papel social dos envolvidos no processo, e das formas modernas do mundo do trabalho, implicam uma profunda reflexão, como sugere Perrenoud (1995, p. 19): “[...] o sentido constrói-se, não é dado a priori; constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações; constrói-se em situação, numa interação e numa relação”.

*O pessoal diz que o aluno de hoje tem muita liberdade e que é atrevido. Ficam com aquela história de como era a escola na época deles. Como era eu não sei e nem quero saber, o que importa pra mim é o hoje. E hoje eu vejo o seguinte, todo mundo se sente no direito de cobrar e às vezes até de ser escroto [...]. Eu não posso usar celular, mas tenho professora que fica mais no celular do que dá aula, eu não posso perder a paciência, mas tem um professor que qualquer coisa dá ataque e é esporro na turma inteira por causa de um aluno só. Um dia a professora me mandou cuspir o chiclete porque eu fiz uma bola e estourou alto, daí lembrei a ela que ela vive comendo aqueles salgados barulhentos que atrapalha pra caramba e ninguém mandou parar [...] (CX25).*

A dimensão burocrática e práticas mais ou menos automatizadas num terreno de conflitos geracionais, políticos, culturais e econômicos, empurram a instituição educacional para o risco de esquecer a fundamentalidade de sua função outorgando ao professor um ofício reprodutivista e uma prática pedagógica desprovida de direção, sem uma teleologia que lhe dê sentido. Os profissionais escolares não podem se cansar do hábito de revisitar suas concepções e questionar a própria prática (BIESTA, 2018).

A desnaturalização de conteúdos e formas é uma estratégia metacognitiva preciosa para não sucumbir aos condicionamentos estressores que promovem uma prática sem reflexão. A aprendizagem acontece sob a centralidade de noções, conceitos, currículos e metodologias, Tardiff (2003, p. 11) esclarece que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Então, o saber docente mobiliza a identidade, experiência, história pessoal, valores, visão de mundo e singularidade. Tardiff (*ibidem*) preconiza que a ação profissional do professor é um desdobramento daquilo que ele é como pessoa. Ecoando a mesma perspectiva, Arroyo (2001, p. 170) enfatiza que “a docência só é suportável, reinventada, a cada dia. Como a vida”.

Alinhado com o mesmo paradigma, Freire (2011) defendia a concepção de que não existe dicotomia entre aprender e ensinar; teoria e prática, senso comum, ciência e filosofia. Da mesma

forma, para ele era inviável a leitura da palavra desvinculada da leitura do mundo. O texto e o contexto, o conteúdo e a forma, possuem conexão intrínseca mediatizada dialogicamente.

#### 4.5.1 Perfil da comunidade

Para compreender os sentidos que os estudantes atribuem à educação, dentre muitos pontos, é imprescindível conhecer a sua origem, identificar regularidades, mas, inclusive, captar as singularidades que compõem suas personalidades, pois, como afirma Vygotsky (1984), a mente dos sujeitos é formada socialmente na interação com as instituições e com os outros sujeitos.

A postura dos estudantes em relação à instituição educacional sofre influência da família, a primeira célula socializante do ser humano. Isso não significa necessariamente que o discente terá a mesma relação que os seus progenitores. Mas, de certa forma, a relação passa por ressignificações desencadeadas por esse contexto.

Nessa análise, foram rastreados dois grupos, cada um com dois subgrupos:

1. Pais/responsáveis que valorizam a escola têm como resultado:
  - a. Filhos que também aprenderam a valorizar a instituição;
  - b. Filhos que não gostam de estudar.

A mesma postura dos progenitores provoca resultados antagônicos entre a prole. Nesse caso, inculcar o sentimento de apreciação não é uma ação automática e nem padrão. Conhecer o filho\estudante, identificar seus gostos, avaliar o caráter dos resultados, é estratégico.

*[...] Meus pais nunca foram de ficar toda hora me mandando estudar e me controlando. Tipo, falavam e tal, mas sem pressão. Brincavam de escolinha comigo. Muitas vezes faziam atividades junto comigo [...]. Eu aprendi a gostar de estudar vendo que eles estavam sempre com um livro na mão, assistiam aqueles documentários, tinham um papo cabeça. Acho que foi mais pelo exemplo mesmo (CX24).*

Na contramão do relato anterior, o estudante Cx7 reclama: “*minha mãe azucrinava minha cabeça para estudar. Era uma perseguição medonha*”. Ele relata surras e castigos, o que provavelmente tenha criado um sentimento de aversão e resistência. A imagem mental da escola passou a suscitar sensações oposta as que a mãe queria construir. O estudante usa uma figura de

linguagem que tem muito a acrescentar à reflexão: “*minha casa tava parecendo uma prisão, se duvidar era pior ainda*”. Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2007) problematiza e desmistifica a ideia de que todos teriam as mesmas reações diante das mesmas coerções. E aponta para a resistência que esse tipo de coerção pode motivar, desencadeando justamente o efeito contrário ao esperado.

2. Pais e responsáveis que não valorizam a escola têm como resultado:

- a. Filhos que não valorizam a escola;
- b. Filhos que valorizam escola.

O subgrupo “a” congrega os que espelham e reproduzem as noções apreendidas com os pais/responsáveis, o aluno Cx4, sintetiza isso numa frase: “*só tô aqui porque se seu sair o conselho tutelar brota lá em casa. Até meu pai já disse pra eu ir ralar com ele na roça que escola é besteira. Ele nunca estudou e vive igual a geral*”.

O subgrupo “b” desenvolve um sentido oposto ao dos pais/responsáveis. Acreditamos em duas hipóteses que classificamos como, oposição e conscientização:

- **Oposição:** Como correu no grupo 1, o estudante pressionado a ir na direção oposta, reage à pressão contrariando e desenvolve outras noções como forma de resistência. É um outsider nessa micro relação.
- **Consciência:** Mesmo ouvindo que a escola não é essencial, nem tão importante, o indivíduo faz a leitura da sociedade e percebe que estudar é a melhor maneira de melhorar seu status social.

Não registramos nenhum relato que corroborasse com a hipótese da “resistência”, mas para o segundo caso, segue o registro:

*[...] Meus pais não estudaram e nem sabem como a escola é importante hoje em dia. Tô ciente que se num estudar, vou ter uma vida igual à deles, num quero isso pra mim, não [...]. Pô, é massa o cara ter as coisinha dele, ter um trampo de responsa, poder sair, viajar, bancar a família. Sem viagem, como é que um pé rapado igual eu vai conseguir isso sem estudar? Só se for indo pro crime, mas tô*

*fora dessa. Prefiro a escola [...] (CX17).*

Lembremos que a reflexão foi feita junto a alunos populares de uma escola pública de um município classificado como pequeno, tendo cerca de 36.102 habitantes conforme estimativa do IBGE (2019).

#### 4.5.2 Dados dos responsáveis

Os dados a seguir foram coletados numa reunião geral<sup>26</sup> com pais e responsáveis de alunos do 9º ano. Compareceram 24 pessoas, no entanto, nem todos quiseram participar, apenas 18. Como a turma era composta por 28 alunos, a amostragem representa 64% dos pais e responsáveis da série.

**Tabela 9** – Pesquisa para leitura de perfil da comunidade

Idade	Percentual	Escolaridade	Percentual
50-60 anos	20%	Graduado	17%
40-50 anos	39%	Ensino Médio	28%
30-40 anos	40%	Fundamental II	30%
20-30 anos	1%	Fundamental I	19%
		Não estudou	6%

Fonte: Elaboração própria

Cerca de 20% dos responsáveis têm entre 50 e 60 anos. O maior percentual se encontra entre os 30 e 40 anos de idade. Embora exista apenas um ponto percentual de diferença entre responsáveis de 40-50 anos (39%) e os de 30-40 anos (40%), a informação demonstra que parte considerável da amostra teve filhos bem cedo. Levando em consideração a idade de 14/15 anos para estar no 9º ano, os pais do grupo que totaliza 40% da clientela teriam tido filhos entre 16 e 26 anos. O que direciona para outras reflexões, como por exemplo, as condições objetivas de um adolescente/jovem entre 16 e 26 anos de idade ser o mantenedor de uma família e o tipo de formação que conseguiria conceder.

Analisando a escolaridade dos responsáveis, 6% não frequentaram a escola, 17% tinham ensino superior, 28% ensino médio, mas a maioria, composta por 30%, cursou até o ensino fundamental II. Com uma diferença de 02% entre o fundamental II e o ensino médio. Não foi

<sup>26</sup> Foram realizadas duas reuniões com pais/responsáveis. Uma para levantamento do perfil e outra para aplicar o produto educacional.

registrada nenhuma resposta contendo pós-graduação *lato/stricto sensu*.

**Tabela 9-** continuação

<b>Você Participa de atividades na escola? (Reuniões, festas, gincanas etc.)</b>	
Sempre	83%
Às vezes	11%
Raramente	6%

<b>Você participa das decisões de caráter administrativo e pedagógico da escola?</b>	
Sim	6%
Não	94%
Às vezes	0%

<b>Considera importante a escola realizar eventos?</b>	
Sim	79%
Não	11%
Tanto faz	10%

Os dados acima contêm uma peculiaridade que revela o tipo de relação estabelecida entre escola e comunidade. Enquanto 83% da amostra responderam que participam de atividades na escola como reuniões, festas, gincanas, eventos em datas comemorativas e 79% acham importante a realização desses eventos, apenas 6% dos respondentes afirmaram participar das decisões de caráter administrativo e pedagógico da escola.

**Tabela 9 -** Continuação

<b>Conhece a proposta pedagógica da escola?</b>	
Sim	28%
Não	33%
Mais ou menos	39%

Outro dado delicado é o que diz respeito ao conhecimento da proposta pedagógica da escola. Apenas 28% acreditam que a conhece. Se partirmos da hipótese de que os 17% com formação acadêmica estão nessa grandeza, sobrariam apenas 11% para serem distribuídos entre as outras categorias onde os responsáveis estão alocados.

Esclarecendo sobre o caráter de participação da comunidade na escola de cunho democrático, Lück (2000, p. 16) afirma que:

O apoio da comunidade é efetivo quando ocorre num ambiente de interação entre a comunidade e o pessoal da escola, de tal maneira que atuem em conjunto e em associação como elementos de apoio da aprendizagem e da própria gestão da escola e não apenas como apoiadores para a melhoria das condições materiais e financeiras da escola.

A família é indispensável na formação de valores e princípios do estudante. Quando ela outorga à instituição formal a responsabilidade de atuar com abordagem especializada e sistemática no processo, não significa que ela deve ficar de fora, a formação cidadã requer que a família seja integrada, não apenas como executora de projetos, mas como proponente, tendo uma parcela de protagonismo no exercício de pensar e construir junto (OLIVEIRA e MARIOTINI, 2016).

Finalizando a pesquisa com os responsáveis, foi solicitado que eles pontuassem a escola em algumas categorias. Sendo 0 para nada satisfeito e 10 para totalmente satisfeito. Como a pesquisa não registrou nenhuma resposta abaixo de 05, a tabela foi feita considerando apenas as notas registradas.

**Tabela 9** – Continuação

<b>Nível de satisfação dos pais e responsáveis com a escola – 18 respondentes</b>						
<b>Categoria</b>	<b>Percentual de acordo com os pontos</b>					
	<b>10 pontos</b>	<b>9 pontos</b>	<b>8 pontos</b>	<b>7 pontos</b>	<b>6 pontos</b>	<b>5 pontos</b>
Cuidado com o aluno	<b>72%</b>	22%	6%			
Aprendizagem do aluno	<b>78%</b>	11%	11%			
Limpeza e organização da escola	<b>61%</b>	11%	17%	11%		
Acolhimento e interação com os pais	<b>77%</b>	17%	6%			
Assiduidade dos funcionários	<b>66%</b>	17%	6%	11%		

Qualidade do prédio	16%	11%	17%		6%	<b>50%</b>
Alimentação oferecida	<b>77%</b>	11%	6%	6%		
Material Pedagógico	<b>72%</b>	17%	6%	5%		
<b>Total</b>	<b>65%</b>	<b>14%</b>	<b>9%</b>	<b>4%</b>	<b>1%</b>	<b>6%</b>

Fonte: Elaboração própria

A escola foi muito bem classificada pelos responsáveis. Dividindo a tabela em três blocos, temos o seguinte panorama:

- 79% deram entre 09 e 10 pontos;
- 13% deram entre 08 e 07 pontos, e;
- 7% deram entre 05 e 06 pontos.

Quando foi perguntando, “Você olha o caderno e o livro de seu filho incentivando a realização de atividades?”, todos foram unânimes e responderam que sim. O que nos leva à questão em relação aos que informaram que não estudaram. Esse grupo respondeu a pesquisa com a ajuda de funcionários e de outros responsáveis. O que significa que pode ser bem maior. Outros podem ter ficado constrangidos de participar. Como seria esse “olhar o caderno e as atividades” desse grupo? Essa questão ficou sem resposta. Finalizando a pesquisa, foi levantada a informação de que, 77% da amostra eram casadas e 33% não.

## 5 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 5.1 Construção da SD

Nos capítulos anteriores, a observação participante foi o instrumento utilizado para captar os sentidos e descrever as relações, enquanto a metodologia-ação fundamentou as atividades de caráter mais empírico como rodas de conversas, reuniões, dinâmicas, atividades dirigidas, pesquisas *online*, ambas foram utilizadas para composição deste estudo de caso. Todas dialogaram com a construção da SD que é o produto educacional desta pesquisa aplicada. Por uma questão de formato, optou-se por inserir cada etapa de produção da SD de forma simultânea às discussões.

Respeitando as características do público a que se destina, a SD tem uma linguagem simples e palatável, pois dialogará com jovens, adolescentes e pais/responsáveis majoritariamente sem altos níveis de formação, como demonstrou a pesquisa mapeando o perfil da comunidade. A parte escrita é relativamente curta, pois foi elaborada pensando em duas finalidades:

- 1- Projeto de transição: A aplicação em sala de aula como SD que reúne uma série de momentos e estratégias diferentes: Aula discursiva, debate em grupo, visita ao Instituto Federal, visita de alunos do instituto na escola municipal e explanação aos pais.
- 2- Leitura Livre: Um documento curto sintetizando as informações mais importantes sobre o que é o ensino médio e as opções de cursos disponíveis no município de São João da Barra.

A aplicação da SD foi no formato que os pesquisadores entenderam como ideal, contemplando, profissionais, alunos e famílias, pois os três atores sociais se locupletam nesse processo.

A partir dos questionários respondidos por 93 alunos de 11 unidades escolares - da rede municipal - que possuem o 9º ano, foi possível determinar o nível de conhecimento prévio da clientela. A pesquisa exploratória confirmou a hipótese de que a maioria dos alunos do 9º ano não conhece os diferentes tipos de propostas de ensino médio, suas formas e modalidades.

A sequência didática foi elaborada ouvindo as dúvidas dos estudantes e buscando compreender seus conhecimentos prévios (subsunçores) com a finalidade de provocar o conflito cognitivo e conseqüentemente a disposição mental para que ocorra a aprendizagem significativa. Aproveitando o conhecimento já consolidado, possibilitando a autonomia do estudante como sujeito ativo do próprio desenvolvimento, buscou-se uma abordagem capaz de estender a zona de

desenvolvimento real<sup>27</sup> estimulando a neuroplasticidade<sup>28</sup>, pois o conhecimento carece ser construído dialogicamente, evitando as vicissitudes da educação bancária como propõe Freire (2011).

Dialogando com as tipologias de conteúdos classificadas por Zabala (1998), partiu-se das seguintes concepções curriculares:

- Conceituais – Respeitando as capacidades cognitivas na apresentação da natureza e diferenças entre os cursos de ensino médio;
- Factuais – Apresentando alguns fenômenos, fatos e situações relacionadas às consequências da falta de compreensão do que é o curso de ensino médio na hora da escolha e possíveis desdobramentos de uma escolha impensada;
- Procedimentais – Demonstrando como escolher, regras do processo seletivo, estratégias de estudos, procedimentos dirigidos para a realização do objetivo;
- Atitudinais – Agrupando valores, atitudes e normas que dialogam com um projeto de formação pessoal.

## 5.2 Aplicação da SD

A Sequência Didática foi aplicada em cinco etapas, quatro na escola de origem dos estudantes e uma no Instituto Federal Fluminense.

O conteúdo trabalhado se encontra no Apêndice E (p. 138- 175), no tocante ao formato da atividade, segue a tabela com as respectivas etapas detalhadas:

**Tabela 10** – Etapas da Sequência Didática

<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Temp.</b>
1	Reunião com pais/responsáveis	Mobilizar para que cada um entenda sua importância no processo.	Explicar as diferenças entre os cursos de ensino médio, fazer uma prévia sobre as opções disponíveis.	40min.

<sup>27</sup> Conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o Nível de desenvolvimento potencial determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha).

<sup>28</sup> É a capacidade do sistema nervoso de mudar, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando sujeito a novas experiências.

2	Apresentação à turma explicando o que é a atividade e sua relevância.	Estimular participação para que os estudantes exponham seus conhecimentos prévios e entendam a importância de fazer uma opção que contribua com a permanência escolar.	Por meio de um breve diálogo inquirir os alunos sobre o que desejam fazer no ensino médio e seus respectivos objetivos profissionais.	10min.
	Explicação sobre diferenças entre os cursos.	Construir a percepção das diferenças entre os cursos, sua atuação no mundo do trabalho e as redes que os ofertam.	Explicar o que é o ensino médio nas modalidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Geral;</li> <li>• Normal;</li> <li>• Técnico: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Integrado;</li> <li>✓ Concomitante; e</li> <li>✓ Subsequente.</li> </ul> </li> <li>• Apresentar as redes que ofertam os respectivos cursos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estadual;</li> <li>✓ Privada;</li> <li>✓ Sistema S;</li> <li>✓ Rede Federal.</li> </ul> </li> </ul>	20min.
	Identificação	Desenvolver a competência de perceber as diferenças de itinerários formativos a fim de identificar onde se encontra uma possível escolha para cursar o ensino médio.	Concluindo a explicação, conduzir um debate dirigido para verificar e estimular a turma a demonstrar se a síntese das diferenças foi construída. Mesmo não absorvendo de forma detalhada.	15min.
3	Apresentação dos cursos técnicos ofertados no IFF.	Como a proposta dialoga com o território, serão apresentados os cursos técnicos do IFF de Campos e São João da Barra. Porém, nos deteremos na explicação sobre os cursos ofertados no <i>campus</i> de São João da Barra.	Apresentação dos cursos técnicos do IFF com ênfase nos cursos de São João da Barra: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Técnico <b>Concomitante</b> em Eletromecânica;</li> <li>• Curso Técnico <b>Integrado</b> ao Ensino Médio: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção Naval e</li> <li>✓ Petróleo e Gás.</li> </ul> </li> <li>• Curso Técnico <b>Subsequente</b> em Segurança do Trabalho (EaD).</li> </ul>	20min.

	Exercício escrito	Após a compreensão, ser capaz de justificar por escrito a opção e formar parcerias com os colegas.	Cada aluno receberá uma folha para escrever o curso que deseja e o motivo (sem colocar o nome na folha). Os papéis serão recolhidos e distribuídos aleatoriamente. Em seguida cada um fará a leitura do papel que pegou.	15min.
	Simulado online	Proporcionar uma experiência no processo seletivo dos Institutos Federais. Com a finalidade de estimular os estudos e preparar para a prova.	O simulado <i>online</i> , redigido a partir de provas dos processos seletivos anteriores do IFF, será respondido em casa. O acesso será através da plataforma <i>Google Form</i> . Esse tempo será dedicado a uma reflexão sobre o formato do simulado e como cada um se encontra.	10min.
4	Aula de Campo (visita ao IF)	Promover a inserção dos alunos no IFF e estimular uma interação cativante.	Visita previamente agendada com o Instituto Federal Fluminense de São João da Barra. Após fazer um <i>tour</i> pelo <i>campus</i> , os alunos se acomodarão numa sala, sentados no chão, em círculo. Em forma de bate papo, 04 alunos que estão no Instituto e foram da mesma escola, farão uma exposição sobre o que acham do IF e a importância de estar ali. Na sequência os alunos visitantes serão estimulados a interagir, tirando algumas dúvidas e fazendo perguntas.	1h: 30m
5	Fechamento da atividade	Finalizar a SD refletindo sobre o percurso da atividade e sua importância para a escolha futura.	A partir das atividades (aula expositiva, debates, dinâmicas, e visita ao IFF), os estudantes farão uma explanação livre sobre como foi, e o que acharam da atividade proposta. Inclusive, até que ponto a SD foi proveitosa.	25min.
	Avaliação da SD	Saber se os alunos aprovaram a SD como um processo de transição efetivo entre 9º ano e ensino médio e se os conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas os ajudarão a permanecer nos estudos.	Será entregue um pequeno questionário avaliativo para que os alunos se manifestem sobre o desempenho da SD.	05min.

	Confraternização	Comemorar o tempo de atividade diferenciada	Os alunos participarão de um lanche coletivo.	15min.
--	------------------	---	---	--------

Fonte: Elaboração própria.

A SD foi aplicada num formato que utilizou 265 minutos, total de 4h42min. Se for utilizada como programa de transição, cada atividade pode se desdobrar como etapa (cerca de 10), ficando mais densa e demandando mais tempo. Se o anexo for utilizado fora do município, algumas informações precisam ser contextualizadas, mas a estrutura pode permanecer a mesma.

Dos 28 estudantes da turma, 22 realizaram todas as etapas e 6 realizaram parcialmente, pois não cumpriram todo o percurso. Em relação à adesão de pais/responsáveis, a participação foi de 68% do total da turma, ou seja, 24 de 28. Os 4 responsáveis que não participaram da reunião, receberam o documento impresso como os demais.

Finalizando a aplicação da SD os participantes responderam um questionário avaliativo, o resultado foi:

**Tabela 11** – Avaliação da SD

<b>Diante da participação na atividade, responda:</b>			
<i>Questão</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>±</i>
Você conhecia as diferenças dos tipos de ensino médio apresentados?	2	24	2
Você sabia qual curso escolher?	8	13	7
Se você não participasse da atividade poderia escolher um curso e depois se arrepender?	13	10	5
A atividade te ajudou?	26	0	2
Você indicaria a atividade para outros estudantes?	28	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Confirmando a hipótese inicial da pesquisa, o trabalho constatou que a ausência de um processo transitivo entre o final do ensino fundamental e o ensino médio tem efeitos pedagógicos negativos com consideráveis repercussões sociais. A tabela demonstrou que:

- 86% dos participantes não conheciam as diferenças entre os cursos de ensino médio, mesmo estando prestes a ter que escolher;
- Apenas 26% dos estudantes sabiam o curso que iam escolher;
- 46% afirmaram que corriam o risco de escolher um curso e se arrepender se não tivesse participado da atividade. Quase a metade;
- 93% acreditam que a atividade ajudou de alguma forma;

- 100% responderam que indicaria para outros estudantes.

A Sequência Didática teve o objetivo de promover subjetividades capazes de auxiliar os estudantes a escolherem o tipo de curso que melhor corresponde às suas expectativas conhecendo as instituições ofertantes, os modos de acesso, as diferenças entre eles e suas respectivas conexões com o mundo do trabalho e possível continuação numa formação em nível superior.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos numa transição entre 9º ano e ensino médio, costumamos ouvir o que o professor acha a respeito do perfil individual do discente. Ele constrói uma imagem mental do estudante a partir da experiência pretérita com cada um. Essas impressões fornecem os recursos para se imaginar os possíveis futuros. No entanto a realidade não é tão previsível. Quem não era “bom” em alguma coisa, pode passar a ser mediante a mudança de postura. Quem não tem expertise em determinados campos, pode ter em outros. A introdução do novo e a nova percepção do velho estão continuamente reconfigurando pensamentos e condutas.

O estudante, Cx16, após a aplicação da SD afirma: “*se eu soubesse disso a mais tempo, ia ter um motivo pra me dedicar mais*”. Contrariando a ideia do professor Py5 ao dizer que: “ele não tem base para tentar entrar no IF” (p. 56). Nesses diálogos é possível identificar as estereotípias funcionando como indústria de segregação, ignorando os árduos processos de superação desencadeados por profissionais engajados, comunidades parceiras e estudantes motivados a mudar históricos defasados.

Diante da pouca visibilidade das narrativas dos estudantes, conciliar as vozes de todos os envolvidos no processo educacional é uma ótima estratégia para descobrir novos rumos. É preciso ir até os estudantes com uma escuta sensível e interessada, pois eles têm profundas impressões sobre a escola, sua inserção, e possíveis caminhos a se seguir. Muitas políticas públicas, práticas pedagógicas, e posturas institucionais buscam soluções para as problemáticas, mas se esquecem de envolver os estudantes no protagonismo. Eles, que são os mais afetados normalmente são relegados à passividade. Nesse sentido, observamos pais querendo determinar o tipo de formação dos filhos, e, em alguns casos, membros das equipes escolares subestimando a capacidade de superação de personagens que não apresentam um histórico formativo diferenciado, ou seja, dentro dos padrões burgueses.

Um projeto democratizando o acesso a informação e aos espaços formativos, pretende colocar o aluno no centro das decisões que os afetarão. Os espaços coletivos destinados ao diálogo foi uma metodologia que permitiu identificar as narrativas dos alunos e a imagem que eles têm de si mesmos. Transitar pelo cotidiano escolar como observador, foi fundamental para documentar como se naturalizam as violências de classe, o sentido atribuído à instituição, a leitura que fazem de si, do meio onde vivem e das perspectivas individuais para o futuro. Conhecer a história dos discentes, suas realidades sociais, carências, desafios, dramas familiares, foram fatores imprescindíveis para se entender a forma como eles se relacionam com a escola.

Nesta imersão no campo, através da observação participante, foi possível identificar a forma

como esses atores são olhados pela comunidade escolar, e como isso influencia na visão que têm de si mesmos. A fala dos estudantes é atravessada pelo eco de variadas vozes, por aquilo que tem e pelo que faz falta, pelo que acham viável, e pelo que consideram muito distante.

O trabalho permitiu que o pesquisador participasse profundamente do cotidiano da unidade escolar. As reuniões com pais e responsáveis, as participações nas reuniões/formações dos professores, orientações dadas à equipe de apoio, interação formal e informação com os estudantes, e a possibilidade de observar os imponderáveis do ambiente, foi fundamental à compreensão das identidades construídas e suas narrativas.

### ***Propostas para Trabalhos Futuros***

- Trabalhar o envolvimento dos entes públicos municipais e federais na construção de uma inclusão efetiva que possibilite a integração dos estudantes da rede municipal com a rede federal amadurecendo a perspectiva territorial;

- Promover intercâmbio entre corpo técnico da rede municipal e federal para que cada esfera de atuação faça uma imersão nas subjetividades da outra, e, dessa experiência coletiva, surjam propostas, projetos e programas capazes de contemplar os respectivos níveis considerando a integralidade do processo formativo transcendendo a visão compartimentalizada, restrita à própria esfera de atuação;

- Trabalhar em conjunto os currículos e os projetos políticos pedagógicos da rede municipal e da rede federal, traçando objetivos pedagógicos e sociais que dialoguem com as demandas locais;

- Estruturar uma formação inicial e continuada para aluno do 9º ano e servidores da educação municipal com campus São João da Barra

## 7 - REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALMADA, L. F. As bases de um modelo teórico ontológico não-redutivista: rumo a um modelo emergentista para o problema das relações consciência-menteencéfalo-corpo-ambiente. Livro Escritos de Filosofia II: **Linguagem e Cognição**, p. 387- 427. Maceió: EDUFAL, 2017.

ANDRADE, C. A. M. **Projeto Escola Com Partido**. Conferência Nacional Popular de Educação, Belo Horizonte/MG, 26 de maio de 2018. CONAPE/FNPE, 2018. Disponível em: [http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-05/CLAUDIO\\_ADAO\\_MORAES\\_ANDRADE.pdf](http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-05/CLAUDIO_ADAO_MORAES_ANDRADE.pdf). Acessado em: 20 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Educação básica e sua relação com o PNE. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar Discente**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/39977>. Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Estudo geracional aplicado ao grupo de orientadores educacionais De São João da Barra como estratégia para redução de conflitos no ambiente educacional. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar Discente**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/mundolivre/search/authors/view?firstName=C1%C3%A1udio&middleName=Ad%C3%A3o%20Moraes&lastName=Andrade&affiliation=&country=BR>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ANTUNES, C. **Alfabetização Emocional**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando a Inteligência Emocional com qualidade**. 1ª ed. São Paulo: Paulus Editora, 2012.

ANZOLIN, R. M. e KRELING, W. L. Análise das causas de evasão escolar nos cursos de aprendizagem industrial de uma unidade de educação profissional do SENAI/SC no ano de 2012. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 73-90, 2013/2. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/398>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.36, n. 2, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 08, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. Terceiro Milênio. **Rev. Crítica de Sociologia e Política**. n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaterceiro.milenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64>. Acesso em: 10 mar. 2020.

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1<sup>a</sup> ed. Coimbra: Paralelo editora Ltda., 2000. Disponível em: <http://files.mestrado-em-ensino-de-ciencias.webnode.com/200000007-610f46208a/ausebel.pdf>. Acessado em: 14 jan. 2019.
- AVELAR, A. C. A Motivação do Aluno no Contexto Escolar. **Anuário de Produções Acadêmica – Científicas dos Discentes da Faculdade de Araguaia**, 3 (1), p. 71-90, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1335.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- BARRETTO, R. S.; FIGUEIREDO, A. E. B. Estigma e violência na percepção dos profissionais de saúde mental de uma unidade psiquiátrica em hospital geral. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 124-130, abr./jun. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-462X2019000200124](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2019000200124). Acesso em: 18 mai. 2020.
- BARRIGA A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 51-61.
- BECKER, H. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIESTA, G. Há a necessidade de (Re) descobrir o ensino? In: Fabris; Dal Igna; Silva R.R.D. **Modos de Ser Docente no Brasil Contemporâneo**. São Leopoldo: OIKOS, 2018.
- BOFF, L. **Ecologia, Mundialização, espiritualidade**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BONDÍA, J. L. Tremores. **Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. In Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**. MEC/SETC, Anais, 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina\\_ept03\\_anais.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf). Acesso em: 16 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - MEC/SEPET. Educação Profissional técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acessado em: 21 mai. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos.** MEC, Gt. Grandes Cidades, Florianópolis, Santa Catarina, 26 a 28 de abril de 2010a. Portal MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192). Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: INEP/MEC, 249 p., 2010b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492049/Melhores+pr%C3%A1ticas+em+escolas+de+ensino+m%C3%A9dio+no+Brasil/c8e44799-0c60-4fa3-ac9a-e99dbc8b9dd2?version=1.3>. Acesso em: 07 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada. **Secretaria de Educação Básica.** Esplanada dos Ministérios. Brasília, 2011. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos\\_elaborar\\_educ\\_integral\\_cecipe\\_seb.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf). Acesso em: 01 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 6.** CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, 22 p. Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Acórdão n. 506/** Tribunal de Constas da União. 2013 – TCU- Plenário, de 13 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** MEC/SEPT, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&itemid=30192). Acesso em: 03 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 505,** de 10 de junho de 2014 b. DOU. Seção 1, n. 110, de 11 de junho de 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2014&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=88>. Acesso em: 02 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005,** de 25 de junho de 2014c. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 22 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica n. 282** de 09 de julho de 2015a. MEC/SETEC. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. Elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos estudantes, 2015.

\_\_\_\_\_. CEFET/SJB. **Histórico de criação do Campus SJB.** 16 de outubro de 2015b. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff/fluimense/galeria-de-fotos-do-historico>. Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Portal oficial do Instituto Federal Fluminense – IFF. Cursos do Campus. 2015c. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/sao-joao-da-barra/cursos>. Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Número 13.146** de julho de 2015d. Planalto. Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 14 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: 04 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 3** de 21 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Publicado em: 22 de novembro de 2018. Ed. 224, Seção 1, 21 p., 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 21 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2018**. Dados finais do Censo Escolar 2018b. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206) Acesso em: 23 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%20378%2C%20de,37>). Acesso em: 24 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Confederação Nacional de Municípios**. Estimativa do FUNDE para 2019a. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-divulga-estimativa-do-fundeb-para-2019>. Acessado em: 25 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental**. Nota técnica, 2019b. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/550-taxa-de-distorcao-idade-serie-no-ensino-fundamental?filters=1,103> . Acesso em: 12 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica 2019**. Notas estatísticas. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020. INEP/DEEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89C+NICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CALDEIRA, A. (org.). **Ensino de ciências e matemática**, II: temas sobre a formação de conceitos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 287 p., 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/htnbt/pdf/caldeira-9788579830419-12.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARMO, G. T. (org.). **Dos Estudos da Evasão para os da Permanência e do Êxito**. Um Giro Paradigmático. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

CAMARGO, C. A. C. M; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. Rev. Thema, v. 16, n.3, p. 598-606, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1284/1262>. Acesso em: 11 set. 2020.

CARVALHO, A. **Apontamentos para a história da Capitania de S. Thomé**. Campos: Typ. e

Lith. de Silva, Carneiro & Comp, 1888.

CASTRO, M. M. **O Conceito De Currículo Oculto. Em Artigos Publicados Na Biblioteca Eletrônica SciELO (2001-2015)**. 2017. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação em Ciências Humanas. São Carlos: 231 p., 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_d2b4e5b0ed5f34b9700410ea69d64a21](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_d2b4e5b0ed5f34b9700410ea69d64a21). Acesso em: 05 jun. 2020.

CASTRO, R. H.; PIQUET, R. O Complexo Portuário do Açúcar e sua influência no mercado de trabalho em São João da Barra. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE - Ano XXI – v. 3, n. 44, p. 252-272, Salvador, Dez. 2019**. Disponível em: <https://amazon-c.unifacs.br/index.php/rde/article/view/6371/4004>. Acesso: 11 jun. 2020.

CEZÁRIO, R. C. **Planejamento estratégico em São João Da Barra (RJ): o desenvolvimento urbano sob a ótica do plano diretor de 2006**. 2014. 124 p.. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, p. 124, 2014. Disponível em: <http://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2015/06/RAQUEL-CHAFFIN-CEZARIO.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CHRISTOFOLETTI, G.; FERNANDES, J. M.; MARTINS, A. S.; JUNIOR, S. A. O.; CARREGARO, R. L.; TOLEDO, A. M. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 188-197, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/823>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Clavatta, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COUTINHO, M. P. L.; BÜ, E. Do. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software Tri-deux-mots (version 5.2). **Rev. Campo do Saber**. v. 3, n. 1, p. 219-243, jan./jun. de 2017. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/viewFile/72/58>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 04 dez. 2019.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência: do corpo às emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

DAVIDOFF, L. L. A. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1980.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão**

Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª ed. São Paulo, 2012. 288 p. Disponível em: [https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf). Acesso em: 19 jan. 2020.

DEMO, P. E. **Educação, Avaliação Qualitativa e inovação – I**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+-+I/601f2af9-1e4e-4870-a93f-281866416420?version=1.0>. Acesso em: 29 mai. 2020.

DICIONÁRIO da língua portuguesa - online - 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ansiedade/>. Acesso em: 01 jan. 2020.

DOCUMENTÁRIO **Nunca me sonham**. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. Documentário (84min.), son., color. Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonham>. Acesso em: 23 jun. 2019.

DOMINICK, J. S.; CRUZ, L. Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação. **Rev. Aleph**, n. 20. Ano II, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/issue/archive>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, mai./ago. 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Traduzido por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, E. (1895). **Regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis Umarama**, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/download/2812/2092>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FIGUEIREIDO, C. de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 10ª ed. Lisboa: Bertrand, 1913. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Á Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez,

2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; VITORRIA, P. Diálogo sobre a pedagogia da terra. **Revistaleph**, n.10, p. 18-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39032/22471>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GALINDO, F. Agência humana e estrutura a partir da Teoria da Estruturação. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 123-132, mai./ago. 2015. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.2.02/4786](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.2.02/4786). Acesso em: 15 mai. 2020.

GARCIA, A. Em Busca das Escolas na Escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 129-147, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a08v2898.pdf>. Acessado em: 19 jun. 2019.

GARDNER, H.; CHEN, Jie-Qi; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. São Paulo: Ed Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, P. S.; LIMA, N. L. Um mundo sem adultos: efeitos subjetivos dos adolescentes à deriva. **Tempo psicanal.** v. 51, n. 1, p. 123-158, Rio de Janeiro, jan./jun. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382019000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000100007). Acesso em: 20 mai. 2020.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Coleção formação pedagógica, v. 6, p. 98, 2014: Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Gest%C3%A3o-e-planejamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acessado em: 25 abr. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, S.E. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São

Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Lei Estadual/RJ n. 2379**, de 10 de janeiro de 1995. São Francisco de Itabapoana, elevado a cidade. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-francisco-de-itabapoana/historico>. Acesso em: 13 jun. 2020

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. História do município de São João da Barra. Cidades IBGE, 2007. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-da-barra/historico>. Acesso em: 20 dez. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

JORDÃO, M. H. **A mudança de comportamento das gerações X, Y Z e Alfa e suas implicações**. Universidade de São Paulo, Campos São Carolos, 35 p., 2019. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

KAHN, R. Ecopedagogia: Uma Introdução. **Contrapontos**. v. 6, n. 2, p. 359-365, Itajaí, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/870/722>. Acesso em: 18 jan. 2020.

KOGA, V. T. **Que pensam os alunos de 8ª série, de escolas estaduais, sobre o estudo**. Caxias do Sul, 2012. IX SEMINÁRIO sobre pesquisa Amped Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/109/36>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LATAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEDOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da via emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEMOS, H. G. L.; SILVA, M. N.; COSTA, M. C. F. S.; LOPES, M. V. M. L.; ALBUQUERQUE, S. L. A reforma do ensino médio integrado a partir da lei n. 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do decreto n. 2.208/97 aos dias atuais. Anais do seminário Nacional do Ensino Médio Integrado. Brasília, p. 449-462, 2018. Disponível em: <https://cdn.even3.com.br/anais/55244.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

LIMA, A. O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. Antropol.** Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 253-272, mai./ago. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832019000200253](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200253). Acesso em: 04 dez. 2019.

LINHARES, C. Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. **Revista Aleph**, n.1, jun., 2004. Disponível em: [http://www.uff.br/revistaleph/N1\\_7/numero\\_01/experiencias\\_instituintes\\_uma\\_aproximacao.htm](http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm). Acessado em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**. In: CARNEIRO, W.; CHAVES, I.M.A.; LINHARES, C.; COSTA, V.A. **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010.

LONGO, C. S.; MOTTA, H. A.; SECO, B. B.; SHIROMOTO, N. R.; ALTRÃO, S. S. A violência no ambiente escolar: uma discussão da psicologia crítica. **Interfaces da educação**, Parnaíba, v. 5, n. 15, p. 148-164, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/449/415>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LÜCK, H. Indicadores para a Qualidade na Gestão Escolar e Ensino. **Rev. Gestão em Rede**, n. 25, p. 15-18, nov./dez. 2000. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-participacao-comunidade-escolar-para-uma-gestao-democratica-qualidade.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986. Disponível em: [https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. (Introdução). São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MALVEZZI, A. **Estética, liberdade e reflexividade: repensando Bourdieu**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 21, n. 52, p. 192-219, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222019005003102&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222019005003102&script=sci_arttext). Acesso em: 25 mai. 2020.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**, tradução de Antônio Cauccio-Caporale. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

MARTINS, F. J. **História do descobrimento e povoação da cidade São João da Barra e Campos dos Goytacazes**: Typgrafia de Quirino e Irmão, p. 275, 1868. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasraras/or11766/or11766.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or11766/or11766.pdf). Acesso em: 12 out. 2020.

MARX, K. **O capital. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana a revolução digital**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

McLEOD, D.B. O papel do afeto na resolução de problemas matemáticos. In: McLEOD, D.B. **Afeto e Resolução de Problemas Matemáticos: uma nova perspectiva**. New York: Springer Verlag, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manual de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Matemática**. Um projeto do Conselho Nacional de Professores de Matemática. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Rev. Lua Nova**. n. 17, p. 49-66, São Paulo, jun. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a04n17.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de L. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MERTON, R. K. **Social Theory and Social Structure**. New York: Free Press, 1968.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro; 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 14 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acessado em: 16 abr. 2019.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. [online], v. 20, n. 2, p.165-174. mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a09v20n2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de Projetos**: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

NOVAES, S. **Perfil geracional**: um estudo sobre as características das gerações dos Veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alfa. **VII SINGEP-Simpósio Internacional de Gestão de Projetos**. Realizado em 2018 em Água Branca / SP. São Paulo: SINGEP, 2018. Anais. p. 1-10. Disponível em: <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). Os professores e a

sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-33, 1992 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 16 jan. 2020.

OLIVEIRA, A; MARIOTINI, S. D. Gestão escolar: caminhos para integração escola-família comunidade. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): p. 287-301, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155300.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OSCAR, J. Apontamentos para a história de São João da Barra. Teresópolis: Mini Gráfica, p. 249. 1976.

\_\_\_\_\_. **Escravidão e engenho: Campos, São João da Barra, Macaé e São Fidelis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

PACHECO, E. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acessado em: 13 de jun. 2019.

PAES, D. P. **Projeto de Educação Integral no município de São João da Barra**. 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.sjb.rj.gov.br/noticia-7198/lancamento-do-projeto-educa-acao>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PARANHOS. P. Controvérsias sobre os primeiros tempos da capitania de São Tomé ou da Paraíba do Sul. **Revista da Abrasp**. n. 6, p. 93-99, 1999. Disponível em: [http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev6\\_art2.pdf](http://www.asbrap.org.br/documentos/revistas/rev6_art2.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

PERES, J. F.P; MERCANTE, J. P. P; NASELLO, A. G. Promovendo resiliência em vítimas de trauma psicológico. **Rev. psiquiatr**. Rio Grande do Sul, v. 27, n.2, Porto Alegre, mai./ago. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082005000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082005000200003&script=sci_arttext). Acesso em: 02 de jun. 2020.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1977.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

POSSEBON, E.; POSSEBON. F. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163-186, jan. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>. Acesso em: 09 mar. 2020.

RAMOS, J. S. Rito de passagem contemporâneo: ensino médio. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2013. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscr](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscr)

icoes/PDF\_SWF/11389.pdf. Acessado em: 13 jul. 2019.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Col. Formação Ped., 1ª ed. v. 5, Curitiba, 2014a. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acessado em: 10 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Revista Cadernos de Pesq. e Educ.** ano 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014b. Vitória, ES., Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 03 dez. 2018.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Rev. Profforma**, n. 03, p. 1-5, jun. 2011. Disponível em: [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

RIBEIRO, M. E. M.; PRASNISKI, M. E. T.; GALLON, M. S.; SANTOS, B. S. Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. **Rev. Thema**. v. 23, n. 2, p. 54-67, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/337/309>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B.; SILVA, J. O.; SANTOS, L. B.; ROAZZI, M. M. O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 24, n. 1, Porto Alegre, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722011000100007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100007). Acesso em: 01 jun. 2020.

RODRIGUES, I. P. R. D. **Território e poder: as elites e a organização do território em campos dos Goytacazes**. Dissertação de Mestrado (Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – UFF. Campos dos Goytacazes, p.135, 2016. Disponível em: [http://www.ppg.uff.br/wp-content/uploads/2017/04/IGOR\\_Diss.pdf](http://www.ppg.uff.br/wp-content/uploads/2017/04/IGOR_Diss.pdf). Acesso: 14 dez. 2019.

ROSA, U. **Moderna Enciclopédia Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Novo Brasil LTDA, 1979.

SANTINI, R. M. **O algoritmo do gosto: os sistemas de recomendação online e seus impactos no mercado cultura**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, P.; REIS, D. B. Reflexões Sobre Permanência Escolar E O Movimento Por Educação “Do” E “No” Campo. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-154, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod\\_label/intro/SEVERINO\\_Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cientifico\\_2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf). Acessado em: 09 nov. 2019.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 4ª

ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 212-226, mai./ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005). Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educ. Pesqui.**, v. 44, e177066, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e177066.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOFFIATI, A. Uma instituição mítica da república brasileira. **Rev. brasileira de estudos urbanos e regionais**. v. 7, n. 2, p. 61-76, 2005. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/issue/view/15>. Acesso em: 19 dez 2019.

SOUSA, G. S. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignácio da Silva. 1879. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242787>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

STOETZEL, J. **Os comportamentos nas condições sociais**. Rio de Janeiro: Nacional, 1976.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TITTON, M. B. P. Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio: experiências em diálogo. p. 196. Rio Grande do Sul, 2010. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000754920&loc=2010&l=c3c03cc7e01bec44>. Acesso em: 05 jun. 2020.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. **Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano**. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 149-156, 2012.

TOZONI-REIS, M. de F. C. **Metodologia de pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Geral de Planejamento. **Estudos Sócio econômicos de São João da Barra**. Rio de Janeiro: TCE/RJ, p. 122, 2016. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br/estudos-socioeconomicos1>. Acesso em: 06 jan. 2020.

VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M.; VIEIRA, S. L.; CHAVES, J. B. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 45, e201657, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e201657.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: L. S. Vygotsky. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 8 – APÊNDICES

### Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

<p><b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> (De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16)</p>
<p>Seu/sua filho/a está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, <b><u>TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS SÃO JOÃO DA BARRA</u></b> que está sendo realizada por Cláudio Adão Moraes Andrade, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal Fluminense. Ela será aplicada no 9º ano da Escola Municipal João Flávio Batista onde você estuda.</p> <p>A mesma foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do ISECENSA que tem como objetivo fazer a avaliação ética de qualquer projeto de pesquisa envolvendo seres humanos, desde que este esteja conforme padrões metodológicos e científicos reconhecidos, que seja realizado com a participação de pesquisadores, tecnologistas, analistas ou alunos da ISECENSA, ou que tenham o ISECENSA como campo de pesquisa.</p> <p>O (a) aluno (a) foi selecionado (a) para <u>entrevista e aplicação de uma Sequência Didática</u> e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento.</p> <p>A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.</p> <p>Os objetivos deste estudo são: <u>Permitir que o aluno conheça as diferenças entre os vários tipos de Ensino Médio e que saiba quais as opções disponíveis em sua localidade. Identificando as propostas com as quais mais se identifique.</u></p> <p>A participação do (a) Aluno (a) nesta pesquisa consistirá em: <u>Participar das aulas, interagir com o pesquisador nos momentos de apresentação, realizar 03 simulados online para conhecer o processo seletivo do Instituto Federal Fluminense e no final redigir um pequeno texto avaliando se a experiência te ajudou na escolha do tipo de Ensino Médio que você deseja cursar na próxima fase de sua formação.</u></p> <p>Os riscos relacionados com a participação são: <u>descobrir que não existe na localidade o curso desejado e se ver obrigado a fazer uma escolha dentro das possibilidades acessíveis</u>, e caso tenha alguma despesa e/ou sofra algum tipo de dano proveniente de sua participação na pesquisa você terá direito a buscar ressarcimento e/ou indenização.</p> <p>Os benefícios relacionados com a participação são: <u>Aprender a diferença entre os cursos ofertados no Ensino Médio (Normal, Formação Geral e Técnicos integrado/concomitante/subsequente)</u>. Saber onde cada opção está sendo ofertada. <u>Identificar quais delas você mais se identifica e entender como se acessa cada uma das instituições. Evitar uma evasão futuro pela falta de compatibilidade com o curso e melhorar a performance por meio de maior identificação com a escolha feita.</u></p> <p>As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação. A pesquisa respeitará o anonimato, tanto da unidade escolar como dos alunos. Nada capaz de identificá-los será relatado no corpo do trabalho.</p> <p>Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.</p>
<p>_____</p> <p>Assinatura do pesquisador responsável</p>
<p>CEP- ISECENSA RUA SALVADOR CORREA, 139, CENTRO - CEP 28035-310 CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ TEL.: (22) 2726-2727- E-MAIL: cepisecensa@gmail.com</p> <p>PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cláudio Adão Moraes Andrade ENDEREÇO: Rua das Violetas - 95 CIDADE: Campos dos Goytacazes - CEP: 28022090 FONE: (22) 999621874 / E-MAIL: sjbpme@gmail.com</p>
<p>Eu, _____, CPF _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios, e que os direitos do (a) Aluno (a) _____, pelo qual sou responsável legal, serão preservados. Concordo com a participação na pesquisa. Além de está recebendo uma via original deste documento assinada pelo Pesquisador Responsável e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.</p>
<p>São João Barra, ____ de _____ 2020</p>
<p>_____</p> <p>Assinatura do (a) responsável</p>

## Apêndice B: Termo de Assentimento

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

*Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS SÃO JOÃO DA BARRA**”. Neste estudo pretendemos aplicar uma sequência didática que te ajudará a entender e escolher melhor o tipo de curso do Ensino Médio, além de te ajudar a compreender com qual deles você mais se identifica.*

*O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a evasão encontrada no Ensino Médio provocada pela falta de conhecimento do aluno na hora de escolher o tipo de curso que mais gosta.*

*Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Aulas, interação com o pesquisador nos momentos de apresentação, realização de 03 simulados online para conhecer o processo seletivo do Instituto Federal Fluminense e no final do projeto, produção textual avaliando se a experiência ajudou na escolha do tipo de Ensino Médio que você deseja cursar na próxima fase de sua formação. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (descobrir que não existe na localidade o curso desejado e se ver obrigado a fazer uma escolha dentro das possibilidades acessíveis), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.*

*Os resultados 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. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.*

*Eu, \_\_\_\_\_ portador (a) do CPF \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. 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 desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.*

São João Barra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Cláudio Adão Moraes Andrade

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

CEP- ISECENSA  
RUA SALVADOR CORREA, 139, CENTRO - CEP 28035-310  
CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ  
TEL.: (22) 2726-2727- E-MAIL: cepisecensa@gmail.com  
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cláudio Adão Moraes Andrade  
ENDEREÇO: Rua das Violetas - 95  
CIDADE: Campos dos Goytacazes - CEP: 28022090  
FONE: (22) 999621874 / E-MAIL: sjbpme@gmail.com

## Apêndice C: Roteiro para entrevista sobre avaliação

## Orientações para entrevista sobre avaliação

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade : \_\_\_\_\_ anos

---

O que é avaliação? Para que ela serve?

---

---

---

---

Como você se sai nas avaliações?

---

---

---

---

O que você sente antes durante e depois de realizar uma prova?

---

---

---

---

Como você acha que a avaliação deveria acontecer?

---

---

---

---

## APÊNDICE D: Questionário Semiestruturado – Pesquisa de perfil

Pesquisa - Perfil familiar

1- Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

2- Mora com: \_\_\_\_\_

3- Trabalha fora: ( ) sim ( ) não

4- Profissão (*se você não desenvolve atividade remunerada, responda a profissão do mantenedor da casa*): \_\_\_\_\_

5- Marque a renda da “casa” (total de rendimento de todos que trabalham):  
 ( ) Até R\$1.500,00  
 ( ) Até de R\$1.500,00 a 2.600,00  
 ( ) de R\$2.600,00 a 4.600,00  
 ( ) de R\$4.600,00 a 10.000,00;  
 ( ) de R\$10.000,00 a R\$17.000,00

6- Tempo de residência no município: \_\_\_\_\_

7- Etnia (“raça”):  
 ( ) branco ( ) pardo ( ) negro ( ) amarelo ( ) indígena

8- Você vai à escola para participar de alguma atividade? Qual?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9- Qual a sua atividade de lazer preferida?  
 \_\_\_\_\_

10- Você olha o caderno e livro de seu (sua) filho (a) e incentiva a realização das atividades de casa e trabalhos?  
 ( ) sim ( ) não

11- Qual assunto você gostaria de ver abordado nas reuniões de pais e responsáveis?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

12- Você tem acesso às decisões de caráter financeiro, administrativo e pedagógico, tomadas pela escola? Se a resposta for sim, como tem acesso às informações?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

13- Você considera importante a escola realizar e participar de eventos?  
 ( ) sim ( ) não

14- Você conhece a proposta pedagógica da escola?  
 ( ) sim ( ) não

15- De 0 a 10, qual nota você atribui à escola nos quesitos (até 2020):

- \_\_\_\_\_ Cuidado com o aluno
- \_\_\_\_\_ Aprendizagem do aluno
- \_\_\_\_\_ Limpeza e organização do ambiente escolar
- \_\_\_\_\_ Acolhimento e interação com a comunidade
- \_\_\_\_\_ Assiduidade e pontualidade dos funcionários
- \_\_\_\_\_ Prédio
- \_\_\_\_\_ Alimentação
- \_\_\_\_\_ Material pedagógico
- \_\_\_\_\_ Outro: \_\_\_\_\_



**Guia estudantil:** Diferenças entre os cursos de Ensino Médio e disponibilidade em São João da Barra

**SJB**

GUIA PEDAGÓGICO

# TRANSIÇÃO ENTRE 9º ANO E ENSINO MÉDIO

*1ª Edição*

CLÁUDIO ADÃO MORAES ANDRADE  
MARCOS ANTÔNIO CRUZ MOREIRA

2020  
SÃO JOÃO DA BARRA

## PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
A553g Andrade, Cláudio Adão Moraes, 1981-.

Guia pedagógico: transição entre ensino 9º ano e ensino médio / Cláudio Adão Moraes Andrade, Marcos Antônio Cruz Moreira. — 1. ed. — São João da Barra, RJ, 2020.  
21 p.: il. color.

Produto educacional proveniente da Dissertação intitulada  
Construção das representações oriundas das relações institucionais: transição entre ensino fundamental II e ensino médio como estratégia de permanência (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.  
Referências: p. 21.

1. Orientação educacional. 2. Transição escola-trabalho.  
3. Ensino médio – São João da Barra (RJ) – Manuais, guias, etc. I. Moreira, Marcos Antônio Cruz, 1964-. II. Título.

CDD 373.8153 23.ed.

Bibliotecário-Documentalista | Henrique Barreiros Alves | CRB-7/ 6326

# APRESENTAÇÃO

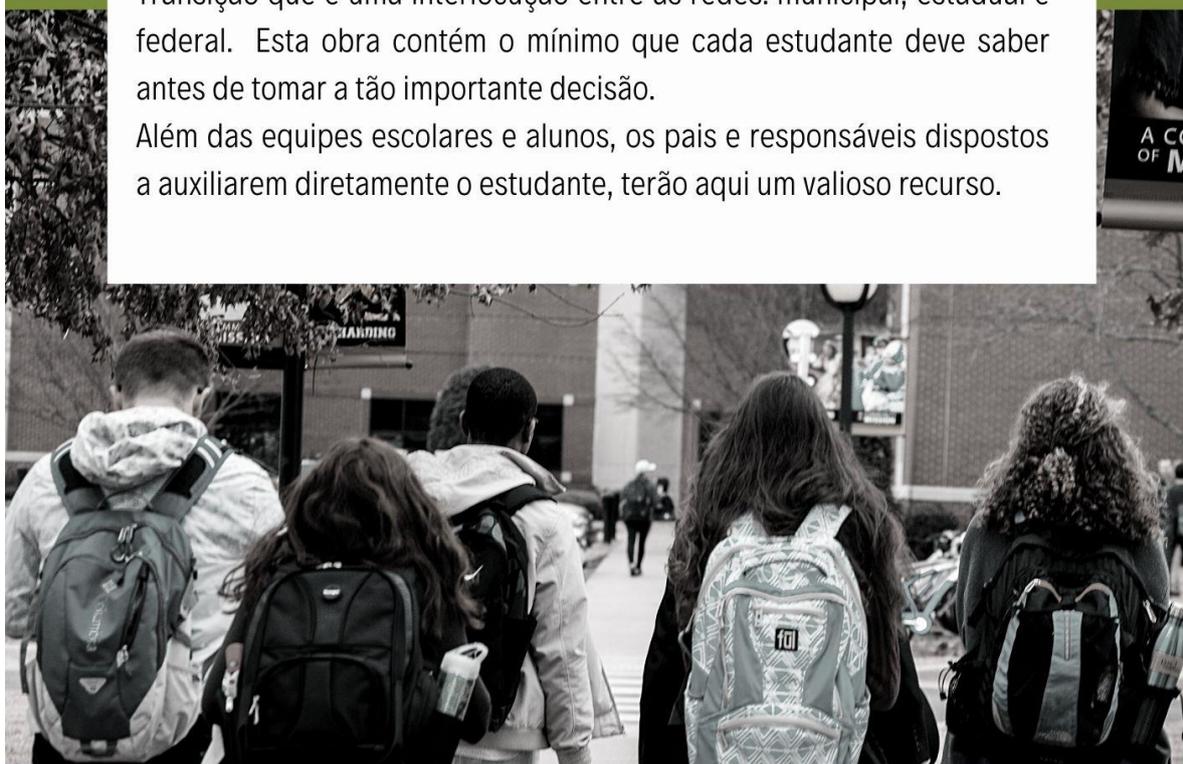
A passagem do ensino fundamental para o médio é apresentada pelos especialistas como a mais marcante na história das transições escolares que o estudante enfrentará em seu itinerário formativo.

Esses adolescentes, que estão na iminência de escolher o tipo de curso que farão na próxima etapa de formação, se sentem pressionados. Em sua maioria, não estão suficientemente confiantes para escolherem um tipo de formação que poderá determinar o resto de suas vidas.

O turbilhão de sensações, sentimentos e questões inerentes à faixa etária, somado à falta de informações, ausência de experiências e a indefinição diante do futuro, pode ser prejudicial para o aluno do 9º ano na hora de realizar a escolha.

Para otimizar a transição entre as respectivas etapas da Educação Básica no município de São João da Barra, apresentamos este Guia de Transição que é uma interlocução entre as redes: municipal, estadual e federal. Esta obra contém o mínimo que cada estudante deve saber antes de tomar a tão importante decisão.

Além das equipes escolares e alunos, os pais e responsáveis dispostos a auxiliarem diretamente o estudante, terão aqui um valioso recurso.





- 6** VAMOS CONVERSAR
- 8** ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
- 9** CONTEXTUALIZAÇÃO
- 10** ENSINO MÉDIO
- 12** ESCOLAS E CURSOS DISPONÍVEIS EM SJB
- 21** REFERÊNCIAS

SUMÁRIO

# TRANSIÇÃO





CONNECT WITH US  
ON SOCIAL MEDIA!



# VAMOS CONVERSAR

ESSA É A SUA HORA



No próximo ano você estará cursando o Ensino Médio. É difícil fazer uma escolha que influenciará todo o seu futuro, sendo tão novo (a).

Por isso, queremos te ajudar a entender a diferença entre os tipos de cursos e quais são as opções disponíveis em **São João da Barra**. Pensar no Ensino Médio equivale a pensar num futuro profissional que começa com a formação.

Muitos querem ingressar futuramente numa universidade, mas, nem todos têm o objetivo de fazer um curso superior. Tanto para o primeiro como para o segundo grupo, a decisão sobre *“o que fazer no Ensino Médio”* pode facilitar, ou dificultar o futuro.

Todos podem mudar de curso, mas convenhamos que, mudar o itinerário no meio do caminho compromete o tempo e os recursos já investidos. O ideal é fazer uma escolha mais próxima possível das pretensões profissionais futuras.

Quando reflito sobre esse assunto, preciso levar em consideração fatores como:





### **O que eu gosto de fazer?**

Se não existe a oferta do curso que eu amaria fazer, o que se aproxima mais dele entre as opções disponíveis?

### **Caso eu queira ingressar no Ensino Superior, como o curso escolhido poderá me preparar?**

Um técnico em Petróleo e Gás concede uma base formidável para quem deseja se graduar em Engenharia do Petróleo, por exemplo.

### **Como é a relação desse curso com o mundo do trabalho?**

Se não existe demanda na região, você precisará considerar a possibilidade de viajar. Caso sair de seu território esteja fora de cogitação, esse critério deve ser observado.



Muitos escolhem o curso pensando unicamente no retorno financeiro, mas imagine alguém que não suporte ver sangue fazendo técnico em enfermagem. Equilibre as duas dimensões, você precisa se realizar, mas também precisa custear suas despesas, logo, também tem que pensar no retorno financeiro.

## COMPREENENDO MELHOR A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar brasileira se divide em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior que podem ser fornecidas pela rede pública, ou privada.

A educação básica se divide em três etapas:

### 1º – Educação Infantil:

- Creche – Para criança de até 03 anos de idade
- Pré-escola – Para crianças de 04 a 05 anos de idade

### 2º – Ensino Fundamental:

- Anos iniciais – Do 1º ao 5º ano de escolaridade, também chamado de Ensino Fundamental I. Com duração de 05 anos.
- Anos finais – Do 6º ao 9º ano de escolaridade, chamado de Ensino Fundamental II. Com duração de 04 anos.

### 3º – Ensino Médio:

Enquanto o ensino Fundamental tem a duração de 09 anos, o Ensino Médio deve ter, no mínimo, 03 anos.

## Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional

(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).



VAMOS DAR UMA OLHADINHA PARA O FUTURO

# CONTEXTUALIZAÇÃO



Agora que estou concluindo o 9º ano, preciso saber melhor quais as opções existentes de Ensino Médio na minha região.

O Ensino Médio antecede a entrada no Ensino Superior, e ao mesmo tempo, faz a ponte com o mercado de trabalho, pois muitos jovens precisam ingressar no mundo do trabalho o mais rápido possível para auxiliar no próprio sustento e no sustento da família.

O Certificado de Ensino Médio é essencial para progredir na maioria das carreiras. Mesmo profissões historicamente aprendidas na prática exigem essa certificação para o ingresso no mercado formal.

Nossa geração conhece relatos de profissionais que perderam vagas em empresas e chances de promoção em virtude da ausência dessa formação.

Como por exemplo, um ótimo pedreiro, bombeiro ou eletricista que foi desclassificado num recrutamento porque não tinha o Ensino Médio. Ou não pode assumir um cargo de liderança, com melhor remuneração, pelo mesmo motivo.

Vale lembrar que nem todas as pessoas desejam cursar o Ensino Superior, o que é mais um motivo para compreender o que é o Ensino Médio e suas formas.

# ENSINO MÉDIO

ESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PODE SER

## PRESENCIAL:

É a forma tradicional de conclusão da Educação Básica. O estudante precisa frequentar uma instituição pública ou privada, em turno integral (técnico integrado), ou em meio período, e cumprir no mínimo 75% de frequência e as médias mínimas de cada componente curricular (matéria).



## ENCCEJA:

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é a maneira mais rápida de concluir o ensino médio e conquistar a certificação. Sua realização é anual, sendo assim, o candidato que precisa concluir o Ensino Fundamental precisará fazer a inscrição para essa etapa e, no próximo ano, fazer para o Ensino Médio. O Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elabora quatro avaliações objetivas e uma redação dissertativa para cada etapa da Educação Básica. Quem não atingir a pontuação mínima nas quatro avaliações, pode solicitar o certificado parcial e, na próxima tentativa, realizar apenas as que não atingiram a pontuação.



## EAD:

Educação a Distância é uma modalidade onde as aulas são mediadas pela tecnologia.

## TIPOS DE ENSINO MÉDIO:



### FORMAÇÃO GERAL

O curso é conhecido por preparar mais para o ingresso na universidade do que para a inserção imediata no mundo do trabalho. O estudante não é formado para uma atuação profissional específica.

Sua Base é composta por: Matemática, Língua Portuguesa, Linguagens e suas tecnologias (Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

Ele é ofertado normalmente por escolas públicas e privadas. No tocante à esfera pública, a prerrogativa da oferta é do governo estadual, mas não podemos esquecer que existe a possibilidade de cooperação entre os entes federados, ou seja, o município, ou a União também podem assumir a oferta.



### NORMAL

A ênfase desse curso é preparar professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diferente do anterior a matriz curricular aborda componentes que perpassam por: Fundamentos da Educação, conhecimentos do processo ensino aprendizagem, tecnologias aplicadas à educação, formação social, gestão escolar, metodologias, prática, estágio e etc.



## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este é um segmento complexo que oferta formação à partir da educação básica, atuando com curso de Formação Inicial e Continuada, qualificação profissional até o Ensino Superior. O estudante que conclui o Ensino Médio nesta modalidade sai habilitado para o exercício profissional. O curso é oferecido pela rede pública, privada e pelas Parcerias Público-Privadas. Existem três formas diferentes de fazer um curso técnico:

### FORMA ARTICULADA

#### INTEGRADA

O aluno estuda numa mesma instituição os componentes curriculares do Ensino Médio e da Formação Técnica. Exemplo: Estuda no IF em horário integral.

#### CONCOMITANTE

O aluno estuda os componentes Básicos do Ensino Médio e estuda os componentes técnicos ofertados pela mesma entidade ou por outra.



Também pode ser ofertada em regime de intercomplementaridade, sendo concomitante na forma, mas integrado em projeto pedagógico conjunto. Exemplo: O aluno estuda o Ensino Médio (Formação Geral) no Colégio Estadual Alberto Torres e cursa o Técnico em Mecânica no SENAI (Campos)..

#### SUBSEQUENTE

Essa forma é mais fácil de compreender. O aluno que já concluiu o Ensino Médio retorna para cursar exclusivamente os componentes curriculares técnicos ofertados na forma subsequente por instituições como o IFF, SENAI, SENAC, FAETEC e etc. que trabalham com Educação Profissional e Tecnológica.

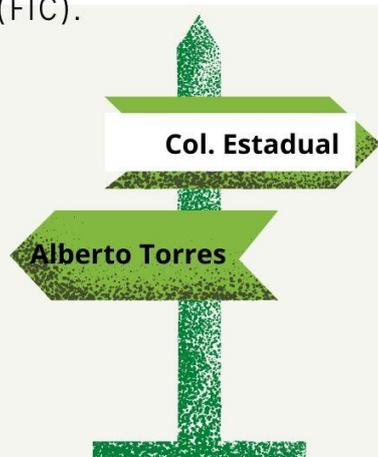


## ESCOLAS E CURSOS DISPONÍVEIS NA REGIÃO DE SÃO JOÃO DA BARRA

EM RELAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO EM NOSSA REGIÃO, TEMOS A REDE PRIVADA REPRESENTADA PELO CNEC OFERTANDO O CURSO REGULAR E A REDE PÚBLICA REPRESENTADA PELAS REDES: ESTADUAL E FEDERAL.

### REDE ESTADUAL DE SÃO JOÃO DA BARRA

SEGUNDO O SITE OFICIAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC), A REDE ESTADUAL ATUA NO MUNICÍPIO POR MEIO DE 06 UNIDADES ESCOLARES QUE OFERECEMOS CURSOS DE: ENSINO MÉDIO REGULAR, NORMAL (*FORMAÇÃO DE PROFESSORES*) E CURSO TÉCNICO (FIC).



Curso Normal (For. Prof.) – Integral  
NEJA Médio – Noite  
Ensino Médio – Manhã  
Ensino Médio – Tarde  
Ensino Médio – Noite  
Téc. em adm. concomitante e integral

*Centro de São João da Barra*



Ensino Médio (FIC) – Integral  
Ensino Médio – Manhã  
Ensino médio – Noite

*Barcelos - São João da Barra*



**Colégio Estadual****Doutor  
Newton Alves**

Ensino Médio – Manhã  
 Ensino Médio (FIC) – Manhã e tarde  
 NEJA Médio – Noite  
*Atafona - São João da Barra*

**Colégio Estadual****João Coelho  
da Silva**

Ensino Médio – Tarde  
*Cazumbá- São João da Barra*

**Colégio Estadual****Dr. Olimpio  
S. de Brito**

Ensino Médio – Manhã  
 Ensino Médio – Noite  
*Degredo - São João da Barra*

**Colégio Estadual****Admardo  
Alves Torres**

Ensino Médio – Manhã  
 Ensino Médio – Noite  
*Grussaí - São João da Barra*

**Colégio Estadual****Chrisanto  
H. de Souza**

Ensino Médio – Noite  
 NEJA Médio – Noite  
*Açu - São João da Barra*

O Colégio Estadual Alberto Torres oferece o Curso Normal (Formação de Professores) em horário integral, o Técnico em Administração na forma concomitante, além do Ensino Médio regular.

A FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), situada nas dependências do CIEP Prof. Gladys Teixeira (SJB), oferta diversos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) prestando um importante serviço à população. O local mais próximo em que a Instituição trabalha com Cursos Técnicos de Nível Médio, é em Campos dos Goytacazes, na ETE João Barcelos Martins, ofertando os cursos de: Eletromecânica, Enfermagem, Administração e Análises Clínicas, cada um deles nas formas integrada, concomitante, e subsequente. Não poderíamos deixar de citar o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM/FAETEC com o curso normal, formação de professores.

## ENSINO MÉDIO NA REDE PARTICULAR

VOCÊ TAMBÉM PODE OPTAR POR FAZER O SEU  
CURSO NA REDE PRIVADA EM SJB.

O CNEC (Campanha Nacional de  
Escolas da Comunidade) oferta o  
curso de Formação Geral, preparando  
o estudante para a universidade.



CN  
EC

Site Oficial: <http://www.cnec.br/>



A Instituição se encontra na R. São Benedito, 433 - Nova São  
João da Barra, São João da Barra - RJ, 28200-000 Telefone: (22) 2741-1622

# INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

O CAMPUS AVANÇADO SÃO JOÃO DA BARRA OFERTA A FORMAÇÃO TÉCNICA DE TRÊS FORMAS DIFERENTES. VAMOS CONFERIR?

## FORMA INTEGRADA



A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada é oferecida no IFFluminense a quem tenha terminado o Ensino Fundamental. O aluno que conclui a formação sai profissionalizado, ou seja, com uma habilitação técnica de nível médio, após estudar numa única instituição. Essa é uma opção interessante para aqueles que precisam/desejam ingressar no mercado de trabalho rapidamente. No entanto, cabe lembrar que, o Instituto Federal tem uma perspectiva formativa verticalizada, ou seja, não para no Ensino Médio, mas atua do Ensino Médio até a Pós Graduação.



## FORMA CONCOMITANTE

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Concomitante é oferecida no IFFluminense para quem já está cursando, pelo menos, o 2º ano do Ensino Médio. Nesse caso, o aluno tem duas matrículas distintas, uma para cada curso. Você pode cursar o Ensino Médio, por exemplo, no Colégio Estadual Raimundo de Magalhães, e o técnico no IFF. Duração de 4 semestres, ou seja, dois anos.



## FORMA SUBSEQUENTE



Basta ter o certificado de conclusão do Ensino Médio para poder se candidatar a um curso subsequente. Não importa se o seu diploma é oriundo de uma formação técnica, geral ou de formação de professores, pode ter sido no ensino regular, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), EAD, ou Certificação de Conclusão do Ensino Médio com base nos resultados obtidos no ENEM. O curso é feito em dois anos, no mínimo.



## RELAÇÃO DE CURSO DO IFF

CUR. TÉCNICO	INTEGRADO	CONCOMITANTE	SUBSEQUENTE
Administração	Itaperuna		
Agroindústria	Bom Jesus do Itabapoana	Bom Jesus do Itabapoana	Bom Jesus do Itabapoana
Agropecuária	Bom Jesus do Itabapoana -	Bom Jesus do Itabapoana - Cambuci	
Edificações	Centro - Santo Antônio de Pádua	Centro	
Eletromecânica	Quissamã	Itaperuna - Quissamã - São João da Barra	Guarus - Macaé
Mecânica	Centro	Centro - Itaperuna - Unidade de For. de Cordeiro	
Eletrônica	Macaé		Macaé
Meio-Ambiente	Centro - Guarus - Macaé	Bom Jesus do Itabapoana	Guarus - Macaé
Eletrotécnica	Itaperuna	Centro - Itaperuna	
Petróleo e Gás	Cabo Frio - São João da Barra		
Hospedagem	Cabo Frio		
Química	Bom Jesus do Itabapoana	Cabo Frio - Centro - Itaperuna	

CUR. TÉCNICO	INTEGRADO	CONCOMITANTE	SUBSEQUENTE
Informática	Bom Jesus do Itabapoana - Centro - Itaperuna - Quissamã	Bom Jesus do Itabapoana - Centro - Itaperuna	
Construção Naval	<b>São João da Barra</b>		
Administração	Santo Antônio de Pádua		
Agroecologia	Cambuci		
Automação Industrial	Centro - Macaé - Santo Antônio de	Centro	Macaé - Itaperuna
Enfermagem			Guarus
Farmácia			Guarus
Segurança do Trabalho			Macaé - Quissamã
Cozinha		Cabo Frio	
Estrada		Centro	
Eventos		Cabo Frio	
Telecomunicações		Centro	



## Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio PROEJA

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Voltado para maiores de 18 anos que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular.

Pré-requisitos para ingresso no PROEJA: Ter concluído o ensino Fundamental ou equivalente e ter idade superior a 18 anos. Duração de: 8 semestres.

Opções disponível:

Logística em Santo Antônio de Pádua; Eletrotécnica em Itaperuna, Macaé e campus Centro; Eletrônica e Meio Ambiente em Guarus e; Segurança do Trabalho em Quissamã.

# EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO IFF

O INSTITUTO  
OFERECE

---

## EAD EM:

- ▶ *Eventos*
  - ▶ *Análises Clínicas*
  - ▶ *Guia de Turismo*
  - ▶ *Multimeios Didáticos*
  - ▶ *Segurança do Trabalho*
  - ▶ *Meio Ambiente*
- 

Não deixe de estudar, escolha um tipo de curso, uma modalidade e siga em frente!

PARA MAIORES  
INFORMAÇÕES ACESSE:

[HTTP://PORTAL1.IFF.EDU.BR/](http://portal1.iff.edu.br/)

CONHECENDO MELHOR

## CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

*Opções disponíveis no IF Campus Avançado de São João da Barra*



### **CONSTRUÇÃO NAVAL**

*Segundo o site da Instituição:*



O técnico em Construção Naval é um profissional de nível médio capaz de exercer funções com pleno domínio dos discursos e saberes que permeiam a construção da vida em sociedade, participação nos próprios avanços tecnológicos e científicos, nos problemas que envolvem o meio ambiente, a saúde e a preservação do trabalhador, na valorização do prazer em concretizar o projeto de autorrealização e, principalmente, o comprometimento e a responsabilidade com valores éticos e morais orientados para a cidadania.

**Área de Atuação:** O campo de atuação do técnico em Construção Naval abrange ações de produção, instalação, operação, manutenção, controle e otimização em processos contínuos e discretos, localizados, predominantemente, no segmento da indústria naval. A essas atividades se somam o segmento ambiental e de serviços, bem como participação no projeto, planejamento e supervisão de processos ligados a sua área e execução de operações de pesquisa, controle de qualidade e segurança operacional.

**Duração:** Três anos.

**Turno:** Integral (manhã e tarde).

**Requisito:** Ter concluído o Ensino Fundamental.



Em pesquisa realizada pelo site [Salario.com.br](http://Salario.com.br) em dados oficiais do CAGED junto a 196 profissionais, o salário variou de R\$ 1.747,80 a R\$ 8.357,32. No referido período de 2020.

## PETRÓLEO E GÁS

*Segundo o site da Instituição:*



O técnico em Petróleo e Gás forma um profissional capaz de operar e controlar máquinas e equipamentos na produção de petróleo e gás natural. Auxilia e atua na programação, planejamento e execução de manutenção das máquinas e equipamentos. Determina propriedades e grandezas dimensionais de rochas, fluidos e materiais para indústria de petróleo e gás natural e auxilia no controle dos efeitos ambientais das operações efetuadas.

**Área de atuação:** Ligada a serviços, produção e comercialização de derivados de petróleo, assim como a outros tipos de indústrias.

**Duração:** Três anos.

**Turno:** Integral (manhã e tarde).

**Requisito:** Ter concluído o Ensino Fundamental.

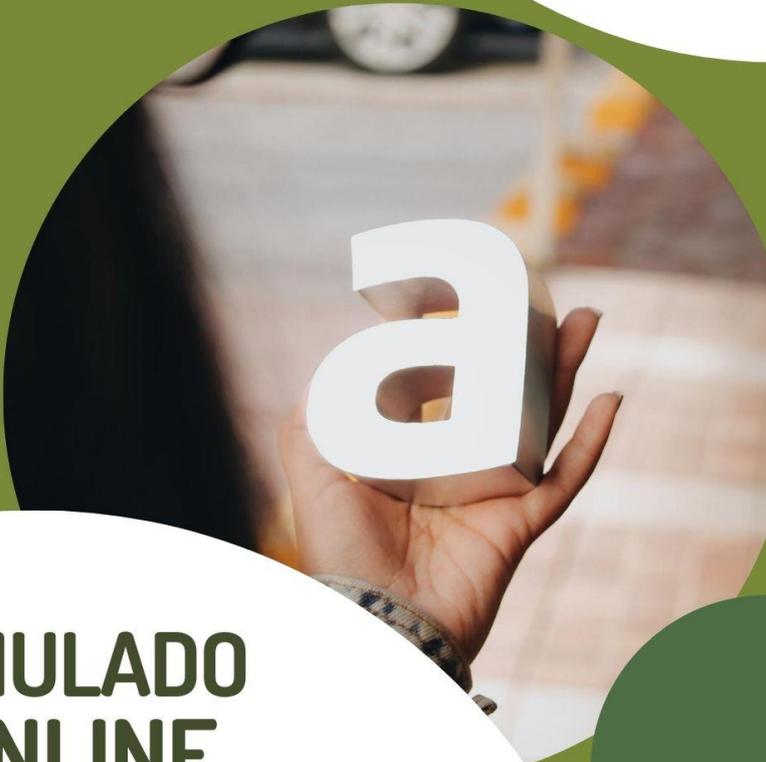


Em pesquisa realizada pelo site [Salario.com.br](https://www.salario.com.br) em dados oficiais do CAGED junto a 176 profissionais, a remuneração em 2020 variou de 1.586,00 a R\$ 8.080,45, nas áreas de processamento, extração e operação..

As médias salariais citadas variam de acordo com: empresa, porte, função, local, qualificação, carga horária e tempo. Possuem caráter representativo neste manual.

# TESTE OS SEUS CONHECIMENTOS

Simulado elaborado a partir de provas dos últimos processos seletivos do Instituto Federal Fluminense.



## SIMULADO ONLINE

### Simulado 1:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3FjPWorikqg2QjCvnSF3TMh0TvjFE5Ag-0PNE\\_3z5AmUVdQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3FjPWorikqg2QjCvnSF3TMh0TvjFE5Ag-0PNE_3z5AmUVdQ/viewform?usp=sf_link)

### Simulado 2:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPHRQFYuup6VWNUeS8It7cLVWPMma\\_IKqN6X\\_-8AmxB66Lyw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdPHRQFYuup6VWNUeS8It7cLVWPMma_IKqN6X_-8AmxB66Lyw/viewform?usp=sf_link)

### Simulado 3:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEi15nFXwBDZp75zW9nMKgV4yS2lqhe3id-xLHtPd0MX0Thg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEi15nFXwBDZp75zW9nMKgV4yS2lqhe3id-xLHtPd0MX0Thg/viewform?usp=sf_link)



## REFERÊNCIAS

Fundação de Apoio à Escola Técnica. FAETEC, 2020. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. Portal Oficial do Instituto Federal Fluminense. IFF, 2020. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Salários das categorias no ano de 2020. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/tecnico-naval-cbo-314315/#:~:text=A%20faixa%20salarial%20do%20T%C3%A9cnico,CLT%20de%20todo%20o%20Brasil>. Acesso em: 11 jun. 2020.