

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**O FENÔMENO DA RETENÇÃO ESCOLAR E A MOTIVAÇÃO  
NA CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS  
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS *CAMPI*  
AMAJARI E BOA VISTA ZONA OESTE-INSTITUTO  
FEDERAL DE RORAIMA**

**ALDAÍRES AIRES DA SILVA LIMA**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O FENÔMENO DA RETENÇÃO ESCOLAR E A MOTIVAÇÃO NA  
CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS  
INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS CAMPI AMAJARI E BOA  
VISTA ZONA OESTE- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA**

**ALDAÍRES AIRES DA SILVA LIMA**

*Sob Orientação da*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia de Azevedo Peixoto**

*e Coorientação*

**Prof. Dr. Frank James Araújo Pinheiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica-RJ  
Outubro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732f LIMA, ALDAÍRES AIRES DA SILVA, 1988-  
O FENÔMENO DA RETENÇÃO ESCOLAR E A MOTIVAÇÃO NA  
CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS  
AO ENSINO MÉDIO DOS CAMPI AMAJARI E BOA VISTA ZONA  
OESTE-INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA / ALDAÍRES AIRES  
DA SILVA LIMA. - 2018.  
120 f.

Orientadora: Ana Cláudia de Azevedo Peixoto.  
Coorientador: Frank James Araújo Pinheiro.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Retenção escolar. 2. Motivação Acadêmica. 3.  
Ensino técnico. I. Peixoto, Ana Cláudia de Azevedo,  
1973-, orient. II. Pinheiro, Frank James Araújo, 1960  
, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA. IV. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2018

---

ANA CLAUDIA DE AZEVEDO PEIXOTO, Dra. UFRRJ

---

MARCO ANTONIO FERREIRA DE SOUZA, Dr. UFRRJ

---

LUIS ANTÔNIO MONTEIRO CAMPOS , Dr. UCP

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus heróis, Aldenise e Antonio Lima, pelo amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu grande amor e misericórdia, por ter iluminado meu caminho, guiado meus passos e me proporcionado saúde física e mental para chegar até aqui.

Ao Instituto Federal de Roraima, pela parceria junto à UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), tornando possível esse mestrado; pela oportunidade, confiança e por acreditar na relevância da capacitação dos servidores.

À UFRRJ, em nome dos Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e todos os seus servidores que me auxiliaram ao longo desta jornada acadêmica. Aos professores do PPGEA que estiveram conosco durante as intensas semanas de formação. Obrigada pelos valiosos momentos ao longo desta caminhada.

Aos professores Dr. Allan Rocha Damasceno, Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Melo Gonçalves e Me. Roselis Bastos da Silva, pelas orientações e ricas contribuições ao longo da construção do meu projeto de pesquisa.

À minha família, em especial aos meus pais Antonio e Aldenise e minha irmã Raquel, pelo apoio, incentivo, confiança e compreensão. Ao meu esposo Franciélío e meu filho amado Pedro Henrique, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, paciência, por nunca desistirem de mim e por acreditarem nos meus sonhos.

Aos amigos do Mestrado, em especial às amigas que compõem o “quarteto fantástico”: Ada Raquel, Luana Lobo e Thays Cristine, pelo apoio, cumplicidade, companheirismo e amizade; e à amizade que cultivei no CBVZO ao longo dessa jornada, Kézia Keulen.

Aos diretores dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste, Prof. Me. George Sterfson Barros e Prof.<sup>ra</sup> Me. Maria Aparecida Alves de Medeiros, pela parceria e por acreditarem no nosso trabalho, autorizando a execução desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cláudia de Azevedo Peixoto, pela confiança, orientação, paciência, carinho, atenção, e pela disposição em compartilhar seus conhecimentos e experiências durante a construção deste trabalho.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Frank James Araújo Pinheiro, por acreditar em mim mais do que eu mesma e por não medir esforços para que este estudo fosse concluído.

Nossos sinceros agradecimentos aos discentes dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste, participantes deste estudo, que voluntariamente dedicaram seu tempo e atenção no fornecimento das informações que subsidiaram esta pesquisa, pois sem esta participação a conclusão deste trabalho não seria possível.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente na minha trajetória durante a realização deste trabalho.

Mesmo que a palavra "obrigado" signifique tanto, não expressará por inteiro o quanto sou grata a todos.

Muito obrigada!

“Milho de pipoca que não passa pelo fogo  
continua a ser milho de pipoca, para sempre”  
(Rubens Alves).

## RESUMO

LIMA, Aldaires Aires da Silva. **O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste- Instituto Federal de Roraima.** 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo de investigar os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar dos discentes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Amajari e do *Campus* Boa Vista Zona Oeste do Instituto Federal de Roraima. Além disso, buscou-se também analisar o nível motivacional que os discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de ambos os *campi* apresentaram no período do estudo. Os participantes desta pesquisa compuseram dois grupos de discentes, matriculados no 2º e 3º ano dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelos dois *campi*. O primeiro grupo (G1) foi composto por discentes que foram retidos em um ou mais módulos no período de 2014 a 2017 e ainda estão, ou estavam, matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no período da coleta de dados; e o segundo grupo (G2) foi composto por discentes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que estavam no fluxo normal, compondo uma amostra de 88 discentes. O instrumento para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado e uma Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os dados da EMA foram tabulados e analisados por meio de estatística descritiva para os aspectos socioeducacionais; e para as variáveis idade, gênero e *campus* aplicou-se o teste t de Student, bilateral, com amostras independentes e a Análise da Variância (ANOVA), com nível de significância de 5%, por meio do pacote *software* livre BioEstat versão 5.3. Os resultados deste estudo demonstram que é no 1º ano de ingresso, ou seja, no 1º e 2º módulos que ocorrem os maiores índices de retenção escolar nos dois *campi* pesquisados. Quanto aos fatores que podem ter favorecido a retenção escolar, os discentes destacaram fatores individuais como “falta de interesse”, “falta de dedicação”, “falta de atenção”, “problemas pessoais e com a turma”, “dificuldades de acompanhar o conteúdo/turma” e “problemas familiares”. Muitos desses fatores podem estar relacionados com a defasagem dos conteúdos decorrente do Ensino Fundamental, gerando uma grande heterogeneidade em relação ao grau de conhecimento dos estudantes. A falta de domínio dos componentes curriculares pode desencadear, no discente, um processo que começa com a desmotivação, podendo culminar na evasão escolar. Diante dessas questões, destacamos que há a necessidade de que o IFRR fortaleça as políticas educacionais desenvolvidas, como o aumento de servidores para realizar o acompanhamento psicossocial e pedagógico, fortalecer a política do Nivelamento e Reforço escolar e a Assistência Estudantil, tendo em vista que o Ensino Médio Integrado, em especial o ofertado na forma integral, acaba exigindo do estudante um aporte financeiro que muitas vezes não possui. Quanto às questões motivacionais, os resultados destacaram que a motivação extrínseca é mais predominante em relação à motivação intrínseca entre os discentes. No entanto, não foi possível identificar uma diferença significativa quanto aos níveis motivacionais destes. Destacamos que quanto à motivação, os resultados do estudo refletem o momento presente na história escolar dos estudantes que compuseram a amostra, não sendo possível afirmar que todos os estudantes dos cursos integrados ao Ensino Médio estejam desmotivados.

**Palavras chave:** Retenção escolar, Motivação Acadêmica, Ensino técnico.

## ABSTRACT

LIMA, Aldáres Aires da Silva. **The phenomenon of school retention and motivation in the students' conception of the technical courses integrated to the high school of the campuses Amajari and Boa Vista Zona Oeste - Federal Institute of Roraima.** 2018. 120p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

This dissertation was developed with the objective of investigating the factors that cause and favor the phenomenon of school retention of the students in Technical Courses Integrated to High School in Amajari *Campus* and *Campus* Boa Vista West Zone of the Federal Institute of Roraima. In addition, it was also sought to analyze the motivational level shown by the students of the technical courses integrated to high school of both campuses during the study period. The participants of this research composed two groups of students enrolled in the 2nd and 3rd year of technical courses integrated to High School offered by the two *campuses*. The first group (G1) was composed of students who were retained in one or more grade during the years 2014 to 2017 and were still enrolled in Technical courses integrated to High School in the period of data collection. The second group (G2) was composed of students enrolled in the Technical courses integrated to High School that were in the normal flow. Both groups compose a sample of 88 students. The instrument for data collection was a semi-structured questionnaire and an Academic Motivation Scale (AMS). The AMS data was tabulated and analyzed using descriptive statistics for socio-educational aspects. As for the variables age, gender and campus, it was applied the Student's t-test, bilateral, with independent samples and Analysis of Variance (ANOVA) with significance level of 5%, through the free software package BioEstat version 5.3. The results of this study demonstrate that it is in the first year of enrollment, that is, in the 1st and 2nd grade, that occurs the highest number of school retention in the two campuses surveyed. As for the factors that may have favored retention, students highlighted individual factors such as "lack of interest", "lack of dedication", "lack of attention", "personal problems and problems with the class", "difficulties to follow content / class "and" family problems ". Many of these factors may be related to the lack of content from Elementary Education, generating a great heterogeneity as for the students' level of knowledge. The lack of mastery of curricular components can trigger in the student a process that begins with the demotivation and can culminate in school dropout. In view of these issues, we emphasize that there is a need for IFRR to strengthen the educational policies developed, such as increasing the number of staff to carry out psychosocial and pedagogical follow-up, strengthening the police of Leveling and tutoring classes and Reinforcing the police of Student Assistance, since Teaching Middle Integrated, having in mind that the integrated high school education, specially the one offered on integral modality, requires of student a financial support they often don't have. Regarding the motivational questions, the results pointed out that extrinsic motivation is more predominant in relation to the intrinsic motivation among the students, however, it was not possible to identify a significant difference on their motivational levels. We emphasize that in terms of motivation, the results of the study reflect the present moment in the school history of the students who composed the sample, being not possible to state that all the students on integrated to High School courses are demotivated.

**Keywords:** School retention, Academic motivation, Technical education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Campus Amajari/IFRR. ....	40
<b>Figura 2-</b> Quantitativo de discentes do CAM. ....	41
<b>Figura 3-</b> <i>Campus Boa Vista Zona Oeste/IFRR.</i> ....	42
<b>Figura 4-</b> Quantitativo de discentes do CBVZO. ....	43
<b>Figura 5-</b> Quantidade de discentes retidos (G1) e não retidos (G2), por curso. ....	46
<b>Figura 6-</b> Quantidade de discentes alojados e tempo de permanência no alojamento (CAM-G2). ....	49
<b>Figura 7-</b> Com quem residem os discentes por grupo e campus. ....	49
<b>Figura 8-</b> Quantidade de reprovações durante o Ensino Fundamental e disciplinas que influenciaram. ....	55
<b>Figura 9-</b> Motivos que implicaram na reprovação durante o Ensino Fundamental. ....	56
<b>Figura 10 -</b> Quantidade de componentes que os discentes ficaram retidos ao longo dos cursos pesquisados. ....	58
<b>Figura 11-</b> Componentes curriculares nos quais os discentes ficaram em situação de dependência ao longo dos cursos pesquisados. ....	59
<b>Figura 12-</b> Motivos que implicaram para o fato de terem ficado em situação de dependência. ....	60
<b>Figura 13-</b> Implicações da dependência em algum componente curricular. ....	61
<b>Figura 14-</b> Componentes curriculares que apresentaram maiores dificuldades. ....	62
<b>Figura 15-</b> Módulo no qual ficaram retidos. ....	63
<b>Figura 16-</b> Fatores que influenciaram na retenção escolar. ....	65
<b>Figura 17-</b> Principais Impactos da retenção escolar (G1). ....	67
<b>Figura 18-</b> Principais impactos de uma possível retenção escolar (G2). ....	68
<b>Figura 19-</b> Principais dificuldades enfrentadas pelos discentes. ....	69
<b>Figura 20-</b> Expectativas em prosseguir na área do curso. ....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Oferta e tipo de auxílios disponibilizados nos <i>campi</i> do IFRR.....	22
<b>Tabela 2:</b> Resumo dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar de cada <i>campus</i> do IFRR. ....	23
<b>Tabela 3-</b> Quantidade de discentes que responderam o questionário (por gênero). ....	47
<b>Tabela 4-</b> Quantidade de discentes que responderam à EMA (por gênero). ....	47
<b>Tabela 5-</b> Médias de idade entre os discentes dos <i>campi</i> , grupos e gêneros .....	48
<b>Tabela 6-</b> Escolaridade dos pais CBVZO x CAM (G1 e G2).....	50
<b>Tabela 7-</b> Motivo que o levou a optar por um curso técnico oferecido pelo IFRR. ....	52
<b>Tabela 8-</b> Média dos tipos de Motivação entre os gêneros do G1 e G2 dos <i>campi</i> pesquisados. ....	72
<b>Tabela 9-</b> Média e desvio padrão dos tipos de Motivação entre os grupos dos <i>campi</i> pesquisados.....	74
<b>Tabela 10-</b> Média dos tipos de Motivação entre as idades dos grupos dos <i>campi</i> pesquisados. ....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM	<i>Campus</i> Amajari
CBVZO	<i>Campus</i> Boa Vista Zona Oeste
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CODAEA	Coordenação de Apoio ao Ensino Aprendizagem
CAES	Coordenação de Assistência ao Estudante
COPEDE	Coordenação Pedagógica
CORES	Coordenação de Registro Acadêmico
DEN	Departamento de Ensino
DEPAE	Departamento de Políticas de Assistência Estudantil
DAP	Departamento Pedagógico
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMA	Escala de Motivação Acadêmica
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFRR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PBAEX	Programa de Bolsa de Extensão Acadêmica
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PIBICT	Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica
INOVA	Programa Institucional de Práticas Pedagógicas Inovadoras
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TCU	Tribunal de Contas da União
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UNEDs	Unidades descentralizadoras
UFRR	Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>4</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>6</b>
Objetivo Geral .....	6
Objetivos Específicos .....	6
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>7</b>
1.1 Breve Abordagem da História da Educação Profissional no Brasil .....	7
1.2 A Implantação do Instituto Federal de Roraima.....	16
1.2.1 Política de Educação e Assistência ao Estudante no IFRR .....	18
1.3 O ser Adolescente.....	24
1.4 Retenção Escolar: Conceitos e Fatores Fomentadores .....	27
1.5 Motivação no Ambiente Escolar e a Relação com o Desempenho Acadêmico .....	32
1.5.1 Teoria da Autodeterminação .....	33
<b>2 MÉTODO .....</b>	<b>38</b>
2.1 Tipo de Pesquisa.....	38
2.2 Estratégias para Coleta dos Dados.....	38
2.2.1 Questionários .....	38
2.2.2 Escala de Motivação Acadêmica (EMA) .....	39
2.3 Locais da Pesquisa.....	39
2.3.1 <i>Campus</i> Boa Vista Zona Oeste.....	41
2.4 Participantes .....	43
2.4.1 Critérios de inclusão .....	44
2.5 Procedimentos e Considerações Éticas .....	44
2.6 Tratamento e Análise dos Dados .....	45
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>46</b>
3.1 Perfil dos Participantes .....	48
3.2 Trajetória de Escolarização Anterior dos Participantes (Ensino Fundamental) .....	54
3.3 Retenção Escolar: Fatores Determinantes e Favorecedores .....	63

3.4	Níveis e Orientações Motivacionais .....	72
3.4.1	Níveis e orientações motivacionais: variável gênero .....	72
3.4.2	Níveis e orientações motivacionais: variável <i>campus</i> .....	74
3.4.3	Níveis e orientações motivacionais: variável idade.....	75
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>6</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>92</b>
	<b>Anexo 1:</b> Escala de motivação acadêmica .....	12
	<b>Anexo 2:</b> Parecer do comitê de ética.....	95
<b>7</b>	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>98</b>
	<b>Apêndice 1:</b> Questionário autoaplicável-Grupo 1.....	99
	<b>Apêndice 2:</b> Questionário autoaplicável-Grupo 2 .....	102
	<b>Apêndice 3:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido .....	105
	<b>Apêndice 5:</b> Carta de anuência do <i>campus</i> Amajari para realização da pesquisa .....	109
	<b>Apêndice 6:</b> carta de anuência do <i>campus</i> Boa Vista zona oeste para realização da pesquisa .....	111
	<b>Apêndice 7:</b> Média escala de motivação. <i>Continuação</i> .....	112
	<b>Apêndice 8:</b> Componentes curriculares que apresentaram dificuldades CBVZO X CAM (G1 E G2) (n).....	114
	<b>Apêndice 9:</b> Componentes curriculares em situação de dependência CBVZO X CAM (G1 E G2) (n).....	115
	<b>Apêndice 10:</b> Consolidação da questão 16 do Grupo 2.....	116

## APRESENTAÇÃO

Formada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRR no final de 2011, atuei por três anos como docente seletivada do quadro de servidores do Estado de Roraima, e também na Secretaria do Meio Ambiente da prefeitura do município de Alto Alegre. Ingressei no IFRR como Técnica em Assuntos Educacionais no ano de 2016, sendo designada para atuar no *Campus* Amajari. Permaneci cerca de oito meses como integrante da equipe da Coordenação Pedagógica deste *campus*, atuando no ensino técnico integrado ao ensino médio regular e na modalidade EJA, como também no curso superior.

No mesmo ano, fui removida para o *Campus* Boa Vista Zona Oeste para atuar junto aos cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio ofertado por esse *campus*. Atualmente estou lotada na Coordenação de Apoio ao Ensino Aprendizagem (CODAEA), uma coordenação resultante da reestruturação da Coordenação Pedagógica (COPED) e da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES), unindo assim uma equipe multidisciplinar. A CODAEA atualmente é composta por uma Pedagoga, duas Técnicas em Assuntos Educacionais, uma Psicóloga, uma Assistente Social, dois Intérpretes de Libras, uma Enfermeira, uma Técnica em Enfermagem, dois Assistentes de Alunos e uma Coordenadora. Esta Coordenação tem como “função principal prestar assessoramento aos professores e estudantes, através de um planejamento de ações que visem articular, formar, mediar, intervir e acompanhar a execução do processo de ensino e aprendizagem” (PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DA CAES E COPED, 2016, p. 3).

A proposta desta pesquisa surgiu durante a minha atuação no *Campus* Amajari ao observar o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do *campus*. O plano apresentava as taxas de retenção e evasão escolar dos cursos nos anos de 2011 a 2014, evidenciando um considerável número de retenção escolar nesse período. Além desses números, as taxas de evasão escolar também chamaram atenção.

Quando passei a atuar no *Campus* Boa Vista Zona Oeste também pude observar um elevado índice de retenção, em especial nas primeiras turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O IFRR, assim como toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como destacam alguns autores, enfrenta a problemática da retenção escolar, especialmente nos cursos técnicos. Muitos autores salientam que a retenção escolar é uma condição prévia para a evasão escolar, tendo em vista que o discente retido permanece por um longo período na mesma etapa ao longo do curso, e muitas vezes tende a reduzir os níveis motivacionais após um fracasso escolar; ou a evadir da instituição. Dessa forma, entendemos ser extremamente importante investigar os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar, pelo viés dos discentes. Além disso, este estudo propõe-se a investigar qual nível motivacional desses discentes, especialmente daqueles que haviam ficado retidos ao longo do curso.

## INTRODUÇÃO

Fenômenos como a evasão, a reprovação, a repetência e a retenção são apontados como fracassos escolares e afetam diretamente na motivação e no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

A repetência escolar é uma terminologia utilizada para definir o ato de reter o discente com relação à progressão nos estudos devido ao fato deste não ter adquirido o desempenho necessário para avançar para a próxima série/módulo, devendo este discente rever todo o conteúdo no qual se determinou que ele não adquiriu o conhecimento necessário (AZEVEDO, 2012, p. 10). Como menciona a autora, esse fenômeno é sinônimo de reprovação, retenção e às vezes fracasso escolar, embora mais recente tem-se utilizado o termo retenção, uma forma mais sutil e menos drástica para caracterizar o fracasso escolar, tema recorrente nas discussões e pesquisas educacionais (AZEVEDO, 2012, p. 11). E quando falamos em problemas de aprendizagem, logo pensamos no insucesso escolar decorrente desses problemas (TRAVI *et al.*, 2009, p. 426) e nas consequências que este gera ao sistema educacional e à vida acadêmica dos discentes. E embora ainda seja muito comum atribuir a responsabilidade do fracasso escolar à díade docente-discente, o que não se pode esquecer é que as causas desse fenômeno, consideradas multifatoriais, estão muito além das relações familiares, da escola ou do ambiente no qual esses discentes estão inseridos, e depende de uma série de fatores, como por exemplo, a motivação do próprio estudante.

Na escola, a motivação é um dos fatores que favorecem o processo de ensino-aprendizagem (NOGARO *et al.*, 2014, p. 424), tendo em vista que, um discente motivado apresenta um bom desempenho escolar, participa das aulas e tem energia para ir em busca de seus objetivos. E tanto a evasão escolar quanto a retenção diminuem os níveis motivacionais dos discentes. Além disso, esses fenômenos “são os eventos que mais impactam na Taxa de Fluxo Escolar, pois diminuem a Taxa de Conclusão (TC) e, conseqüentemente, formam menos pessoas que a capacidade instalada” (SILVA, 2013, p. 39) e prevista no Projeto Pedagógico do Curso, implicando em um custo financeiro maior para a instituição, com a redução da oferta de novas vagas e a diminuição de profissionais qualificados no mercado de trabalho.

A retenção escolar provoca uma sensação de fracasso, gerando grandes impactos na vida acadêmica e pessoal dos discentes. Além disso, muitos autores apontam esse fenômeno como precursor da evasão escolar, situação em que o discente abandona o curso ou a instituição de ensino, tendo em vista que este tende a ter baixa expectativa de sucesso e pouca persistência em prosseguir nos estudos (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1478).

Para investigar e discutir os constructos motivacionais dos discentes, embasar-nos-emos nas considerações tecidas por autores como Nogaro *et al.* (2014), Cavenaghi e Bzuneck (2009), Guimarães e Boruchovitch (2004), Rufini *et al.* (2012), Lourenço e Paiva (2010), Scacchetti *et al.* (2014), Martinelli (2014), Perassinoto *et al.* (2013) e Martinelli e Genari (2009).

Com o objetivo de investigar os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de um *campus* agrícola e um *campus* urbano e refletirmos sobre a motivação após esse fenômeno, o presente estudo tem como problemática o seguinte questionamento: “Existem diferenças entre os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar e os níveis motivacionais entre os discentes do *campus* agrícola Amajari e o *campus* urbano Boa Vista Zona Oeste do Instituto Federal de Roraima? Com base nos dados, analisamos também o nível motivacional

que os discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de ambos os *campi* apresentaram no período do estudo.

No primeiro capítulo desenvolvemos o referencial teórico do estudo. Esse capítulo está dividido em cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo trouxemos uma breve abordagem histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil desde o ensino de ofícios até os Institutos Federais. Nesta primeira parte também abordamos aspectos que reforçam a perspectiva assistencialista relacionado às primeiras iniciativas voltadas para a educação profissional desenvolvidas no país. Dedicamos a segunda parte deste capítulo para abordar, de forma breve, a história da implantação do Instituto Federal de Roraima e a Política de Educação e Assistência ao estudante desenvolvida no âmbito institucional que possam minimizar os obstáculos enfrentados pelos estudantes durante o percurso acadêmico. Na terceira parte abordamos alguns aspectos introdutórios relacionados aos adolescentes, principal público da Educação Profissional de nível médio, no sentido de buscar entender esse sujeito, seus conflitos e sua busca pela identidade, por grupos, e as dificuldades destes durante o processo de escolha. Esses sujeitos tendem a enfrentar diversos obstáculos durante esse percurso acadêmico, que vão desde a defasagem idade-série até os fenômenos de retenção e evasão escolar. Nesse sentido, abordamos o conceito do fenômeno de retenção escolar e os principais fatores que o fomentam, tendo em vista ser complexo e decorrer de múltiplos fatores. Além disso, trouxemos alguns estudos sobre o fenômeno de retenção escolar em alguns Institutos Federais. E para fecharmos o primeiro capítulo, que traz a fundamentação teórica deste estudo, abordamos a motivação no contexto escolar e a relação desta com o desempenho dos estudantes, tendo em vista que esta variável interfere de forma significativa no desempenho destes, o que implica na ocorrência dos fenômenos citados acima. Nessa parte, ainda teremos os principais aspectos relacionados à teoria da Autodeterminação, que aborda a motivação humana sob dois aspectos: os extrínsecos e os intrínsecos.

No segundo capítulo abordamos os caminhos da pesquisa. Apresentamos o tipo de pesquisa, as principais estratégias utilizadas, os locais e os participantes desta. Por fim, apresentamos os procedimentos, considerações éticas, os tratamentos e as análises dos dados coletados.

O terceiro capítulo é dedicado aos resultados e discussão dos dados observados nos dois *campi*. Na primeira parte traremos os principais fatores determinantes e favorecedores da retenção escolar nos dois *campi*. Em seguida apresentamos os níveis e orientações motivacionais dos participantes do estudo. No último capítulo abordamos as considerações finais acerca dos resultados alcançados neste estudo.

## JUSTIFICATIVA

O acesso à educação é um direito garantido constitucionalmente a todos os brasileiros, no entanto, muitos autores apontam esse direito como uma das áreas que apresenta maior desigualdade no Brasil e essas disparidades reflete nos altos números de evasão e retenção escolar, em especial dos estudantes provenientes das classes mais populares. Dessa forma, com o intuito de assegurar que os estudantes brasileiros tenham condições de acesso a esse direito, além de sua permanência na escola, surgem as políticas públicas no sentido de garantir também o aproveitamento e o êxito escolar destes.

A política de Assistência ao Estudante promovida pelo IFRR no sentido de buscar combater as situações de retenção e evasão escolar no âmbito institucional, além de buscar possibilitar a formação cidadã e acadêmica do estudante, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, vem desenvolvendo ações para garantir a permanência, o aproveitamento e o êxito escolar desses estudantes. Dessa forma procura possibilitar que os obstáculos presentes no percurso acadêmico sejam minimizados permitindo que estes estudantes apresentem um melhor desempenho escolar. No entanto, apesar dos esforços o IFRR ainda vem apresentando consideráveis números de retenção e evasão escolar.

De acordo o Relatório de Gestão do exercício de 2016 (p. 140), baseado em dados fornecidos pelo SISTEC em 2016, o IFRR apresentou neste ano um índice de retenção do fluxo escolar em torno de 45,81%, considerando reprovações e trancamentos, salientando nesse sentido uma redução em relação aos números do ano de 2015 que eram de 54,95%.

O IFRR conta atualmente com quatro *campi*: Boa Vista, Novo Paraíso, Amajari, Boa Vista Zona Oeste e *Campus* Avançado do Bonfim, além de uma Reitoria. Para o desenvolvimento deste estudo escolhemos dois dos quatro *campi*, sendo eles o *Campus* Amajari e o *Campus* Boa Vista Zona Oeste. Ambos os *campi* enfrentam problemas relacionados à evasão e à retenção escolar.

No ano de 2016, conforme as diretrizes do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, os Institutos deveriam elaborar um Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes obedecendo às peculiaridades regionais. No IFRR esse plano foi elaborado a nível de *campus*, tendo em vista que, cada um dos *campi* apresentava suas especificidades. O objetivo do plano era identificar os motivos que implicavam na evasão ou na retenção escolar dos discentes do *campus* e assim traçar estratégias que possibilitassem a redução progressiva dos índices desses fenômenos. Dessa forma, no ano de 2016, o *Campus* Amajari/IFRR divulgou os dados das taxas de evasão e retenção escolar do período de 2011 a 2014 e elaborou o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Nos cursos técnicos, os dados desse plano indicaram que a taxa de retenção no *Campus* apresentou uma média de 31,5% no período de 2011 a 2014 (PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES IFRR-CAMPUS AMAJARI, 2016). Já em 2015, de acordo com o Relatório de Gestão, esses dados subiram para 40,19% (considerando reprovações e trancamentos) (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2015, p. 134). A taxa de evasão em 2015 ficou em torno de 26,22% indicando uma elevação em relação a 2014, que ficou em torno de 4,84% (PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES IFRR-CAMPUS AMAJARI, 2016).

No *Campus* Boa Vista Zona Oeste as atividades à comunidade foram iniciadas em 2014, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(PRONATEC). E ainda em 2014, ingressaram as primeiras turmas dos cursos técnicos em Comércio e em Serviços Públicos subsequentes ao ensino médio. Em 2015 o *campus* já apresentava taxas de retenção dos alunos dos cursos subsequentes em torno de 27,66% e 21,15% de evasão escolar (PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES 2016 IFRR-CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE; RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2015, p. 134; 301). Em 2016, com o ingresso das primeiras turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (total de 173 estudantes), o *Campus* apresentou novamente uma elevada taxa de evasão e retenção escolar, chegando ao final do ano letivo com uma taxa de retenção de 19,79% (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO 2016, p. 140).

A retenção escolar é apontada por muitos autores como precursora da evasão escolar e na tentativa de minimizar os índices desse fenômeno é de fundamental importância identificar os fatores que o desencadearam ou que possam a vir desencadeá-lo.

Diante do exposto, Souza (2016, p. 34) destaca que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira tem apresentado historicamente exemplos de sucesso na educação nacional, “entretanto, a reprovação apresenta-se tendencialmente um pouco mais elevada e requer análise mais detalhada”.

No que tange a evasão escolar, Souza (2016, p. 66) salienta que por muito tempo este fenômeno foi considerado como o pior problema do fracasso brasileiro, no entanto, a autora destaca que acordo com os resultados dos últimos censos escolares, o número de repetência tem apresentado um aumento significativo e tem se revelado como um dos grandes entraves para o sucesso nas escolas do país.

Além de estudarmos o fenômeno de retenção escolar e seus fatores fomentadores, buscamos também investigar o nível motivacional que os discentes apresentam após esse fenômeno, haja vista que, estes tendem a reduzir os níveis motivacionais após uma situação de fracasso escolar.

Martinelli (2014, p. 206; 212) aponta diversos estudos que evidenciam a correlação entre o desempenho escolar e a motivação, o que indica a relevância de estudos dessa variável, tendo em vista que, a motivação realça “o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência”.

Diante do exposto, torna-se extremamente importante identificarmos os fatores que favorecem ou ocasionam esse fenômeno. Além disso, a retenção pode diminuir a motivação desse discente (SILVA *et al.*, 2015, p. 45) e causar um desgaste psicológico, gerando um sentimento de bloqueio e de desencorajamento (RUFINI *et al.*, 2012, p. 428).

Com base nesta pesquisa buscaremos traçar estratégias para fortalecer a Política de Assistência ao Estudante desenvolvida pelo IFRR para minimizar as taxas de retenção e evasão escolar, em especial dos estudantes dos cursos profissionais de nível médio.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Investigar, a partir da concepção dos discentes, os fatores que ocasionam e/ou favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar as principais causas e fatores que favorecem a retenção escolar na concepção dos discentes;
- Descrever os principais impactos da retenção na vida dos discentes;
- Analisar os constructos e níveis motivacionais intrínsecos, extrínsecos e de desmotivação dos discentes.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Breve Abordagem da História da Educação Profissional no Brasil

Os primeiros relatos com relação à educação profissional no Brasil surgem a partir do período colonial. Nesse período a educação era ofertada de forma distinta para as classes sociais brasileiras, sendo destinada àquelas cujas condições de existência eram vulneráveis, ou seja, às classes populares, a educação profissional por meio do ensino de ofícios, incumbindo a esses os trabalhos de cunho físico-manuais. Acerca disso, Manfredi (2017, p. 35) comenta que durante os dois primeiros séculos do Brasil Colônia a mão de obra destinada à agroindústria, base econômica do país na época, era proveniente de trabalhadores como escravos e índios “e de alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica”. Brazorotto (2014, p. 30) destaca que nessa época o ensino de ofícios era caracterizado por atividades como o artesanato e a manufatura, e a educação intelectual era destinada à elite dirigente por meio de cursos superiores.

Acerca do sistema escravocrata, Manfredi (2017) salienta que este perdurou por mais de três séculos:

[...] e deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humano. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2017, p. 37).

Essa separação entre os trabalhos manuais daqueles de cunho intelectual foi gerando uma distinção entre as classes sociais, e assim a mão de obra para os trabalhos pesados, promovida por meio do ensino de ofícios, era realizada sem uma organização e sistematização de práticas formais de ensino (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 26). Quanto a esse aspecto, Escott e Moraes (2012, p. 1493) ao analisarem a história da educação brasileira apontam que até o século XIX essa organização e sistematização do ensino não existia, tendo em vista que a educação propedêutica, voltada para as elites e sua formação como dirigentes, prevalecia nessa época. Somente a partir de 1808, em decorrência da transferência do reino português para o Brasil, ocorreram os primeiros avanços “rumo à constituição do aparelho escolar” (MANFREDI, 2017, p. 39). Dessa forma, em 1809 o Príncipe Regente, futuro D. João VI, cria o Colégio de Fábricas, sendo considerado por Escott e Moraes (2012, p. 1493) o marco inicial da educação profissional brasileira.

No período de 1840 a 1856 há uma grande demanda de mão de obra, necessária para o desenvolvimento do país. Dessa forma são criadas “[...] as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina” (CUNHA, 2000, p. 91). Essas casas tinham como objetivo a aprendizagem compulsória, destinada aos pobres, órfãos e desvalidos da sorte, jovens socialmente excluídos (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 30). Manfredi (2017, p. 41) destaca que nessas casas as crianças e jovens recebiam instrução primária (leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria, entre

outros) e instrução na iniciação de ofícios, como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Em decorrência do aumento da produção manufatureira no Brasil, a partir de meados do século XIX “[...] começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios” (CUNHA, 2000, p. 91). Baseado nesse contexto, Escott e Moraes (2012, p. 1494) inferem que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista, cujo objetivo se baseia em amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições socioeconômicas satisfatórias. Caires e Oliveira (2016, p. 42) também reforçam essa perspectiva quando apontam que as iniciativas voltadas para a educação profissional no período Imperial surgem com um caráter assistencialista, dirigidas aos desfavorecidos da sorte.

Nos últimos anos do Império e nas primeiras décadas do período republicano, com o surgimento de novos empreendimentos e novos centros urbanos, tem-se a “[...] necessidade de estimular o desenvolvimento de serviços e infraestrutura urbana de transporte e edificações” (MANFREDI, 2017, p. 42). A autora salienta que essa modernização tecnológica “[...] inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular” (MANFREDI, 2017, p. 42). Manfredi aponta que:

Aos poucos e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo Federal, e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2017, p. 43).

As mudanças na conjuntura do país alteraram o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, o que exigiu a necessidade de implementar e sistematizar a educação profissional, inclusive ampliando o seu público-alvo (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 44). O público agora era composto por aquelas pessoas pertencentes às camadas populares, que se transformariam em trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2017, p. 43). Muito embora o público não fosse composto por crianças e jovens desvalidos da sorte, Brazorotto (2014, p. 30;36) destaca que nessa época o ensino de ofícios ainda trazia um cunho assistencialista.

O início do século XX é marcado pela preocupação com relação à preparação de operários para o exercício profissional. Sendo assim, em 1909 o Presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices (MEC, 2007, p. 11). A criação das escolas dava início à Rede Federal, que culminou posteriormente nas escolas técnicas, sucedidas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (MANFREDI, 2017, p. 46).

Nesse período, o Presidente Nilo Peçanha emitiu o Decreto n.º 7.566, que criava dezenove Escolas de Aprendizes Artífices designadas “[...] ao ensino primário, profissional de caráter gratuito, em função da ordem política e econômica existente na época” (FIGUEIREDO e MUELLER, 2015, p. 4), destinadas a alunos de, no mínimo 10 e no máximo 13 anos, dando preferência àqueles desvalidos da fortuna, evidenciando novamente o aspecto assistencialista do Estado (CANALI, 2009, p. 11). O texto do decreto trazia expressões como “os filhos dos desvalidos da fortuna” e “formar cidadãos úteis à nação”, deixando explícito os objetivos dessas escolas, evidenciando, dessa forma, uma educação profissional assistencialista e meramente compensatória (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 3).

O decreto designava a manutenção das Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 3). Nessas escolas desenvolveu-se um conhecimento empírico, tendo em vista que havia uma escassez de mestres de ofícios, uma vez que os mesmos eram oriundos das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico dos cursos oferecidos (CANALI, 2009, p. 11). O autor destaca, ainda, que nessas escolas registrou-se um alto índice de evasão no ano de implantação (CANALI, 2009, p. 11-12).

[...] a evasão continuou a ser o mais grave problema nas escolas de Aprendizes e Artífices nos anos posteriores à sua implantação. A maioria dos alunos abandonava o curso no fim da terceira série quando já dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou nas oficinas, em determinados postos de trabalho (CANALI, 2009, p. 12).

Na última década da Primeira República, a Rede de Ensino Técnico-Profissional começa a se organizar em decorrência da “[...] preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis” (CANALI, 2009, p. 12). Caires e Oliveira (2016, p. 51) apontam que: “[...] o crescimento urbano-industrial fomentou o aumento da busca por uma escolarização, que atendesse às demandas do capitalismo, trazidas na divisão técnica do trabalho, adequando-a, cientificamente, ao novo modelo societário e produtivo.

No ano de 1930, quando Getúlio Vargas assume o governo, cria-se o “Ministério da Educação e Saúde Pública, dando início a uma fase de expansão do ensino profissionalizante, com ênfase nas formações industriais” (SILVA, 2015, p. 29). Schmidt (2010, p. 20) destaca que com a criação desse Ministério estruturou-se uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico, destinada a supervisionar as escolas de Aprendizes Artífices. O primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde Pública foi o Ministro Francisco Campos. O Ministro Francisco Campos, por meio do Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou o Ensino Comercial, desarticulando-o dessa forma do ensino acadêmico-secundário e do nível superior de ensino, considerando-o como um ramo especial do ensino médio (AMARAL e OLIVEIRA, 2010, p. 169).

Em 1934 a então Inspeção do Ensino Profissional Técnico transforma-se na “Superintendência do Ensino Profissional, com um dos objetivos de controlar as Escolas de Aprendizes e Artífices” (SCHMIDT, 2010, p. 21). Algum tempo depois, em 1937, por meio da Lei n.º 378, o Ministério da Educação e Saúde é regulamentado, criando assim o Departamento Nacional da Educação, reestruturando, dessa forma, o “[...] sistema educacional brasileiro e criando modalidades de ensino” (BRAZOROTTO, 2014, p. 37). Por força desta mesma lei, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Industriais, destinados ao Ensino profissional, oferecendo todos os ramos e graus de ensino (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 59). Ainda, segundo os autores, em 1937 a nova Constituição Brasileira trata, pela primeira vez, de maneira explícita, o Ensino Profissional como sendo dever do Estado (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 58), estabelecendo, assim, constitucionalmente, o ensino técnico no Brasil (FIGUEIREDO e MUELLER, 2015, p. 5).

As décadas de 30 e 40 foram marcadas por uma intensa pressão nas camadas dirigentes em relação à educação nacional, tendo em vista que há um significativo processo de industrialização e modernização das relações de produção, o que acabou desencadeando na promulgação de diversos Decretos-Lei com a finalidade de normatizar a educação brasileira. Essa pressão acentuou ainda mais a dualidade entre as formações intelectualizada e

instrumental, uma vez que se aumentam a quantidade de escolas e cursos com formação voltados aos diversos ramos profissionais (ESCOTT e MORAES, 2012, p. 1495).

No período de 1942 a 1946, o então Ministro Gustavo Capanema realizou a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, cujo objetivo era “[...] atender às demandas da industrialização por mão de obra qualificada e regulamentar o ensino de ofícios” (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 4). Os principais decretos foram:

Decreto n.º 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n.º 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n.º 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n.º 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n.º 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto n.º 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei n.º 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”2” (MEC, 2007, p. 11).

A Reforma do Ministro Capanema inicialmente estava voltada para o ensino industrial, e posteriormente para outras áreas e graus do ensino (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 62). Ainda, de acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 63), a reforma deslocou o “Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos”.

De acordo com a configuração proposta pela Reforma, apenas o Curso Secundário (composto pelo Ginásial e Colegial) assegurava “[...] ampla e total liberdade de acesso aos diversos cursos, ofertados pelos Ensinos Médio e Superior”, como destacam Caires e Oliveira (2016, p. 63). Os autores mencionam, ainda, que o ensino secundário tinha como finalidade uma formação “[...] mais ampla, integral, espiritual, patriótica, humanística e intelectual”; já os Cursos Técnicos destinados a uma preparação mais específica, restringida por atividades próprias “[...] às áreas produtivas da indústria, do comércio ou da agricultura” e o Curso Normal eram destinados à formação de professores para o quadro de pessoal das escolas primárias (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 63).

Após a Reforma Capanema:

[...] a educação brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (MEC, 2007, p. 12).

No que diz respeito a isso, Caires e Oliveira (2016, p. 64) salientam que outra medida proposta pela Reforma, para a implementação e o desenvolvimento da formação profissional no país, foi a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. O decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, em seu art. 1º institui a rede federal de estabelecimento de ensino industrial, ficando assim constituídas: as escolas técnicas, as escolas industriais, as escolas artesanais e as escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942). Brazorotto (2014, p. 38) aponta que o decreto estabeleceu “[...] as bases de organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial”, o que impulsionou esses estabelecimentos a se adequarem

[...] às condições estruturais necessárias para a expansão na oferta dos seus cursos de formação profissional em resposta ao momento de desenvolvimento da industrialização no país. A partir de então, a escola passou a oferecer cursos nas áreas de fundição, serralheria, mecânica de máquinas, marcenaria e cerâmica, além

dos cursos de mestría, com o objetivo de formar professores do ensino industrial (BRAZOROTTO, 2014, p. 38).

Além da reorganização da educação brasileira, a Reforma instaurou também um sistema paralelo de ensino, como destacam Amaral e Oliveira (2010, p. 170):

[...] representado inicialmente pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Posteriormente foram implantados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), completando o denominado “Sistema S” que, apesar de receber verbas públicas advindas do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), é administrado pelo empresariado (AMARAL e OLIVEIRA, 2010, p. 170).

Além disso, a reforma consolidou a dualidade da educação brasileira, tendo em vista que, de um lado havia uma formação integral destinada às elites, e de outro uma formação técnica específica destinada à classe trabalhadora (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 4). Os autores apontam ainda que:

[...] o ensino profissional consolidou-se no Brasil como uma educação de “segunda categoria”, cujas funções e postos de trabalho possíveis de emprego reforçaram no imaginário social, como sendo inferiores. A separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, existente desde a Colônia, tornou-se plenamente legalizada (Fernandes *et al.*, 2014, p. 5).

Essa dualidade da educação brasileira, “[...] calcada na diferenciação e distinção de classes sociais”, resistiu por 16 anos, sobrevivendo após a queda do Estado Novo (MANFREDI, 2002, p. 170). Além disso, a autora aponta também que a reformulação do ensino regular trouxe benefícios às empresas privadas e das nascentes estatais em detrimento do interesse das classes populares (MANFREDI, 2017, p. 54).

Em 1945 Getúlio Vargas é deposto, e o regime democrático retorna, consolidando-se com a quarta Constituição Republicana Brasileira em 1946 (CAIRES e Oliveira, 2016, p. 66), com a perspectiva de eliminar as dualidades e restrições, visando promover uma equalização, ou seja, igualdade de oportunidades educacionais:

[...] foi promulgada a primeira das denominadas *leis de equivalência*, ou seja, a *Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950*, que assegurou, aos egressos dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola, do 1º Ciclo do Ensino Médio, a matrícula no Curso Secundário do 2º Ciclo (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 67).

A Lei n.º 1.076 trouxe uma flexibilidade de ingresso no 2º Ciclo do Curso Secundário. No entanto, apresentava algumas exigências (CANALI, 2009, p. 15). Ainda relacionada à correspondência entre os cursos, em 1953 é publicada a Lei n.º 1.821, que dispôs sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores (BRASIL, 1953). No entanto, para Fernandes *et al.* (2014, p. 5), a Lei n.º 1.821 “[...] revelou uma falsa ‘democratização do ensino’, devido às dificuldades de acesso impostas ao ensino superior para os concluintes dos cursos profissionalizantes”. Os autores destacam ainda que somente após a promulgação da Lei n.º 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 “[...] o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, em termos de equivalência e continuidade de estudos. Mas, na prática, os critérios de diferenciação/hierarquização cultural, explícitos ou dissimulados continuaram a existir” (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 5). Por mais que a Lei n.º 1.821 garantisse “[...] maior

flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário [...], para Manfredi (2002, p. 103), ainda assim persistia a dualidade na educação brasileira.

A promulgação da LDBEN de 1961 promoveu a equivalência total entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores (AMARAL e OLIVEIRA, 2010, p. 170). No entanto, apesar das significativas mudanças, Escott e Moraes (2012, p. 1496) explicam que a dualidade estrutural “na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino” ainda não foi superada.

Em 1959, devido à necessidade econômica da época, por meio do Decreto n.º 47.038, as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas agora ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) são “[...] transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 69).

No período de 1964 a 1985 houve a necessidade de revitalizar o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), devido à grande demanda de mão de obra decorrente da estratégia de desenvolvimento para os grandes projetos nacionais adotados pelos governos militares da época (MANFREDI, 2017, p. 56).

Em pleno período de arbítrio, iniciado em 1964, como Golpe de Estado, fez-se necessário estabelecer radicais mudanças no campo educacional, e, para viabilizá-las, foram assinados os Acordos MEC-Usaid que, entre outras questões, determinaram a “profissionalização compulsória”, através da Lei 5.692/71. Essa legislação propagava a “extinção” da separação entre a escola secundária e a escola técnica, instaurando uma “escola única”, profissionalizante (AMARAL e OLIVEIRA, 2010, p. 171).

A profissionalização compulsória, instituída através da Lei n.º 5.692 de 1971, poderia superar a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro, tendo em vista que deveria extinguir a distinção entre a escola secundária e a escola técnica, e que todos os alunos deveriam receber a mesma educação, independente da classe social a qual pertenciam (BRAZOROTTO, 2014, p. 39). No entanto, a compulsoriedade restringiu-se apenas ao âmbito público, ou seja, aos sistemas de ensino estaduais e federais, tendo em vista que nas escolas privadas, em sua maioria absoluta, permaneciam currículos propedêuticos voltados para a área de ciências, letras e artes, objetivando atender à elite, caracterizando-se como uma tentativa de estruturar a educação profissional brasileira de nível médio (MEC, 2007, p. 14).

A profissionalização compulsória, oferecida nos sistemas estaduais, concebia um currículo que empobrecia a formação geral do estudante em detrimento de uma profissionalização para o mercado de trabalho, tendo em vista que reduzia os conteúdos das áreas de ciências, letras e artes em favor dos conteúdos voltados para a formação profissional (MEC, 2007, p. 15). Manfredi destaca que a lei da profissionalização compulsória não vingou, haja vista que:

[...] a lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até se chegar, em 1982, com a Lei n. 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC n. 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC n. 45/72 e n. 76/75). A antiga dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais (MANFREDI, 2017, p. 58).

No entanto, o período de profissionalização compulsória possibilitou que as Escolas Técnicas Federais fortalecessem a oferta do ensino técnico (BRAZOROTTO, 2014, p. 39). De modo semelhante, Fernandes *et al.* (2014, p. 8) mencionam que:

Correlativamente à medida política educacional de profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, a década de 1970 consagrou os Cursos de Tecnologia, tanto do ponto de vista normativo, quanto da criação de instituições de ensino que passaram a ofertar esta modalidade de ensino.

No período de 1960 a 1970 tem-se o registro de uma significativa valorização da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, tendo em vista a qualidade do ensino oferecido nessas instituições, o que culminou em um acentuado aumento na demanda por matrículas nos cursos oferecidos (CANALI, 2009, p. 17). Além do aumento da clientela nessas instituições, Ramos (2006, p. 284) destaca que, com a obrigatoriedade da profissionalização e o fato de as Escolas Técnicas Federais serem referência com relação ao ensino profissionalizante, houve um aumento na procura por convênios com as mesmas para que ofertassem a parte técnica do currículo do segundo grau.

Marise Ramos (2006, p. 285) destaca ainda que:

Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de segundo grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais.

No ano de 1986 o MEC cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), com o objetivo de implantar cerca de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas de primeiro e segundo graus destinadas à expansão da rede federal de ensino técnico de nível médio (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 8).

Ramos (2006, p. 286-287) aponta como resultado do programa, em 1993, a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e mais 36 em construção; e em 1994, por meio da Lei n.º 8948/94, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Assim como as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas também foram gradativamente sendo transformadas em CEFETs (SCHMIDT, 2010, p. 25).

A nova LDB, Lei n.º 9.394, entra em vigor em 1996 (MEC, 2007, p. 15), trazendo uma nova configuração do Ensino Médio, consolidando-o como etapa final da Educação Básica, oportunizando àqueles que concluírem essa etapa o ingresso no Ensino Superior (CANALI, 2009, p. 17). O texto da nova LDB também trouxe a incorporação da “[...] educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (RAMOS, 2006, p. 292).

No final da década de 90, Canali (2009, p. 17) menciona que a partir da nova reforma e da regulamentação dada pelo Decreto n.º 2.208/97 a Educação Profissional passa por uma nova configuração, integrando dessa forma as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, e atendendo agora ao aluno matriculado ou ao egresso do ensino básico, do nível superior, assim como os trabalhadores em geral. O Decreto regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB: “[...] estabeleceu níveis para a educação profissional, a saber: básico, técnico e tecnológico” (RAMOS, 2006, p. 292). Nesse sentido, ainda de acordo com Ramos (2006, p. 292), o ensino de nível técnico destinado aos alunos

matriculados ou egressos de nível médio organizou-se por meio de um currículo próprio e independente do currículo do ensino básico.

Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica (MEC, 2007, p. 19).

A autora salienta que essa separação dos cursos técnicos do ensino médio acabou por instituir uma separação curricular entre o Ensino Médio e a educação profissional (RAMOS, 2006, p. 292). Relativo a isso, Frigotto (2007, p. 1139) salienta que “[...] o Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET”. No que se refere a esse aspecto, Canali (2010, p. 19) destaca que a partir de um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento com base nesse Decreto que regulamenta a nova configuração da Educação Profissional, o governo federal cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cujo objetivo se baseia no financiamento da reforma da educação profissional no Brasil. A autora destaca ainda que os objetivos do Programa:

[...] determinavam que novas unidades de centros de educação profissional se daria pela iniciativa de estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos. Eximiu-se, dessa feita, a União na criação de novas unidades para o ensino técnico, limitando-se a expansão da rede federal (CANALI, 2010, p. 19).

O PROEP foi proposto visando à implementação e/ou readequação de 200 centros de educação, e tinha dentre seus objetivos “[...] transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional com características bem definidas, dentre as quais, dispor de autonomia de gestão financeira” (RAMOS, 2014, p. 47-48).

No que se refere a isso, Fernandes *et al.* (2014, p. 11) salientam que:

Esta reforma consagrou o desmembramento de dois tipos de ensino, acarretando simbólica e efetivamente, a coexistência de duas redes separadas: o sistema regular, que prepara para a continuidade dos estudos em nível universitário; e o profissional, ancorado à lógica do mercado, que se aproximou muito mais das recomendações dos órgãos internacionais e dos interesses dos empresários do que das perspectivas democráticas, defendidas pela sociedade civil (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 11).

Dessa forma, a Reforma da Educação brasileira reformulou as Escolas Técnicas Federais, transformando-as em “Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) criados para serem ágeis e flexíveis na formação de profissionais” (BRAZOROTTO, 2014, p. 47).

Em 2002, o então presidente da República e a equipe que assumiu o MEC, em especial os da “Secretaria de Educação Média e Tecnológica dispôs-se a reconstruir a política pública para a educação profissional e tecnológica” (RAMOS, 2014, p. 68). A respeito disso, a autora

destaca que “[...] as principais ações dessa gestão concernente à educação profissional foram as seguintes”:

[...] a) a revogação do Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB; b) o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos. Ambas as medidas comporiam a política mais ampla de ensino médio e profissional, a ser construída pelo diálogo com a sociedade civil e política, reconhecendo-se a disputa entre diferentes interesses e pautando-se pela transparência nas discussões e nas decisões (RAMOS, 2014, p. 69-70).

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado com a edição do Decreto nº 5.154/04, reestabelecendo a possibilidade de integração curricular dos cursos técnicos e do ensino médio (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 11; SCHMIDT, 2010, p. 26). O Decreto nº 5.154/04 regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB e trouxe alguns princípios e diretrizes com o intuito de integrar a “[...] formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (CANALI, 2010, p. 20).

A denominação de Educação Profissional é alterada no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.741, de 11 de julho de 1998 para Educação Profissional e Tecnológica (SCHMIDT, 2010, p. 25). Ramos (2006, p. 292) destaca que dessa forma, a partir desse novo texto, admitiu-se o desenvolvimento da educação profissional por meio de

[...] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (art. 39 a 42). Com respeito ao Ensino Médio, definido como etapa da educação básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado da preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada a formação básica do educando (art. 36, par. 2º) (RAMOS, 2006, p. 292).

A despeito da LDB, Schmidt (2010, p. 25) destaca que a Lei nº 11.741, de 11 de julho de 2008 trouxe alterações no texto, no qual organiza a Educação Profissional e Tecnológica da seguinte forma:

Os cursos ficam organizados por eixos tecnológicos; a educação profissional e tecnológica se divide em cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação; haverá articulação com o ensino regular; o conhecimento adquirido no trabalho poderá ser objeto de avaliação para reconhecimento e certificação; serão oferecidos cursos especiais abertos à comunidade (SCHMIDT, 2010, p. 25).

No ano de 2008 o presidente da República da época, com base na Lei nº 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de ampliá-la. Dessa forma, são criados os Institutos Federais, e as Unidades Descentralizadoras dos CEFETs são transformadas em *campi*, além da implantação de novos *campi* (FERNANDES *et al.*, 2014, p. 12), expandindo assim a oferta de cursos de educação profissional no Brasil (BRAZOROTTO, 2014, p. 51).

De acordo com o art. 6º, inciso I desta Lei, os Institutos Federais têm por finalidade:

[...] 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, p. 3).

A educação profissional de Nível Médio poderá ser ofertada de forma articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada poderá ser integrada ou concomitante ao Ensino Médio. A integrada ao Ensino Médio poderá ser oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, efetuando-se matrícula única para cada aluno, e a forma articulada concomitante poderá ser oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já esteja cursando-o, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas ou em instituições de ensino distintas mediante convênios de intercomplementaridade (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com essa lei, em seu artigo 8º, os Institutos Federais

[...] devem garantir a oferta de no mínimo 50% de suas vagas para atender à educação técnica de nível médio e/ou Educação Integrada ao Ensino de Jovens e Adultos, prioritariamente na forma integrada ao Ensino Médio, no mínimo 20% das vagas para os cursos de licenciatura e os 30% restante para os cursos superiores, de pós-graduação e formação inicial e continuada (BRAZOROTTO, 2014, p. 52).

Fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

## **1.2 A Implantação do Instituto Federal de Roraima**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR fica localizado no estado de Roraima. O estado fica situado no extremo Norte da Amazônia brasileira, ocupando uma área de 225.116 km<sup>2</sup> (SILVEIRA *et al.*, 2008, p. 14). Limita-se com a República Bolivariana da Venezuela ao norte e noroeste, com a República Cooperativista da Guiana a leste, a sudeste com o estado do Pará e ao sul e oeste com o estado do Amazonas (ITAMARATY, DEPARTAMENTO CULTURAL, 2017, p. 1).

Antes de se tornar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima o IFRR passou por algumas mudanças estruturais e em sua nomenclatura, iniciando suas atividades com a extinta Escola Técnica de Roraima-ET/RR.

No ano de 1987, a Escola Técnica de Roraima-ET/RR, implantada informalmente em 1986, inicia suas atividades ofertando os Cursos Técnicos em Eletrotécnica e Edificações, funcionando nas instalações de dois blocos cedidos pela Escola do Magistério (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 7; PORTAL DO IFRR, 2017). Ainda de acordo com o Guia de Cursos do IFRR (2014, p. 7) e o Portal Institucional:

Por meio do Decreto nº 026 (E), de 12 de outubro de 1988, o Governo do então Território Federal de Roraima criou a Escola Técnica de Roraima. O Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação autorizou e reconheceu a Escola, aprovou seu Regimento Interno e as grades curriculares dos cursos por ela ministrados e tornou válido todos os atos escolares anteriores ao Regimento.

A Lei Federal n.º 8.670, de 30 de junho de 1993, cria a Escola Técnica Federal de Roraima, e em 1994 a ETF-RR inicia suas atividades na Escola Técnica Estadual, com cerca de 74% de seu quadro de servidores redistribuídos do quadro pessoal do ex-Território Federal de Roraima, composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 7).

A partir de 1994, a ETF-RR inicia um Programa de Expansão de Cursos e do número de vagas, implantando assim os cursos Técnicos em Agrimensura e Magistério em Educação Física, além do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, modalidade extinta gradativamente no período de 1996 a 1999 (PORTAL DO IFRR, 2017).

O curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro curso implantado com a proposta do princípio da verticalização da Educação Profissional, oferecendo além de cursos superiores, cursos profissionalizantes de nível básico e técnico (GUIA, 2014, p. 7).

A Escola Técnica Federal de Roraima foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica em 2002, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, instituído pelo Governo Federal, estabelecendo Unidades Descentralizadoras -UNEDs em diversas unidades da federação. O CEFET-RR é então contemplado na fase I do plano, com a UNED Novo Paraíso, localizada no município de Caracará, sul do estado (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 7; PORTAL DO IFRR, 2017).

As atividades na UNED Novo Paraíso tiveram início em agosto de 2017 com 172 alunos matriculados no curso Técnico em Agricultura integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma com 22 alunos do Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 8).

A UNED do município de Amajari, localizado no norte de Roraima, foi contemplada na segunda fase do Plano de Expansão, e

[...] iniciou suas atividades atendendo a 70 alunos matriculados no Curso Técnico em Agricultura, funcionando provisoriamente no espaço físico da escola Estadual Ovídio Dias, mediante parceria firmada com a Secretaria Estadual de Educação. Em setembro de 2012, o *Campus* Amajari foi oficialmente entregue à comunidade e, em dezembro de 2012, foi inaugurado [...] (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 8).

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mudando a denominação das UNEDs para *campus*, criando assim 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o IFRR, que foi criado por meio dessa lei, mediante a transformação do CEFET-RR em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 8; PORTAL DO IFRR, 2017).

Atualmente, o IFRR está estruturado com uma Reitoria, quatro *Campi* e um *Campus* Avançado, distribuídos da seguinte forma (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 8; RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2016):

a) *Campus* Boa Vista, localizado na região central do estado, no município de Boa Vista. De acordo com o Guia de Cursos (2014, p. 9), oferta 11 cursos de graduação, 03 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e cursos técnicos de nível médio presenciais.

b) O *Campus* Novo Paraíso, localizado no sul do estado, oferta 03 cursos técnicos; destes, 02 são presenciais em regime integral e 01 Subsequente ao Ensino Médio desenvolvido em regime de alternância.

c) O *Campus* Amajari, localizado na região norte do estado, oferta 02 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, um Curso Superior de Tecnologia em Aquicultura e também oferta cursos em EaD.

d) O *Campus* Boa Vista Zona Oeste, localizado na zona oeste da capital de Roraima, Boa Vista, em fase de construção e implantação, oferta 2 cursos técnicos integrados e subsequentes aos Ensino Médio.

e) O *Campus* Avançado do Bonfim, implantado em 2014, atua oferecendo 02 cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio e 02 na modalidade EaD.

De acordo com Pacheco (2010, p. 17) “[...] os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais”.

No estado de Roraima, o IFRR apresenta-se hoje como uma instituição de referência na qualidade do ensino oferecido, e sua implantação trouxe impactos positivos tanto para a economia quanto para a política local, especialmente nas regiões consideradas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano. No entanto, são necessárias reflexões com relação à permanência dos estudantes nessas instituições, especialmente daqueles provenientes das classes populares, considerados vulneráveis socioeconomicamente, haja vista que promover o acesso não garante a permanência na instituição nem a conclusão dos estudos com êxito.

Nesse sentido, compartilhando dos expostos de Oliveira e Oliveira (2015, p. 199), concordamos com os autores quando dizem que a educação escolar, um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática, difere dos outros direitos sociais por seu caráter obrigatório, fato que a “[...] coloca como um ponto prioritário nas políticas sociais”, sendo sua oferta de responsabilidade do Estado por meio de legislações que garantem a igualdade de oportunidades ao estudante. Os autores destacam ainda que também é dever do Estado “[...] a responsabilidade de intervir e combater as desigualdades geradas por sistema econômico que favorece a exclusão” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 199). E com base nesse direito, apresentamos na próxima seção como as Política de Educação e Assistência ao estudante funcionam no IFRR. Apresentamos, ainda, de forma macro, como as equipes multidisciplinares são organizadas e a forma como são conduzidos e concedidos os principais auxílios destinados aos estudantes do IFRR.

### **1.2.1 Política de Educação e Assistência ao Estudante no IFRR**

A assistência cumpre um papel primordial no que diz respeito à garantia à vida. Baseada nessa concepção, Demo (2002, p. 16) distingue dois tipos mais notórios de assistência. O primeiro é aquela assistência permanente, destinada àqueles indivíduos que não podem se autossustentar; e o segundo tipo é aquele de caráter provisório, destinado àqueles pessoas que apresentam vulnerabilidade por um determinado período, cuja finalidade baseia-se em recuperar as condições de autonomia desse indivíduo. É por meio dessa assistência que muitos dos direitos políticos e sociais são assegurados, principalmente àqueles pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada por Vasconcelos (2012, p. 103) a representação de um marco histórico no que se refere à inclusão dos direitos políticos e sociais. Ainda, segundo a autora, “[...] a educação passa a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação [...]” sendo dever do Estado promover condições para que todos os cidadãos tenham acesso de forma igualitária a esse direito. No que se refere a isso, o artigo 206, inciso I

da Constituição Federal e o artigo 3º, inciso I, da LDB estabelecem que esse direito tem como um dos princípios a igualdade de condições para acesso e permanência dos alunos na escola (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). No entanto, esse direito é apontado por muitos autores como uma das áreas que apresenta maior desigualdade no Brasil (NASCIMENTO, 2014, p. 72). Souza (2016, p. 32) destaca que o processo de ensino no Brasil sempre foi marcado pela desigualdade de oportunidades educacionais. Acerca das desigualdades de oportunidades educacionais, Queiroz (2016, p. 28) menciona que “[...] historicamente, no Brasil, as famílias de baixa renda sempre tiveram dificuldades no acesso e na permanência à educação gratuita e, conseqüentemente, no ingresso ao mercado de trabalho”.

Nascimento (2014, p. 73) salienta que:

[...] estudantes pertencentes à classe trabalhadora, denominados por alguns teóricos como sujeitos das classes populares, apresentam maiores dificuldades no que se refere ao acesso e também à permanência na escola, requerendo, ao mesmo tempo, a democratização de ambas as variáveis no cotidiano acadêmico escolar.

Baseado nessas condições, e para assegurar que os estudantes tenham condições de acesso e permanência na escola, surgem as políticas públicas com o intuito de diminuir os entraves com relação à garantia desse direito (QUEIROZ, 2016, p. 29-45), garantindo, dessa forma, que o direito à educação não se restrinja apenas ao acesso a ela ou à ampliação das possibilidades desse acesso (NASCIMENTO, 2014, p. 73), mas que assegurem o aproveitamento e o êxito escolar dos estudantes.

Na década de 90, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis-FONAPRACE, criado em 1987, concentrou-se em identificar dados confiáveis que fundamentassem a formulação e a elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudante (FONAPRACE, 2012, p. 19). Dessa forma, no período de 1993 a 1996 foi realizada a I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, na qual, por meio da participação de 84,62% das instituições identificou-se que 44,29% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D e E (FONAPRACE, 2012, p. 20). Na II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras realizada no período de 2003 a 2004, que obteve participação de 88,68% das instituições, identificou que 42,8% dos estudantes encontravam-se nas classes, C, D e E, estando, dessa forma, em situação de vulnerabilidade social, reafirmando a importância de financiamento para a Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 29).

Reconhecendo a importância da Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Educação Superior, e considerando-a como estratégia de combate às desigualdades sociais regionais, assim como a importância desta para a ampliação e para a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o MEC instituiu, por meio da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES (FONAPRACE, 2012, p. 31).

Em 2010, após a demonstração da eficiência das IFES na ampliação da Assistência Estudantil nas áreas do PNAES, o governo federal aprova o Decreto n.º 7.234, possibilitando que o PNAES passasse da dimensão política de governo para a dimensão política de Estado (FONAPRACE, 2012, p. 62). Nesse sentido, o PNAES, que dispõe sobre um conjunto de ações, apresenta como objetivo fundamental o enfrentamento aos problemas presentes na educação brasileira, como a evasão e a retenção escolar (NASCIMENTO, 2014, p. 73;78) decorrentes principalmente das desigualdades socioeconômicas dos estudantes.

Freitas *et al.*, (2013) destacam que o

[...] PNAES (Decreto nº 7.234/10), executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Apoiada sobre medidas que buscam combater situações de retenção e evasão, viabilizando a estabilidade de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior -IFES (FREITAS *et al.*, 2013, p. 2).

O Decreto atribui a obrigatoriedade das IFES construírem suas próprias políticas de assistência ao estudante universitário (NASCIMENTO, 2014, p. 78), abrangendo também “[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010). Dessa forma, o Decreto possibilita o direcionamento das ações estabelecidas no PNAES aos estudantes ingressantes na educação profissional e tecnológica, mesmo aqueles cujos cursos não são em nível superior, como os cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio, Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, além da Educação Superior, considerando assim as especificidades dos Institutos Federais (NASCIMENTO, 2014, p. 83-84).

De acordo com o artigo 3º do Decreto, “[...] o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior”. Para isso, estabelece ações que devem ser desenvolvidas pelas instituições, dando possibilidade de ampliação destas de acordo com as especificidades de cada uma. São elas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). Ainda de acordo com o mesmo artigo do Decreto, caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes de graduação a serem beneficiados, tendo como público prioritário, de acordo com o artigo 5º, aqueles provenientes da rede pública de ensino ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010).

Nascimento (2014, p. 85) salienta que o objetivo do PNAES “[...] se constitui em viabilizar a igualdade de oportunidade entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico através de diversas ações, consoantes à definição de suas áreas estratégicas. Dessa forma, Taufick (2014, p. 186-187) destaca que surge um movimento nas instituições de ensino superior no sentido de, além de incluir políticas voltadas para questões econômicas, incluir também questões voltadas para o apoio psicológico e pedagógico, “[...] como por exemplo, a dificuldade de acompanhamento das disciplinas, o envolvimento com drogas ou álcool ou, ainda, uma gravidez não planejada”, tendo em vista que estas situações também refletem no desempenho do estudante.

A Assistente Social Maria de Fátima Oliveira (UFU) destaca na Revista Comemorativa dos 25 anos do FONAPRACE (2012, p. 64) que

[...] a perspectiva de formação ampliada dos estudantes deve possibilitar o desenvolvimento de ações, prioritariamente para estudantes de baixa condição socioeconômica, e também de caráter universal por meio de Programas e Projetos de Atenção à Saúde Física e Mental; Incentivo à Formação de Cidadania e à Cultura; Esporte e Lazer; Acessibilidade, Inclusão Digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando a redução das reprovações e evasão escolar. Todas essas ações devem fazer parte da Assistência Estudantil no contexto universitário, a fim de

colaborar com a formação ampliada dos estudantes, no despertar da consciência crítica e cidadã, para além da sua formação técnica e profissional.

Além de assegurar aos estudantes com dificuldades socioeconômicas o direito à educação e igualdade de condições para acesso e permanência nela, a Política de Assistência Estudantil “[...] contribui para a eficácia dos gastos públicos no sistema educacional, ao diminuir o índice de evasão e retenção (SILVA *et al.*, 2015, p. 2). Tendo em vista que, quanto mais tempo o estudante fica na instituição de ensino, mais o Estado gasta com ele; e se este evade, perde-se o investimento gasto; portanto, dessa forma “[...] à Assistência Estudantil, então, caberia otimizar o período de permanência no sistema educacional de forma que esse aluno tivesse o menor custo possível para o Estado” (ABREU, 2013, p. 5).

Para Abreu (2013, p. 2), “[...] a assistência estudantil tem sido pensada pelos governos como uma estratégia para reduzir os efeitos das desigualdades sociais e possibilitar o acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional, contribuindo para sua inclusão no mundo do trabalho e na sociedade”. Nessa perspectiva, o direito à educação não se efetiva apenas na ampliação do número de possibilidades de acesso a ela, mas na criação de ações que viabilizem para que todos os estudantes provenientes dos diversos segmentos sociais tenham condições de transpor e superar os obstáculos presentes no trajeto acadêmico (MAGALHÃES, 2012, p. 94-96).

Quanto a esse aspecto, Silva (2012, p. 10) salienta que

Ora, se um dos objetivos da educação é justamente diminuir as desigualdades socioeconômicas, nada mais coerente do que garantir, aos que nela ingressam, as condições mínimas de continuar e terminar sua formação, superando as dificuldades que impedem o êxito de suas vidas acadêmicas.

De acordo com o Decreto, as ações do PNAES devem ser desenvolvidas nas IFES e nos Institutos Federais, considerando suas especificidades. Dessa forma, abordaremos algumas ações desenvolvidas no âmbito do IFRR, de acordo com o Regulamento das Políticas de Assistência Estudantil e os documentos norteadores da Instituição.

No âmbito do IFRR, as ações de Assistência Estudantil são geridas pelo Departamento de Políticas de Assistência Estudantil (DPAE) e executadas pelas Coordenações de Assistência ao Estudante - CAES dos *campi* (RESOLUÇÃO n.º 205, 2015, ARTIGO 1º, § 1º). Ainda de acordo com o regulamento, artigo 13, são “[...] usuários da Política de Assistência Estudantil os estudantes regularmente matriculados nos cursos Proeja, EAD, Técnico e Superior de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima em situação de vulnerabilidade social”.

De acordo com artigo 32 do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFRR, são desenvolvidas as seguintes ações do PNAES: I – Auxílio alimentação; II – Auxílio moradia; III – Auxílio transporte; IV – Atenção à saúde biopsicossocial; V- Acompanhamento pedagógico; VI – Auxílio material escolar; e VII – Apoio à participação estudantil em eventos. No entanto, de acordo com o documento, no que se refere aos auxílios, são priorizadas as seguintes ações: auxílio alimentação, auxílio moradia, auxílio transporte e auxílio material escolar de acordo com a demanda de seus usuários.

No IFRR o Auxílio-alimentação é destinado aos estudantes regularmente matriculados, e com frequência efetiva em um dos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada/integral, PROEJA ou subsequente, ou de nível Superior na modalidade presencial que comprovem estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O auxílio é prestado por meio da concessão de refeições no Restaurante Universitário dos *campi*, ou de um valor

monetário pré-estabelecido depositado mensalmente, de acordo com a quantidade de dias letivos, na conta do discente.

**Tabela 1-** Oferta e tipo de auxílios disponibilizados nos *campi* do IFRR.

Tipo de Auxílio	<i>Campus</i>	Forma de concessão
Alimentação	Boa Vista Zona Oeste	Valor monetário pré-estabelecido, depositado mensalmente, de acordo com a quantidade de dias letivos, na conta do discente.
	Bonfim	Ainda não oferece.
	Amajari, Novo Paraíso e Boa Vista	Os discentes são atendidos por meio da concessão de refeições nos restaurantes.
Transporte	Amajari, Novo Paraíso	Disponibilização de transporte com rotas pré-estabelecidas.
	Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste	Custeio de Transporte Interurbano (CBV) e valor monetário pré-estabelecido, depositado mensalmente, de acordo com a quantidade de dias letivos, na conta do discente (CBVZO).
Moradia (alojamentos)	Novo Paraíso e Amajari	Oferta de alojamentos por meio de um edital de seleção.
Material Escolar	Bonfim	Bolsa paga em uma única parcela, depositada em conta corrente em nome do estudante selecionado, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). * De acordo com os documentos, a última concessão foi em 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (conforme editais de seleção disponibilizados no site da instituição).

Todo o processo do Auxílio-Alimentação é regido por um edital, de acordo com o período dos ingressantes de cada *campus*. A concessão do Auxílio-Alimentação, assim como outros auxílios destinados aos estudantes do IFRR, dá-se por meio de disponibilidade financeira orçamentária de cada *campus*, e é válido para o ano letivo referente ao edital.

O Auxílio-Transporte é desenvolvido de acordo com a especificidade de cada *campus*. Sendo, dessa forma, desenvolvido nos *campi* do interior, *Campus* Amajari e *Campus* Novo Paraíso por meio da disponibilização de transporte com rotas pré-estabelecidas e disponibilizadas nos editais de seleção. No *Campus* Boa Vista esse auxílio é desenvolvido por meio do custeio de Transporte Interurbano. O *Campus* Boa Vista Zona Oeste disponibiliza auxílio-transporte, valor monetário, por meio de edital de seleção.

O Auxílio-Moradia é desenvolvido por meio da concessão de alojamentos, de acordo com o público de cada *campus*, priorizando os discentes provenientes de outros municípios que residem distante da unidade de ensino e que não possuem condições financeiras de custear o seu deslocamento.

Tanto o Auxílio-Alimentação quanto o Auxílio-Transporte e Auxílio-Moradia são regidos por editais de seleção, e a permanência e saída dos estudantes no Programa de Assistência Estudantil nessas modalidades é condicionada à frequência mensal mínima de 75% sobre o total da carga horária cursada no período ou etapa, e de sua aprovação em, no mínimo, 80% das disciplinas cursadas, a ser informada pela coordenação do curso. O estudante poderá ter o benefício suspenso quando comprovado que sua frequência mensal for

inferior a 75%; benefício cancelado se for reprovado mais de uma vez na mesma disciplina ou período letivo, em qualquer curso, salvo se houver parecer técnico de equipe multidisciplinar favorável à permanência no benefício.

No ano de 2017 o Auxílio-Material Escolar foi ofertado pelo *Campus* Avançado Bonfim por meio de um edital de seleção, sendo destinado aos estudantes regularmente matriculados e com frequência ativa em um dos cursos técnicos subsequentes, na modalidade presencial, que comprovassem situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com relação à atenção, à saúde biopsicossocial e ao acompanhamento pedagógico, o IFRR conta com equipes multidisciplinares que compõem as CAES de cada *campus*, além das Coordenações e do NAPNEs (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas). Segue tabela com um resumo dos profissionais que compõem essas equipes.

**Tabela 2:** Resumo dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar de cada *campus* do IFRR.

<i>Campus</i>	Profissionais que compõem as equipes multidisciplinares (CAES, CODAEA e NAPNE)
Amajari	Uma Assistente Social, uma Psicóloga e um Coordenador, dois Tradutores/Intérpretes de Libras, duas Técnicas em Assuntos Educacionais, uma Pedagoga.
Boa Vista	Enfermeiros, Técnicos em Enfermagem, Dentista, Médicos, Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogas e Assistentes Sociais. *DAP- Departamento Pedagógico- (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) e um NAPNE (Pedagogos e Tradutores/Intérpretes de Libras).
Boa Vista Zona Oeste	Uma Enfermeira, uma Técnica em Enfermagem, dois Tradutores/Intérpretes de Libras, uma Pedagoga, uma Técnica em Assuntos Educacionais, dois Assistentes de alunos, uma Assistente Social, uma Psicóloga e uma Coordenadora.
Novo Paraíso	Uma Pedagoga, uma Assistente Social, uma Psicóloga, uma Técnica em Assuntos Educacionais e uma Coordenadora (CAES). Dois Tradutores/Intérpretes de Libras lotados no NAPNE, Técnicos em assuntos educacionais e pedagogas lotadas na Coordenação Pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao apoio à participação estudantil em eventos, o IFRR realiza essa concessão de acordo com a disponibilidade orçamentária, e mediante solicitação formal do estudante. Além desse apoio à participação estudantil em eventos, o IFRR conta com programas de Bolsas de Extensão Acadêmica-PBAEX, do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica- PIBICT, Bolsas de Monitoria e Programa Institucional de Práticas Pedagógicas Inovadoras (INOVA). Este último não oferece remuneração aos participantes.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2014-2018, propôs-se, no âmbito da Política de Assistência Estudantil, atingir a meta de 91,16% de permanência e êxito dos estudantes contemplados nos editais de Assistência Estudantil. Dessa forma, de acordo com o Relatório de Gestão do exercício de 2016 (p. 126;127;139), no ano de 2016 o IFRR alcançou o nível institucional de 95,85% dos beneficiários.

No ano de 2016, de acordo com o Relatório de Gestão do exercício de 2016 (p. 144), em seu universo institucional o IFRR alcançou o percentual de 64,89% de estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil dentro do perfil de renda *per capita* de até 1,5 (um salário mínimo e meio).

O Relatório de Gestão do exercício de 2016 (p. 140), baseado em dados fornecidos pelo SISTEC 2016, destaca que no IFRR, neste ano, o índice de retenção do fluxo escolar ficou em torno de 45,81%, considerando reprovações e trancamentos, salientando nesse sentido uma redução em relação aos números do ano de 2015. O relatório destaca que essa redução pode estar associada ao desenvolvimento de ações dentro do âmbito da instituição, como por exemplo, o desenvolvimento do Plano Institucional de Permanência e Êxito de estudantes, a atuação efetiva das coordenações pedagógicas e de cursos, a realização de Conselhos de Classe, reuniões de planejamentos/encontros/reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, e outros atendimentos realizados aos estudantes (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2016, p. 144).

Ainda segundo o Relatório de Gestão do exercício de 2016 (p. 147), o índice de evasão escolar dos estudantes contemplados com os auxílios da Assistência Estudantil ficou em torno de 4,14%. No que se refere a isso, os *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste foram os *campi* que mais se destacaram no ano de 2016 com relação ao número de evasão escolar dos estudantes contemplados com os auxílios da Assistência Estudantil. O *Campus* Amajari apresentou índice de evasão escolar dos estudantes contemplados com os auxílios da Assistência Estudantil em torno de 11% e o *Campus* Boa Vista Zona Oeste em torno de 9,37% (RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2016, p. 147).

As ações desenvolvidas pela Política de Assistência Estudantil buscam combater as situações de retenção e evasão escolar, além de possibilitar a formação cidadã e acadêmica do estudante, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, possibilita que os obstáculos presentes no percurso acadêmico sejam minimizados, possibilitando que estes estudantes apresentem um melhor desempenho escolar.

Os fenômenos de evasão e retenção escolar são complexos, tendo em vista que são decorrentes de vários fatores e podem estar relacionados à escola, ao docente e ao seu ambiente externo, como o contexto familiar. Além desses fatores, é necessário considerar também aspectos intrínsecos ao próprio indivíduo, especialmente dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio, haja vista que se encontram no período da adolescência, fase em que vivem diversos conflitos.

### 1.3 O ser Adolescente

A adolescência é abordada nos estudos sob dois aspectos: a visão naturalizada e a visão sócio-histórica. Bock (2007, p. 67) destaca que por muito tempo os estudos trouxeram uma visão naturalizada da adolescência como sendo uma etapa de ordem natural do desenvolvimento do ser humano, tendo inclusive um caráter universal e abstrato. A autora destaca ainda que:

Inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada, mas também percebida como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural que, por outro lado, sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora para ingressar no mundo do trabalho (BOCK, 2007, p. 64).

Na visão sócio-histórica utilizada como referência por Bock (2007, p. 67) “[...] o homem é visto como um ser histórico, isto é, um ser construído no seu movimento e ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade”.

Ozella e Aguiar (2008, p. 98) destacam que:

O homem é constituído em uma relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela- em todas as suas expressões- a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção vigente (OZELLA e AGUIAR, 2008, p. 98).

Referente a isso, Bock (2007, p. 67) destaca que esse homem apresenta características moldadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, e que se constrói ao construir sua realidade. Dessa forma, Ozella e Aguiar (2008, p. 99) destacam que “[...] a adolescência é criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico”. Portanto, não é vista como uma fase natural do desenvolvimento do ser humano (OZELLA e AGUIAR, 2008, p. 99; BOCK, 2007, p. 68). Bock (2007, p. 68) destaca que “[...] a adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno”, um “[...] período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e o preparo para a vida adulta”. Para Pratta e Santos (2007, p. 252) “[...] a adolescência começa na biologia e termina na cultura no momento em que menino e menina atingirem razoável grau de independência psicológica em relação aos pais”.

A adolescência é marcada por diversos conflitos, e segundo Pratta e Santos (2007, p. 252), é “[...] um período de descobertas dos próprios limites, de questionamentos dos valores e das normas familiares e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos”. É nessa fase também que os jovens buscam a construção da própria identidade, pois é nesse período em que ela se constrói ou se solidifica. Com relação a essa identidade, Gonçalves (2008, p. 3) destaca que esta vai “[...] assim se construindo, ao longo do processo de desenvolvimento, através de identificações que se dão inicialmente no âmbito das relações familiares, ampliando-se gradativamente para outros espaços sociais”.

De acordo com Levisky (2000, p. 24), nesta etapa,

A autoafirmação é um componente necessário e desejável dentro do processo de desenvolvimento da identidade do adolescente. Ela se faz presente através da rebeldia, da revolta, de manifestações agressivas mitigadas e mais ou menos toleradas pelo representante da sociedade.

Durante a adolescência o ego se apresenta instável e vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas, sendo altamente susceptível às influências dos fenômenos sociais, momento oportuno para a incorporação de valores, adequados ou não a uma relação construtiva dentro da sociedade” (LEVISKY, 2000, p. 24).

São frequentes, nessa época, as identificações que se realizam com grupos de companheiros, as quais se manifestam na forma de vestir, na linguagem e nos hábitos de lazer. O processo de identificação com o grupo de companheiros é tão intenso que sobrepuja, muitas vezes, a influência do grupo familiar. Precisando “romper” os laços com a família para adquirir independência, o adolescente atribui grande importância aos valores e atitudes do grupo de iguais (GONÇALVES, 2008, p. 4).

Para Gonçalves (2008, p. 13) essa é uma fase em que o grupo de iguais é muito importante, tendo em vista que essa busca por “[...] agir em conformidade com determinado grupo faz parte do processo de busca de uma identidade própria que se diferencie da identidade familiar”. A autora destaca ainda que

A escola é um espaço social de grande importância no processo de formação da identidade dos adolescentes. Esse processo se dá no entrecruzamento dinâmico de regras e normas socializadoras, em permanentes conflitos de valores, crenças e padrões culturais, e de relações estabelecidas na escola em nível de conhecimentos e vivências de relações interpessoais (GONÇALVES, 2008, p. 14).

O ambiente escolar é visto pelos adolescentes como um espaço onde se estabelecem as relações de amizade com seus pares, e para que esse espaço favoreça o desenvolvimento de uma identidade construtiva é necessário que respeite os jovens, buscando entendê-lo no seu contexto sociocultural no qual está inserido (GONÇALVES, 2008, p. 14;19).

A adolescência é uma fase de transição em que a criança abandona a identidade infantil se encaminhando para a vida adulta. Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1480) consideram que “[...] nesta fase a aprovação ou reconhecimento das pessoas que são significativas para o jovem é muito importante para a construção de sua identidade”. Para Bock (2007, p. 71), no entanto, nessa fase “[...] faltam modelos para o desempenho de papéis, o que provoca uma dificuldade de identificação da criança, contribuindo para produzir conflitos em uma fase que passa a ser de transição”.

Para Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1480), com relação ao ambiente escolar, “[...] os estudantes adolescentes vão melhor na escola quando eles se sentem fortemente ancorados na identidade de suas famílias, comunidades e amigos”. Os autores destacam ainda que

O jovem de hoje parece viver em constante conflito de interesses, seduzido por uma infinidade de atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer os interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos em que esta relação que há menos orientação e controle dos adultos passa a ter grande importância e intensidade em sua vida diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1479).

Essa diminuição de interesse dos jovens pelos estudos é motivo de preocupação entre os educadores em geral. A respeito disso, Santos *et al.*, (2012, p. 2) destacam que

Tal desinteresse pela aprendizagem escolar justifica-se pelo fato de que adolescente, além de encontrar-se numa fase evolutiva, com transformações biopsicossociais, convive com a era da tecnologia na vida cotidiana. Em contrapartida, a escola permanece com práticas pedagógicas pouco motivadoras, que não contemplam os interesses e as potencialidades do jovem educando (SANTOS *et al.*, 2012, p. 2).

Para muitos adolescentes, mesmo que a escola seja um espaço que proporcione aprendizagens significativas, não é suficiente, tendo em vista a urgente necessidade que este tem de explorar o ambiente, explorar novidades (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1481). Para muitos destes jovens, o ambiente deixa de ser um espaço interessante, podendo ocorrer uma diminuição nos níveis motivacionais, como destacam Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1483) quando mencionam que o próprio ambiente escolar pode ser um fator influenciador do nível motivacional desses adolescentes.

Dessa maneira, é importante adequar o contexto de sala de aula às necessidades de desenvolvimento do jovem para fomentar a motivação para aprender. A falta de adequação da escola em fazer um ajuste entre as necessidades de desenvolvimento

do adolescente e o contexto de sala de aula, em parte, explica a diminuição da motivação deste jovem pelas atividades acadêmicas (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1485).

Essa diminuição da motivação para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, se não for investigada, acaba por implicar em fenômenos de fracasso, como as reprovações, retenções e evasões escolares.

#### **1.4 Retenção Escolar: Conceitos e Fatores Fomentadores**

O baixo desempenho escolar dos discentes, especialmente daqueles provenientes das camadas mais populares, evidenciados pelos altos índices de repetência e evasão escolar, denunciam o fracasso escolar no sistema educacional brasileiro, configurando-se como o maior desafio para os educadores e governantes (MARTINELLI e GENARI, 2009, p. 130). A permanência desses discentes na escola até a conclusão da Educação Básica é apontada por Silva *et al.*, (2015, p. 44) como uma das principais dificuldades do sistema educacional no Brasil. Os autores destacam ainda que uma grande parte desses discentes não consegue seguir o percurso educacional sem passar por obstáculos, como o atraso na iniciação escolar, a reprovação, ou mesmo a evasão escolar, originando assim a “distorção idade-série”, caracterizada pela diferença entre a idade do discente e a idade indicada para a série em que ele está cursando (SILVA *et al.*, 2015, p. 44).

O desempenho escolar dos discentes é mensurado e categorizado em índices, e está diretamente ligado a notas e à motivação destes para a busca do conhecimento, e vários são os fatores que interferem nesse processo, tornando-o satisfatório ou insatisfatório. Esses fatores podem se relacionar a questões inerentes à instituição de ensino, ao próprio discente em termos motivacionais e ao contexto familiar no qual este está inserido (SOARES, 2004, p. 83), e podem interferir em maior ou menor grau no desempenho escolar (CAVALCANTE e JÚNIOR, 2013, p. 30). No que tange a esses fatores, estes tornam-se específicos, e muitas vezes podem estar relacionados à forma de avaliação, seja da escola ou do docente, às dificuldades de aprendizagem em algumas áreas, a fatores de ordem socioeconômica e psicológica, às relações familiares e sociais, à concepção de educação e à própria organização da instituição de ensino, e a fatores inerentes ao próprio discente, como a falta de interesse (SILVA *et al.*, 2015, p. 48). A ocorrência desses fatores acaba interferindo de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, o que poderá culminar no fracasso escolar, os seja, um desempenho escolar insatisfatório.

No que tange ao fracasso escolar, não é incomum associarmos esse fenômeno ao docente e ao discente, principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Silva *et al.* (2011, p. 3) destacam que não podemos responsabilizar apenas esses dois atores pelo mau êxito escolar, pois existe todo um contexto que favorece a ocorrência desse fracasso. Além disso, esse fenômeno é decorrente de uma série de fatores, ou seja, múltiplos fatores, como destacado acima. Isso vem ao encontro de Souza (2016, p. 25) quando a autora considera que “[...] é improvável que apenas um dos sujeitos da relação ensino-aprendizagem seja responsável pelo fracasso”. A autora destaca ainda que é necessário refletir acerca dos múltiplos fatores que conduzem ao fracasso escolar caracterizado pela reprovação e evasão escolar, tendo em vista que a reprovação impacta no rendimento dos discentes e implica de forma negativa na aprendizagem destes (SOUZA, 2016, p. 25).

O fracasso escolar caracterizado pelos fenômenos de evasão, reprovação, retenção e repetência tem causado grandes preocupações às instituições de ensino, principalmente com

relação à evasão, que ocorre com a saída do discente, seja do sistema de ensino ou da instituição de ensino (DORE e LÜSCHER, 2011, p. 775). Esses fenômenos são geralmente utilizados para apontar o fracasso do discente nos estudos, ou seja, um mau êxito. No que se refere ao fracasso escolar, Araújo (2013, p. 41) destaca que este:

[...] produz marcas na subjetividade do aluno, favorecendo a baixa estima e, muitas vezes, o desenvolvimento de um processo depressivo, o qual promove a desmotivação com os estudos e com a escola de modo geral. No entanto, as marcas no desenvolvimento humano são mais profundas, uma vez que o aluno pode ter comprometidas suas potencialidades e habilidades.

Apontado como um fracasso escolar, o termo retenção é utilizado para se referir à permanência prolongada do discente no curso em decorrência de reprovações por falta ou por nota (PEREIRA, 2013, p. 17). Essa reprovação implica na repetência, situação em que o discente terá que cursar novamente determinada série/módulo. Para Souza (2016, p. 45), esse fenômeno é decorrente do baixo rendimento nas disciplinas ao longo do curso, o que acaba culminando na retenção do discente.

Nesta pesquisa adotaremos o entendimento de Gil (2015, p. 3) sobre retenção, caracterizada como:

[...] um fenômeno decorrente da reprovação resultante do baixo desempenho desse aluno, seja ele por meio de notas ou por elevado número de faltas, o que o impossibilita de seguir no fluxo normal de uma série/módulo a outra e como consequência esse aluno deverá cursar novamente a série/módulo ao qual ficou retido.

A retenção escolar implica que o discente permanecerá um tempo maior que o previsto no Projeto Pedagógico de Curso para a conclusão do curso, podendo gerar ociosidade de recursos humanos e materiais, causando problemas de ordem pessoal, profissional e financeira (PEREIRA, 2013, p. 17; PEREIRA *et al.*, 2015, p. 1016), além de comprometer a taxa de sucesso do curso. Com relação ao tema, Moraes (2015, p. 12) destaca que a retenção acarreta em um maior custo financeiro à instituição de ensino, pois pode diminuir o número de vagas ofertadas para novos discentes. Além disso, há a frustração da instituição por retardar a oferta de um profissional qualificado à sociedade. No entanto, para Souza (2016, p. 25) “[...] permitir a repetência ou deixar de combatê-la não conduz a nenhum sucesso”.

Para Souza (2016, p. 76; 96), o fato de o discente reprovar não seria um estímulo ao aprendizado, mas sim um motivador negativo que pode levar à desmotivação, aumentando as chances de abandono. A autora destaca ainda que a reprovação não garante que o discente melhore seu desempenho, uma vez que há necessidade de mudar também as metodologias, tendo em vista que este pode ser um fator determinante da reprovação do discente (SOUZA, 2016, p. 96).

Alguns autores apontam a retenção escolar como precursora da evasão escolar (PEREIRA, 2013, p. 17; SILVA *et al.*, 2015, p. 45; SILVA *et al.*, 2014, p. 77; Pereira *et al.*, 2015, p. 1016; MORAES, 2015, p. 12), como destacam Barra e Pacheco (2015, p. 121) quando indicam que o fenômeno da evasão está relacionado diretamente à repetência, e que o discente que repete apresenta maior probabilidade de evadir do ambiente escolar. A respeito disso, Souza (2016, p. 25) salienta que:

Apesar de ser utilizada para corrigir falhas anteriores, a retenção pode estigmatizar e desmotivar o discente. Esta queda na autoestima devido ao fracasso escolar ainda pode acarretar enfraquecimento dos laços com a escola, o que em algumas situações, culmina em evasão ou abandono.

A retenção e a evasão decorrem de múltiplos fatores e estão presentes na Educação Profissional e Tecnológica. Nessa perspectiva, em 2014, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elaborou um documento em resposta ao Acórdão n.º 506, de 2013 do Tribunal de Contas da União (TCU). O documento apresentava um plano de ação composto por sete dimensões, indicando medidas para superação da evasão e retenção escolar (BRASIL, 2014, p. 4).

Esse Documento tem o propósito de orientar o desenvolvimento de ações capazes de ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo oferecido pelas instituições da Rede Federal, respeitadas as especificidades de cada região e território de atuação. Assim, oferecem-se subsídios para a criação de planos estratégicos institucionais que contemplem o diagnóstico das causas de 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 (BRASIL, 2014, p. 4).

No que se refere à retenção escolar, Pereira *et al.* (2015, p. 1034) em um estudo realizado com os discentes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo identificaram 21 fatores que influenciaram na retenção escolar e estão relacionados a aspectos pessoais, a fatores relativos ao ensino antes do ingresso na instituição, ao contexto familiar, às condições financeiras, ao ambiente institucional e ao desempenho escolar. Dessa forma, podemos dividir as causas da retenção em fatores internos e externos à instituição de ensino e internos ao discente.

Nesse sentido, de acordo com o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as causas da evasão e da retenção podem ser divididas em fatores individuais relativos ao próprio discente, fatores internos às instituições, que se referem à própria instituição e aos problemas relacionados a ela, e fatores externos às instituições referentes às dificuldades financeiras que o discente enfrenta para permanecer no curso, e às perspectivas profissionais (BRASIL, 2014, p.19).

Com base no documento, os fatores individuais são referentes às peculiaridades individuais de cada discente, e podem ser relativos à/ao/a (BRASIL, 2014, p. 19):

1. Adaptação à vida acadêmica;
2. Capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo;
3. Compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
4. Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção;
5. Encanto ou motivação com o curso escolhido;
6. Escolha precoce da profissão;
7. Qualidade da formação escolar anterior;
8. Informação a respeito do curso;
9. Outras questões de ordem pessoal ou familiar;
10. Participação e envolvimento em atividades acadêmicas;
11. Personalidade;
12. Questões de saúde do estudante ou de familiar; e
13. Questões financeiras do estudante ou da família.

Os fatores internos à instituição são problemas relacionados à própria instituição, como infraestrutura, currículo, gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, sendo eles relativos à/ao/às (BRASIL, 2014, p. 20):

1. Atualização, estrutura e flexibilidade curricular;
2. Cultura institucional de valorização da docência;
3. Existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria);
4. Formação do professor;
5. Gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.);
6. Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino;
7. Inclusão social e respeito à diversidade;
8. Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino;
9. Motivação do professor;
10. Processo de seleção e política de ocupação das vagas;
11. Questões didático-pedagógicas; e
12. Relação escola-família.

No que refere aos fatores externos às instituições de ensino, o documento considera que podem estar relacionados às dificuldades financeiras que o discente enfrenta para permanecer no curso e às perspectivas profissionais, sendo eles (BRASIL, 2014, p. 20):

1. Avanços tecnológicos, econômicos e sociais;
2. Conjuntura econômica e social;
3. Oportunidade de trabalho para egressos do curso;
4. Políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior;
5. Questões financeiras da instituição;
6. Reconhecimento social do curso; e
7. Valorização da profissão.

A retenção, ou reprovação escolar, como alguns autores denominam, tem múltiplos fatores que vão desde os externos e internos à instituição de ensino até os intrínsecos ao discente, que acabam impedindo que este siga no fluxo normal durante o percurso escolar. Esse fenômeno acaba acarretando na distorção idade-série, e a Rede Federal de Educação Técnica e Profissional não está imune a ele. Dessa forma, apresentamos alguns estudos sobre esses fenômenos em alguns Institutos Federais.

No *Campus* Passo Fundo do Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Johan (2012, p. 96), baseada em fontes do registro acadêmico, realizou um estudo com a turma do curso Técnico em Informática ingressantes no período de 2009.1 e 2009.2. A autora identificou que dos 174 discentes ingressantes na primeira turma do curso Técnico em Informática 119 reprovaram em algum semestre ao longo do curso; e que dos 179 ingressantes da segunda turma 112 reprovaram em algum semestre, podendo ou não ter concluído o curso (JOHAN, 2012, p. 96). Johan destaca que “[...] os cursos de maior evasão são geralmente aqueles em que a reprovação nos períodos iniciais é elevada” e no *Campus* Passo Fundo a reprovação pode ser uma das causas da evasão escolar (2012, p. 75; 96). Johan (2012, p. 74) salienta que há alguns aspectos internos às instituições de ensino que interferem de forma significativa no

processo ensino-aprendizagem, “[...] e que, direta ou indiretamente, acabam excluindo o aluno do ambiente escolar, caracterizando assim a evasão”.

No *Campus* Juiz de Fora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Souza (2016, p. 107), ao analisar a reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos, destaca o desinteresse do aluno, a desmotivação e a apatia como “[...] um dos principais fatores que influenciam na reprovação”. Outros fatores também foram apontados, como o número excessivo de disciplinas e de aulas por semana, ou carga horária extensa do curso no primeiro ano, além de aulas mal ministradas ou com didática inadequada ao conteúdo (SOUZA, 2016, p. 107). A autora destaca que foram identificadas três diferentes categorias de fatores relacionados à repetência: o primeiro, de responsabilidade do discente; o segundo, relacionado à organização do curso/escola; e o último está relacionado ao docente (2016, p. 107). A respeito destes fatores, a autora destaca que mesmo identificando diferentes fatores que podem influenciar na retenção escolar, os discentes pesquisados não deixaram de se autorresponsabilizar pelos resultados alcançados, sejam eles de sucesso ou de fracasso. Portanto, esses jovens conseguiram se inserir como corresponsáveis, e ao mesmo tempo identificaram variáveis intervenientes do processo ensino-aprendizagem (2016, p. 107).

Com relação aos aspectos de ordem interna às instituições de ensino, Cavalcante e Júnior (2013, p. 30) apontam, em um estudo realizado com os discentes do curso Técnico em Contabilidade do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que o professor é destacado como principal fator de bom desempenho; em seguida está a motivação do discente. Os autores consideram o corpo docente como um dos fatores que podem exercer influência sobre esse desempenho, uma vez que devemos considerar fatores relacionados à titulação, experiências profissionais e metodologias de ensino. Outra questão importante e que influencia no desempenho escolar é a falta de diálogos entre o docente e o discente. Silva *et al.* (2014, p. 86) corrobora com essa ideia quando destaca que essa falta de diálogos pode gerar conflitos que acabam bloqueando o processo ensino-aprendizagem, o que poderá interferir negativamente no desempenho do discente (SILVA *et al.*, 2014, p. 86).

Quanto aos fatores externos às instituições de ensino, muitos podem ser de ordem social e econômica. Barra e Pacheco (2015, p. 121) destacam que os fatores de ordem social extrapolam a instituição de ensino, e que o aprendizado do discente depende diretamente da boa relação entre professor, discente, escola e família. Ainda nesta mesma linha de considerações, Silva (2013, p. 69) reforça que os fatores externos às instituições que favorecem ou ocasionam a evasão têm caráter social ou econômico.

Ao analisar as taxas de reprovação no ensino médio público no Brasil e as taxas de reprovação no primeiro ano do ensino médio, Souza (2016, p. 32) evidencia que com relação à primeira série esses números são mais elevados.

Com relação às taxas de Retenção e Evasão, tendo como base os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), Silva (2013, p. 38) analisou as taxas de evasão, retenção e conclusão nos cursos técnicos da rede federal entre os ciclos com previsão de término em 2012 em relação a 2011. As análises realizadas por Silva identificaram que na região Norte a média da Taxa de Retenção nos cursos integrados com previsão de término em 2012 foi de 33% abaixo da média nacional, que foi de 48,68%; e a Taxa de Conclusão foi de 21,94% (SILVA, 2013, p. 42). O autor destaca que das regiões do Brasil, o Norte e o Nordeste são as regiões com maiores Taxas de Retenção, sendo esta última com 55,36%; no entanto, estas mesmas regiões foram as que apresentaram as menores Taxas de Evasão do país durante o período pesquisado (SILVA, 2013, p. 38). De acordo com os dados de Silva (2013, p. 52), o Instituto Federal de Roraima apresentou Taxa de Retenção de

26,38% nos cursos técnicos entre os ciclos com previsão de término em 2012 em relação a 2011 e a Taxa de Evasão ficou em torno de 27,23%.

Além dos fatores apontados anteriormente, Cavalcante e Júnior (2013, p. 30) mencionam que de nada adianta a boa estrutura da instituição de ensino e o corpo docente qualificado, se o “discente não estiver motivado na busca do conhecimento”. Partilhamos do mesmo entendimento dos autores, e assim como Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), acreditamos que um discente motivado “[...] apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios”. Nesse sentido, por exemplo, os conhecimentos prévios oriundos de uma educação de baixa qualidade não interferem de maneira significativa no desempenho desse discente, pois a motivação impulsiona suas ações.

Com relação a esse aspecto, Martinelli e Genari (2009, p. 13) destacam a preocupação que professores e educadores têm manifestado quanto à ausência da motivação nos discentes, o que implica no pouco ou nenhum envolvimento destes nos estudos. Os autores destacam, no entanto, que as pesquisas mais atuais concluem que a motivação não se restringe a uma pré-condição para que a aprendizagem ocorra, mas que há uma relação de reciprocidade entre ambos os processos (MARTINELLI e GENARI, 2009, p. 13). O que de fato não podemos negar é que a motivação e o nível motivacional dos discentes têm considerável influência na aprendizagem destes, e que são múltiplas as variáveis que podem interferir nesse fenômeno.

## 1.5 Motivação no Ambiente Escolar e a Relação com o Desempenho Acadêmico

A palavra motivação, também caracterizada como motivo, é genericamente descrita como aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação, ou a faz mudar o curso (BZUNECK, 2009, p. 9). Ela impulsiona as ações humanas, e segundo Scacchetti *et al.* (2014, p. 297), essas ações “[...] são movidas e direcionadas em razão de fatores, sejam eles internos ou externos”. Bravo *et al.* (2013, p. 56) definem motivação como um impulso gerado por algum fator interno ou externo.

Para Genari (2006, p. 5), a motivação

[...] não é algo que possa ser diretamente observado, portanto inferimos a sua existência observando o comportamento dos indivíduos. Um comportamento motivado caracteriza-se pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objetivo ou meta. Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que empenha.

No tocante a esse aspecto, Bzuneck (2009, p. 9) destaca que

A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer o dever de casa.

Ao se referirem sobre o tema, Santos *et al.* (2012, p. 2) enfatizam que a motivação, considerada um processo complexo, envolve motivos internos e externos construídos ao longo das inter-relações sociais dos indivíduos, e que a cada nova experiência vivenciada, “[...]”

novos motivos poderão ser construídos, se esses representarem a oportunidade de trocas e soluções para possíveis desmotivações”.

No ambiente escolar a motivação é um fator importante, pois implica na intensidade e na quantidade do envolvimento exigido para que o processo de aprendizagem ocorra (CANENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1478), sendo, dessa forma, determinante no desempenho dos discentes, pois o rendimento escolar depende do quão motivados e intencionados estes estão. Os autores consideram que as características de personalidade e as características ambientais interagem com a motivação, o que indica que esse processo psicológico pode ser modificado nos discentes à medida que ocorram mudanças internas a eles, e também através das mudanças no seu ambiente de aprendizagem escolar (CANENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1479).

A motivação, considerada por muitos autores uma variável-chave no processo de ensino-aprendizagem (MONTEIRO e SANTOS, 2011, p. 20), é extremamente importante, e apresenta implicações diretas na qualidade desse processo (MARTINELLI e BARTHOLOMEU, 2007, p. 21; LOURENÇO e PAIVA, 2010, p. 133). Sua ausência implica em pouco ou nenhum envolvimento do discente nos estudos, o que acarreta em um desempenho abaixo das reais potencialidades destes, correndo o risco de evadir do sistema de ensino.

A intensidade dessa motivação sofre um declínio à medida que os discentes atingem as séries finais do ensino fundamental, e /ou quando chegam ao ensino médio (CAVENAGHI e BZUNECK, 2009, p. 1479). A respeito disso, Scacchetti *et al.* (2014, p. 297) mencionam que “[...] no ambiente escolar, a intenção ou a motivação para aprender e sua manifestação de forma espontânea e prazerosa são algo raro”, tendo em vista que muitas vezes esse discente vem para o contexto escolar apenas por pressão da família. Os autores apontam também que a motivação ocorre quando há uma boa interação entre discente e escola, em que o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo para este (Scacchetti *et al.*, 2014, p. 298).

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

Para a abordagem acerca da motivação no ambiente escolar, partiremos dos pressupostos básicos da macroteoria da Autodeterminação, que considera que as pessoas possuem a necessidade de sentirem-se autônomas e responsáveis por suas próprias escolhas (GENARI, 2006, p. 10).

### **1.5.1 Teoria da Autodeterminação**

A teoria da Autodeterminação, considerada uma macroteoria, elaborada a partir de quatro miniteorias complementares e inter-relacionadas (a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais) (PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 382; BORUCHOVITCH, 2008, p. 31), proposta por Deci e Ryan em 1985, foi “[...] desenvolvida procurando compreender os

determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 144).

A concepção do ser humano como um ser ativo, em busca de crescimento, desenvolvimento do *self* (eu) e em busca de integração social é a base inicial para a Teoria da Autodeterminação.

Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 144).

De acordo com a teoria da Autodeterminação, as pessoas são motivadas por orientações intrínsecas e extrínsecas (MARTINELLI, 2014, p. 202; MARTINELLI e GENARI, 2009, p. 14; BORUCHOVITCH, 2008, p. 31). Martinelli (2014, p. 204) menciona ainda que esses dois padrões motivacionais são uma variável importante no processo ensino-aprendizagem. A Teoria da Autodeterminação considera ainda todo comportamento como parte de uma intenção, e esse “[...] comportamento deve ser entendido como um *continuum* que se desenvolve por meio da regulação” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 96). Ainda segundo os autores,

O *continuum* abrange a desmotivação, a motivação intrínseca e as manifestações da motivação extrínseca, por isto há que se considerar que a pessoa pode apresentar diferentes formas de regulação de comportamento, dependendo da variação dos níveis de autonomia e autodeterminação (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 96).

No primeiro nível do *continuum*, ou seja, o primeiro extremo, está a desmotivação, caracterizada pela ausência de uma intenção ou motivação (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2). Para Scacchetti (2013, p. 34), no ambiente escolar a desmotivação é o estado no qual o discente não deseja realizar a atividade ou simplesmente não vê razões extrínsecas nem intrínsecas para fazê-la, caracterizando, portanto, como a ausência de uma intenção para agir.

Após a desmotivação, temos a motivação extrínseca, que sofre uma gradação de autorregulação, começando por um estado de regulação externa (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2). De acordo com os autores, essa primeira condição implica dizer que o indivíduo realiza as atividades devido a controladores externos, sejam eles por pressão ou por obediência, visando recompensas ou punições. A próxima condição de motivação extrínseca se dá por meio da regulação introjetada, na qual as pressões para a realização das atividades são internas ao indivíduo, movido apenas para evitar sentimentos como a culpa, ansiedade, ou sentimentos relacionados à autoestima (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2). Tanto a motivação extrínseca por regulação externa quanto a motivação extrínseca introjetada são duas formas de regulação externa de motivação controlada; a primeira controlada externamente e a outra internamente (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2).

Como terceiro nível de motivação extrínseca, a regulação identificada consiste em a pessoa considerar certo comportamento como de importância pessoal, aceitando sua

regulação como própria. Um bom exemplo é de um adolescente que tem como meta de vida tornar-se escritor e, por isso, assume como valor próprio praticar leitura e redação (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2).

O quarto tipo de motivação extrínseca, considerado o tipo mais autônomo, é a regulação integrada, quando o indivíduo assume seu comportamento por escolha pessoal, de forma autônoma, sem que haja pressões, tendo em vista que ele acredita ser pessoalmente importante para si mesmo (RUFINI *et al.*, 2011, p. 2).

Dessa forma, a “[...] motivação extrínseca denota o cumprimento de determinada tarefa por um motivo externo a ela: receber recompensas, materiais ou sociais; evitar punições; ou sentir-se obrigado ou pressionado, mesmo que internamente” (PERASSINOTO *et al.*, 2013, p. 352). Essa orientação motivacional relaciona-se com o controle externo (BORUCHOVITCH, 2008, p. 32), no qual o indivíduo trabalha em resposta a fatores externos, como a necessidade de reconhecimento ou para atender às ordens de outras pessoas (GUIMARÃES *et al.*, 2002, p. 12).

No último nível do *continuum* está a motivação intrínseca, que “[...] configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 143). De acordo com a motivação intrínseca, o envolvimento de um indivíduo por sua própria vontade, de forma espontânea, em determinada atividade ou causa, ocorre por esta ser uma ação interessante, envolvente ou satisfatória. Para Boruchovitch (2008, p. 31), o indivíduo intrinsecamente motivado tem iniciativa própria para a realização de determinada atividade.

Quanto à motivação intrínseca, Oliveira *et al.* (2014, p. 96) consideram que essa orientação impulsiona o indivíduo a agir pelo prazer que a própria atividade gera em si mesma, não havendo, dessa forma, o abandono da tarefa. Para Genari (2006, p. 14), o indivíduo intrinsecamente motivado não necessita de pressões externas ou internas para realizar determinadas tarefas, pois busca naturalmente novidades e desafios, e o simples fato de participar da tarefa torna-se a recompensa principal.

Ao referir-se à motivação intrínseca, Guimarães *et al.* (2002, p. 12) salientam que esse constructo está relacionado ao envolvimento do indivíduo por sua própria vontade, sem a presença de pressões internas ou externas em determinada tarefa, por considerá-la interessante, envolvente e geradora de satisfação. Os autores destacam ainda que esse constructo implica em uma orientação pessoal para dominar tarefas que desafiem o indivíduo, evidenciando curiosidade e persistência.

Com relação à aprendizagem, Genari (2006, p. 15) considera que a qualidade desta se diferencia à medida que a motivação do discente se caracteriza como intrínseca ou extrinsecamente. Dessa forma, uma maior satisfação é gerada no indivíduo quando este se envolve em alguma atividade por razões intrínsecas, o que pode facilitar a aprendizagem e, conseqüentemente, seu desempenho.

Martinelli (2014, p. 203) menciona que ambas as orientações motivacionais têm papel importante no envolvimento dos indivíduos nas atividades, embora se tenha defendido mais o incremento da motivação intrínseca, tendo em vista que no contexto escolar

[...] alunos intrinsecamente motivados optam mais por atividades que aprimoram suas habilidades, buscam novas informações, empenham-se em organizar o novo conhecimento, de acordo com seu conhecimento prévio, e procuram aplicá-lo em outros contextos, enquanto os alunos extrinsecamente motivados acreditam que o envolvimento na tarefa trará benefícios como, por exemplo, elogios ou prêmios (MARTINELLI, 2014, p. 203).

Acerca da motivação extrínseca, Martinelli e Genari (2009, p. 14) apontam que discentes motivados extrinsecamente agem com o intuito de obter aprovação do professor e/ou promoção; e que há um declínio motivacional com o avanço escolar (MARTINELLI e GENARI, 2009, p. 18). Acerca desse declínio, Rufini *et al.* (2012, p. 60) salientam que tanto a literatura mundial quanto a observação informal indicam uma queda na motivação intrínseca à medida que os discentes avançam no percurso escolar.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 144), a introdução de recompensas materiais reduz a motivação intrínseca, o que prejudica o envolvimento do indivíduo na atividade. Por outro lado, um discente intrinsecamente motivado

Opta por atividades que possibilitam o aprimoramento de suas habilidades e de seus conhecimentos, busca novas informações, tenta organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios e procura aplicá-lo a outros contextos. Além disso, demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos frente a novas situações de aprendizagem, na maioria das vezes completa as tarefas escolhidas e mostra-se satisfeito em realizá-las (GENARI, 2006, p. 15).

Ainda segundo a teoria da Autodeterminação, o comportamento humano é gerado a partir de três necessidades psicológicas básicas e inatas integradas e interdependentes que movem os indivíduos e que determinam a motivação intrínseca (GENARI, 2006, p. 11). Destacando, dessa forma, a necessidade de autonomia, de competência e de pertencimento ou de estabelecimento de vínculos, que “[...] constituem a base para a motivação autônoma e para o desenvolvimento psicológico saudável” (PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 382; MARTINELLI, 2014, p. 202; GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 147). Essas necessidades são consideradas fundamentais para a promoção dos processos naturais de motivação, e quando satisfeitas aumentam o nível motivacional e promovem maior saúde mental (MARTINELLI, 2014, p. 202).

No ambiente escolar a satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas depende das interações do indivíduo em sala de aula e com o ambiente escolar como um todo. Somente através dessa satisfação, a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca identificadas pela regulação identificada e pela regulação integrada podem ocorrer (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 145), tendo o professor um papel primordial na promoção da satisfação dessas necessidades, apoiado pela estrutura pedagógico-política da instituição.

A primeira necessidade básica, a autonomia, está vinculada “[...] ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do *self* (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 145)”. Nesse sentido, a ideia de autonomia refere-se a “autogoverno, auto direção e autodeterminação” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). E a necessidade de competência “[...] teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente às necessidades específicas ou aos instintos” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146).

Além dessas duas necessidades, estudos apontam uma terceira necessidade, que é a de pertencer ou de estabelecer vínculos (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). Essa terceira necessidade “[...] é vista como um ‘pano de fundo’, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). Essa necessidade de pertencimento “[...] seria uma tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146). Ainda de acordo com os autores, essa necessidade está relacionada à da manutenção de

relacionamentos interpessoais duradouros e significativos, e quando há uma frustração nessa necessidade há sérias consequências emocionais e no bem-estar do indivíduo. A frustração com relação a essa terceira necessidade produz sentimento de insegurança, o que provoca baixo autoconceito, dificuldade de agir independente e dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146).

Por outro lado, quando há a percepção de segurança nas relações interpessoais, como, por exemplo, a segurança dos discentes em relação a seus pais e docentes, esses discentes tendem a aceitar com mais positividade os fracassos acadêmicos, devido ao sentimento de autonomia e de envolvimento com o processo de aprendizagem (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 146).

Os discentes rejeitados pelos colegas “[...] percebem a escola de modo significativamente desfavorável, faltam muito às aulas e apresentam níveis de desempenho mais baixos, comparadas às outras crianças mais integradas” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 147). A motivação é um processo mediado pelas variáveis cognitivas e afetivas, e existem inúmeras formas de promovê-la de forma positiva nos discentes (PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 388). Rufini *et al.* (2012, p. 54) consideram que “[...] à medida que o ambiente social deixar de atender a qualquer uma dessas três necessidades, a motivação autodeterminada por uma atividade estará comprometida”.

Silva *et al.* (2015, p. 54) em um estudo sobre a reprovação, causa da retenção escolar, sob a ótica dos docentes, afirmaram que a reprovação provoca grande impacto na vida dos discentes, tendo em vista que estes apresentam sentimentos de fracassos e desmotivação. Além disso, esse discente passa a ser rotulado como incapaz.

Rufini *et al.* (2012, p. 59) apontam o fortalecimento do sentimento de pertencimento como uma possibilidade extraída da literatura para motivar o envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo os autores:

Quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, cuidados e interesse sincero por parte de seus professores, o entusiasmo, a motivação, a alegria e o conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem (RUFINI *et al.*, 2012, p. 59).

## 2 MÉTODO

### 2.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratório-descritiva. Exploratória no sentido de explicar de forma geral um determinado fato, através de metodologias diversas, como levantamento bibliográfico, leituras, análise de documentos, entre outros (OLIVEIRA, 2016, p. 65). No que se refere a esse tipo de pesquisa, Gil (2002, p. 41) explica que elas familiarizam o pesquisador com o problema pesquisado. Além da pesquisa exploratória, realizou-se também uma sondagem e sistematização da literatura, e dados sobre a retenção e motivação escolar.

Com relação ao aspecto descritivo desta pesquisa, procurou-se analisar os fatos e/ou fenômenos, possibilitando que se faça uma descrição detalhada dos fatores que influenciam ou causam o aparecimento destes (OLIVEIRA, 2016, p. 67), o que permitiu que fossem estabelecidas relações entre as variáveis pesquisadas (GIL, 2002, p. 42).

Para a coleta de dados foi necessário realizar uma análise documental através do levantamento de dados junto à CORES (Coordenação de Registro Acadêmico) e à Coordenação dos Cursos Técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste, possibilitando que fossem localizados os discentes retidos nos cursos e a turma para a abordagem individual e/ou coletiva.

### 2.2 Estratégias para Coleta dos Dados

Para a coleta dos dados, adotou-se as seguintes estratégias: aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas para os dois grupos de discentes pesquisados. Depois, aplicou-se uma Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em ambos os grupos pesquisados.

#### 2.2.1 Questionários

Os dois questionários (APÊNDICE 1 e 2) foram elaborados pela autora, contendo perguntas semelhantes; no entanto, algumas se diferenciaram, dependendo do grupo pesquisado.

Para a elaboração das questões dos questionários adotou-se o conceito definido por Gil (2002, p. 115; 2008 p. 121). Para esse autor, questionário é um conjunto de questões que serão respondidas por escrito pelo pesquisado, ou seja, os participantes desta pesquisa. É uma técnica que se utiliza para obter dados do sujeito com relação a sentimentos, crenças expectativas, situações vivenciadas, entre outros (OLIVEIRA, 2016, p. 83). Os questionários “traduzem os objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121).

Os questionários, elaborados pelos autores, foram aplicados aos participantes desta pesquisa e abordaram três tipos de perguntas: perguntas gerais, com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos discentes investigados, e as perguntas fechadas e abertas, ambas específicas sobre a retenção escolar e o rendimento dos alunos com relação aos estudos.

## 2.2.2 Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

De acordo com Gil (2008, p. 136), uma escala tem como objetivo “[...] medir a intensidade das opiniões e atitudes de maneira mais objetiva possível”. Implica em “[...] transformar fatos que habitualmente são vistos como qualitativos em fatos quantitativos” (GIL, 2008, p. 137). A Escala estava relacionada com a Motivação Acadêmica dos discentes, apresentando inicialmente perguntas mais gerais, como idade, sexo, estado civil, nome do curso e período do curso.

A versão da EMA (ANEXO 1) utilizada foi a desenvolvida por Souza, M. de A.; Pereira, P. R. F.; Funke, A. L. e Formiga, N. S. (2013), e se baseia nos princípios da teoria de Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989). A escala é constituída de 28 itens, subdivididos em sete subescalas (SOBRAL, 2003, p. 26):

Três correspondem a tipos de motivação intrínseca; outras três incorporam tipos de motivação extrínseca e, a última, representa desmotivação ou ausência de motivação. Os tipos de motivação intrínseca abrangem: (a) motivação intrínseca para saber (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender); (b) motivação intrínseca para realizar coisas (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas); e (c) motivação intrínseca para vivenciar estímulo (fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética). Os tipos de motivação extrínseca incluem: (d) regulação por identificação (fazer algo porque se decidiu fazê-lo); (e) regulação por introjeção (fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo); (f) regulação externa (fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo).

Os discentes assinalaram nessa Escala, dentro de uma série graduada de itens compreendendo de 1 (um) (nenhuma correspondência) a 5 (total correspondência) o grau em que avaliavam cada item relativo aos fatores apresentados na EMA. Durante a abordagem individual ou coletiva junto aos discentes esclareceu-se alguns termos relacionados à escala. A partir dessa escala, avaliou-se o constructo e nível motivacional dos discentes dos grupos desta pesquisa. Com relação à motivação, analisou-se apenas as três escalas principais: a motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. Dessa forma, agrupou-se as 7 subescalas em cada tipo de motivação pesquisada. Dos tipos de motivação intrínseca agrupam-se os itens 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25 e 27; para os tipos de motivação extrínseca agrupam-se os itens 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 24 e 28; e para o fator desmotivação agrupam os itens 5, 12, 19 e 26 da EMA.

## 2.3 Locais da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu com discentes de dois dos cinco *campi* do IFRR: *Campus Amajari* (CAM) e *Campus Boa Vista Zona Oeste* (CBVZO).

### 2.3.1 *Campus Amajari*

O *Campus Amajari* (CAM), construído numa área de, aproximadamente, 257 hectares, está localizado ao norte do estado de Roraima, no município de Amajari (Figura 1), distante da capital cerca de 156 km (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 21; 19).



**Figura 1-** *Campus Amajari/IFRR.*

Fonte: [www.amajari.ifrr.edu.br/CCS/Campus Amajari](http://www.amajari.ifrr.edu.br/CCS/Campus%20Amajari). Acesso em 22 de dezembro de 2017.

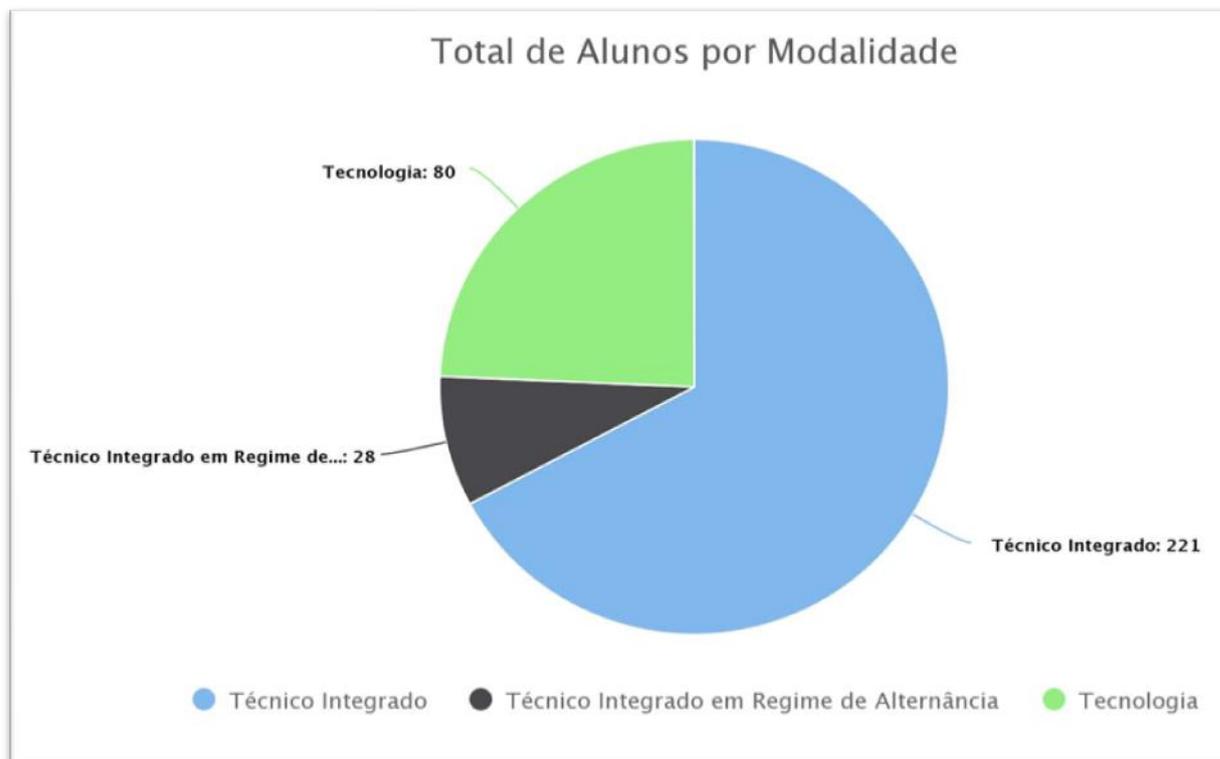
O CAM foi contemplado na I fase da expansão da Educação Profissional e Tecnológica promovida pelo Governo Federal a partir de 2008. Teve seu funcionamento autorizado pela portaria do MEC n.º 1366, de 06 de dezembro de 2010, publicada no diário oficial da união n.º 234 de 08 de dezembro de 2010. Iniciando suas atividades no dia 08 de dezembro de 2010 em instalações provisórias na escola estadual Ovídio Dias de Souza, o *Campus* ofereceu a primeira turma para o curso Técnico em Agricultura subsequente ao Ensino Médio com 70 vagas (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO, 2015, p. 9-10).

De acordo com o Guia de Cursos (2014, p. 21), em 2011 o CAM inicia as primeiras turmas do Curso Técnico em Agricultura concomitante ao Ensino Médio em regime de Alternância, e em 2012 oferta as primeiras turmas do Curso Técnico em Agricultura na modalidade Integrado ao Ensino Médio, com metade das vagas em regime de Alternância (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO, 2015, p. 10). No mesmo ano, o *Campus* inicia suas atividades nas instalações próprias, localizado na RR 293, na Vila Brasil (GUIA DE CURSOS, 2014, p. 21).

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária Integrado (2015, p. 10), a primeira turma do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio ingressou no ano de 2013, atendendo 39 alunos; e no ano seguinte atendeu mais 132 alunos.

Atualmente, o *Campus* oferta os Cursos Técnicos em Agropecuária e Aquicultura integrados ao Ensino Médio, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA e em regime de Alternância, os Cursos Técnicos em Informática e Cooperativismo em EaD e o Curso Superior de Tecnologia em Aquicultura (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2016, p. 26). De acordo com os dados fornecidos pelo Suap Acadêmico, em 2018 o CAM atende 325 discentes; destes, 80 cursam o curso Superior de Tecnologia em

Aquicultura, 95 o curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio, 28 o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância e 126 o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, distribuídos conforme figura abaixo (Figura 02).



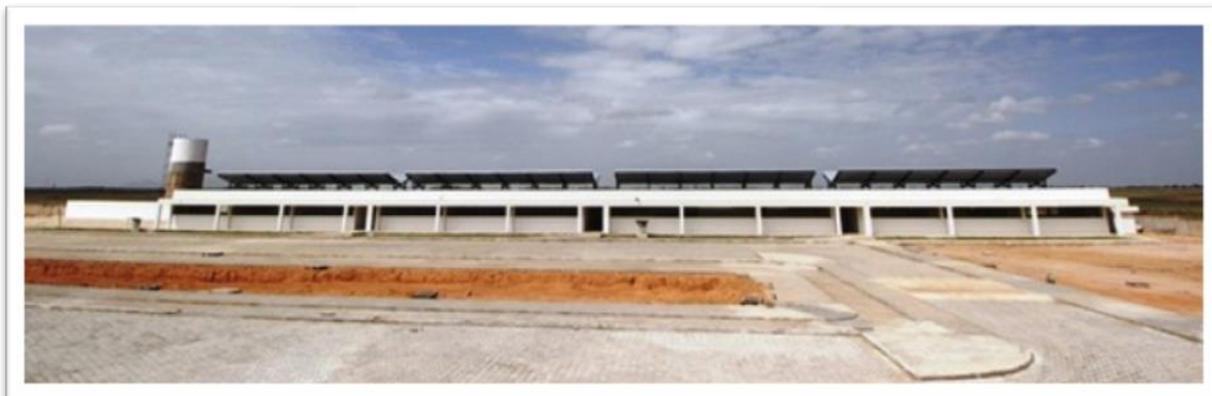
**Figura 2-** Quantitativo de discentes do CAM.

Fonte: Figura extraída do SUAP em 02 de abril de 2018.

O *Campus* Amajari está localizado em uma região agrícola de fronteira com o país Venezuela. Atende alunos de comunidades indígenas, de assentamentos e estrangeiros, o que exige do *Campus* a adaptação das práticas pedagógicas à realidade local do público atendido.

### 2.3.1 *Campus* Boa Vista Zona Oeste

O *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), localizado na zona oeste do município de Boa Vista, iniciou suas atividades no ano de 2012 (Figura 3). Teve seu funcionamento autorizado pela portaria n.º 993 de 07 de outubro de 2013 (CARTA DE SERVIÇO AO CIDADÃO DO IFRR, 2016). Em 2014 ingressaram as primeiras turmas dos cursos técnicos em Comércio e em Serviços Públicos subsequentes ao ensino médio (PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES, 2016). O *Campus* começa o seu funcionamento no espaço físico da escola estadual Elza Breves de Carvalho, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima (GUIA DE CURSOS, 214, p. 55).



**Figura 3-** *Campus* Boa Vista Zona Oeste/IFRR.

Fonte: <http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br>. Acesso em 22 de dezembro de 2017.

Em 2013, atendendo às demandas do Governo Federal com o PRONATEC por meio do PRONATEC/Bolsa-Formação, atende cerca de 96 alunos nos Cursos de Eletricista Predial de Baixa Tensão, Desenhista da Construção Civil e Recepcionista, e 105 alunos por meio do PRONATEC/Mulheres Mil, nos Cursos de Reciclador e Manipulador de Alimentos (GUIA DE CURSOS, 214, p. 56).

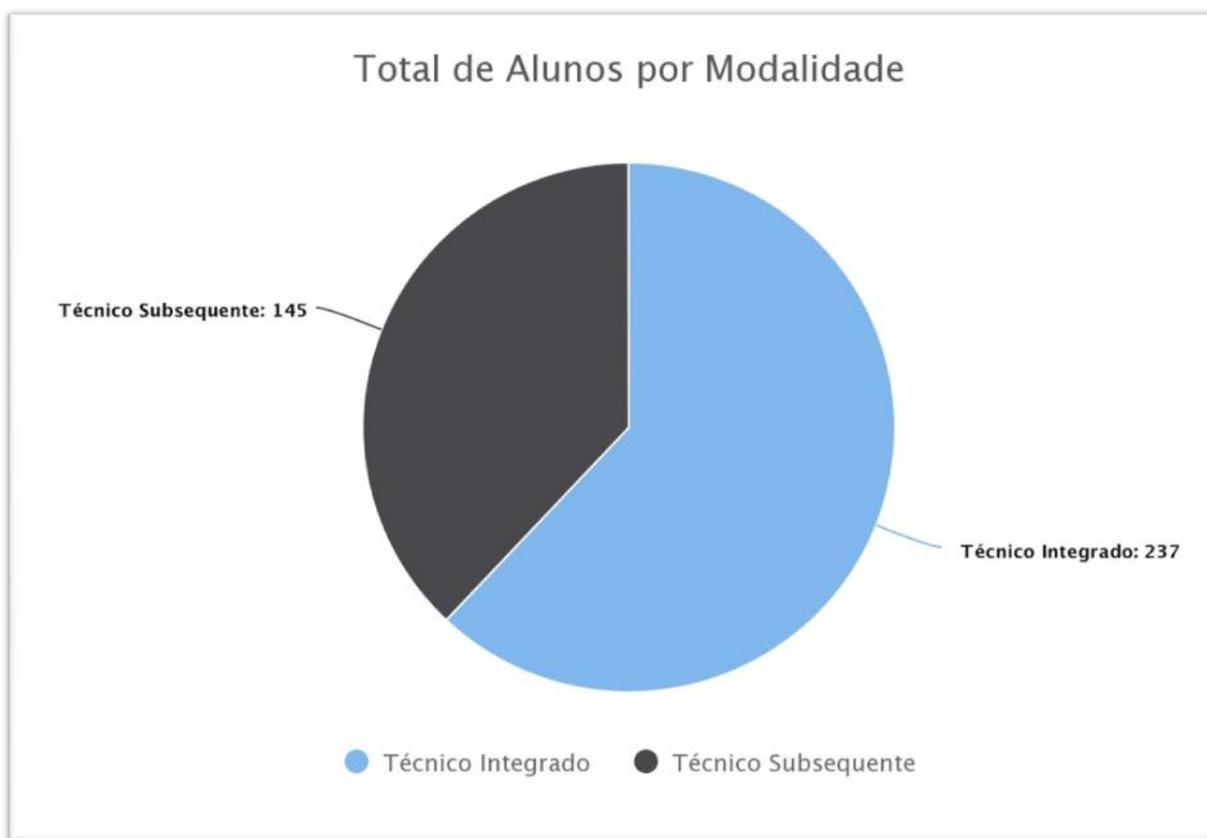
No primeiro semestre do ano de 2014, o *Campus* oferta os Cursos de Manicure e Pedicure e Reciclador, por meio do PRONATEC/Mulheres Mil; Assistente de Vendas e Horticultor Orgânico pelo PRONATEC/Bolsa-Formação; e o Curso de Auxiliar de Cozinha pelo PRONATEC/Mulheres Mil (GUIA DE CURSOS, 214, p. 56). Ainda de acordo com o Guia de Cursos (2014, p. 56), em 2013 oferta o Curso de Especialização em PROEJA na modalidade EaD, oferecendo 107 vagas para servidores e comunidade.

Atualmente, de acordo com o Relatório de Gestão (2016, p. 25), o CBVZO oferece os Cursos Técnicos em Comércio e em Serviços Públicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio. As primeiras cinco turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *Campus* Boa Vista Zona Oeste ingressaram no primeiro semestre do ano de 2016 por meio de sorteio eletrônico, contando com cerca de 173 discentes. Destes, 70 ingressaram no curso técnico em Comércio e 103 no curso técnico em Serviços Públicos (Dados gerados pelo Q-Acadêmico do CBVZO; SUAP ACADÊMICO). Essas turmas apresentaram uma taxa de retenção escolar de 27% no primeiro semestre, de acordo os dados do Sistema Acadêmico. No segundo semestre essa taxa reduziu um pouco, ficando em torno de 20%.

O *Campus* Boa Vista Zona Oeste funcionava em espaços provisórios cedidos, tendo em vista que ainda não tinha uma estrutura física própria e estava funcionando em três locais: as aulas dos cursos subsequentes aconteciam à noite em uma escola próxima ao local onde o prédio estava sendo construído; e as aulas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio iniciaram na mesma escola em que aconteciam as aulas dos cursos subsequentes; no entanto, a escola passou pelo processo de militarização e os discentes do ensino médio passaram a estudar em salas dentro do *Campus* Boa Vista. Permaneciam também dentro do *Campus* Boa Vista os profissionais relacionados diretamente ao ensino: DEN, CODAEA, CORES, Coordenadores de Cursos, Coordenação de Comunicação Social, Coordenador de Extensão e de Estágio e docentes. No terceiro local, cedido pela Reitoria do IFRR, funcionava a parte administrativa do *Campus*: Departamento de Administração e Planejamento, Coordenação de Almojarifado e Patrimônio, Coordenação de Transporte e Manutenção Coordenação de Gestão de Pessoas e Direção Geral. O *Campus* permaneceu por quase dois anos funcionando dessa maneira, quando já quase no final de 2017 consegue mais salas dentro do *Campus* Boa

Vista e remaneja o recurso dos serviços de limpeza para o transporte dos discentes dos cursos subsequentes. Dessa forma, consegue alocar em um mesmo prédio os discentes dos cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, os servidores administrativos e do ensino. Somente no início de 2018 o *Campus* Boa Vista Zona Oeste passa a funcionar de forma definitiva em sua sede própria.

Atualmente, o CBVZO possui um total de 382 discentes. Destes, 82 cursam o curso Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, 155 o curso Técnico em Serviços Públicos Integrado ao Ensino Médio, 49 o curso Técnico em Comércio Subsequente ao Ensino Médio, e 96 o curso Técnico em Serviços Públicos Subsequente ao Ensino Médio (Figura 4).



**Figura 4-** Quantitativo de discentes do CBVZO.

Fonte: figura extraída do SUAP em 02 de abril de 2018.

O CBVZO está localizado no bairro Laura Moreira, antigo Conjunto Cidadão, zona oeste do município de Boa Vista. A região zona oeste é a mais habitada, pois concentra mais de 75% da população da capital de Boa Vista, distribuída em 38 bairros, e apresenta índice de analfabetismo em torno de 17,3% (SILVA *et al.*, 2009, p. 47-49). Ainda de acordo com os autores, a população residente nessa região é proveniente de assentamentos e invasões, possui baixo poder aquisitivo e, em sua maioria, é beneficiada pelas políticas de governo (SILVA *et al.*, 2009, p. 47-49), como crédito social e bolsa-família.

## 2.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa compuseram dois grupos de discentes matriculados no 2º e 3º ano dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste. O primeiro grupo (G1) foi composto por discentes que foram retidos em um ou mais módulos/séries durante os anos de 2014 a 2017 e ainda estão ou estavam matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no período da coleta de dados desta pesquisa. O segundo grupo (G2) é composto por discentes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e que não foram retidos em nenhum módulo/série ao longo do curso.

A última questão do questionário aplicado aos discentes do Grupo 2 solicitava que estes contassem um pouco sobre as suas experiências enquanto estudantes do IFRR. Dessa forma, os discentes foram identificados com a letra D seguido da inicial do nome do *campus* ao qual pertenciam e uma numeração em ordem crescente, a exemplo: DA01 (Discente n.º 01 do *Campus* Amajari).

#### **2.4.1 Critérios de inclusão**

O primeiro critério de inclusão refere-se aos discentes na faixa etária de 14 a 20 anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que estão matriculados nos cursos oferecidos nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste do IFRR. Para o primeiro grupo, o critério de inclusão adotado foi o fato de terem sido retidos em um ou mais módulos/séries durante os anos de 2014 e 2017 e que ainda estivessem matriculados nos cursos durante o período da coleta dos dados. A identificação desses discentes se deu através de pesquisa documental por meio de dados disponibilizados pela CORES de cada *campus*. O segundo grupo foi composto por discentes matriculados no fluxo regular dos cursos, sendo esta situação o primeiro critério de inclusão.

O segundo critério de inclusão nesta pesquisa foi a participação voluntária e a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 3) por parte dos pais/responsáveis dos discentes e a assinatura do Termo de Assentimento por parte dos adolescentes (APÊNDICE 4). Portanto, a amostra foi composta pelos discentes que aceitaram participar da pesquisa voluntariamente.

Durante a abordagem individual foi realizada uma explanação sobre os detalhes e objetivos da pesquisa, com a finalidade de deixar os participantes cientes da realização da mesma, e sobre a sua opção de desistir a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Todos os participantes que aceitaram participar desta pesquisa tiveram seus direitos de sigilo e anonimato resguardados.

#### **2.5 Procedimentos e Considerações Éticas**

Na primeira fase da pesquisa foi realizado contato com os diretores gerais de ambos os *campi* em que estudavam os participantes com a finalidade de obter a autorização (APÊNDICE 5 e 6) para a realização do trabalho de campo.

O projeto de pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Roraima e, após o recebimento do parecer (ANEXO 2), por meio dos dados fornecidos pela CORES de cada *campus* foi realizado um primeiro contato com grupo de discentes que compuseram o G1 para abordar os objetivos, a justificativa, a metodologia e as estratégias desta pesquisa. Além dessa explanação inicial, foi explicado ao grupo sobre a importância da

participação na pesquisa e sobre os critérios de inclusão, tendo em vista que o discente poderia se negar a participar.

No *Campus* Boa Vista Zona Oeste, a abordagem com os discentes do G1 ocorreu de forma coletiva, na qual pôde-se realizar uma simulação do preenchimento da EMA. Além disso, para alguns participantes desse grupo foi realizada uma abordagem individual devido às dúvidas apresentadas durante o preenchimento da EMA. Para o G2 do CBVZO, a abordagem ocorreu de forma individual, onde explanou-se pontos nos quais os participantes apresentaram dúvidas.

No *Campus* Amajari a abordagem para o G1 ocorreu de forma individual, contando com o apoio dos servidores da Coordenação Pedagógica; e a abordagem do G2 foi realizada de forma coletiva em duas turmas, sendo uma turma do 3º ano e outra do 2º ano.

Na fase seguinte, foram analisados os questionários e a EMA de cada participante e realizada a análise estatística.

## **2.6 Tratamento e Análise dos Dados**

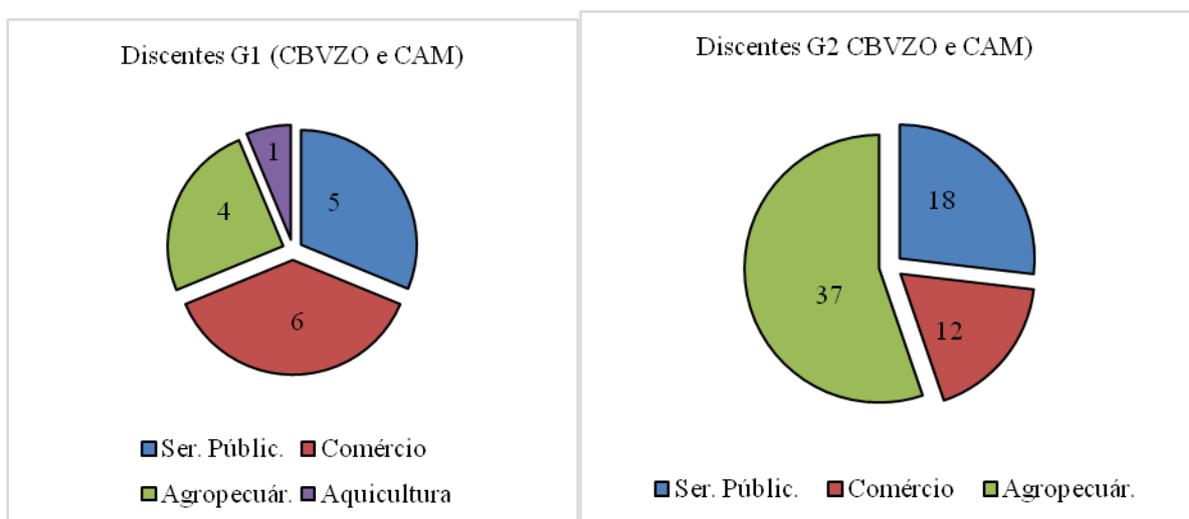
Após a obtenção dos dados através do questionário e da EMA, as questões foram organizadas para a tabulação. Os dados obtidos através dos questionários e da EMA foram organizados em planilhas no Microsoft Excel. Os dados dos questionários foram caracterizados isoladamente, através de estatística descritiva e estruturados em formatos de gráficos ou tabelas.

Para a comparação das médias da EMA utilizou-se estatística descritiva e teste t de Student bilateral com amostras independentes e Análise da Variância (ANOVA) com nível de significância de 5%. As análises de estatística descritiva foram realizadas utilizando o Microsoft Excel. O teste t e ANOVA foram realizados utilizando-se o pacote *software* livre BioEstat versão 5.3. Foram realizados testes de comparação das médias para a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação entre os dois grupos, entre os *campi*, entre os grupos e a idade, entre os grupos e os *campi* e entre gênero.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2016 estavam matriculados nos cursos ofertados pelos *campi* do IFRR cerca de 3.947 estudantes, e aproximadamente 4.477 em 2017 (Dados retirados do RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2016, p. 143; RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2017, p. 164; PLATAFORMA NILO PEÇANHA). Cerca de 59% (n=2.347) dos estudantes matriculados em 2016 apresentavam renda *per capita* de até 1,5 SM (um salário-mínimo e meio), e em 2017 esses números chegaram a quase 58% (n=2.595) dos estudantes atendidos (RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2016, p. 143; RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2017, p. 164; PLATAFORMA NILO PEÇANHA). Por meio desses dados, percebe-se que o IFRR tem como público majoritário estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com renda *per capita* de até 1,5 SM, provenientes de bairros periféricos e dos interiores do estado, nos quais apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Participaram do G1 18 estudantes; dentre os quais, seis cursavam o curso Técnico em Comércio, cinco o curso Técnico em Serviços Públicos, ambos ofertados pelo CBVZO, um cursava o curso Técnico em Aquicultura e quatro o curso técnico em Agropecuária, ambos ofertados pelo CAM e dois não quiseram responder a qual curso pertenciam. (Figura 5).



**Figura 5-** Quantidade de discentes retidos (G1) e não retidos (G2), por curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

No G2 participaram 37 estudantes do curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo CAM, doze do curso Técnico em Comércio, 18 do curso Técnico em Serviços Públicos, ambos ofertados pelo CBVZO e três não quiseram responder a qual curso pertenciam.

Os quatro cursos no qual pôde-se realizar o estudo são ofertados na forma modular divididos em 6 (seis) módulos semestrais, correspondendo a 3 (três) anos. Os cursos ofertados pelo CAM apresentam o total de carga horária de 3.360 horas de atividades acadêmicas para o curso Técnico em Agropecuária, e um total de 3.190 horas de atividades acadêmicas para o curso Técnico em Aquicultura e, ainda, 150 horas de estágio profissional ou desenvolvimento de projeto de conclusão de curso para ambos os cursos.

Os cursos ofertados pelo CBVZO apresentam carga horária total de 3.340 horas para o curso Técnico em Comércio e 3.540 horas para o curso Técnico em Serviços Públicos e, ainda, 200 horas de estágio curricular ou Trabalho de Conclusão de Curso e atividades complementares.

Responderam o questionário 88 discentes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, sendo 51% pertencentes ao *Campus* Boa Vista Zona Oeste e 49% ao *Campus* Amajari, conforme Tabela 3. O gênero feminino representou cerca de 52,3% da amostra e o masculino 46,6%.

**Tabela 3-** Quantidade de discentes que responderam o questionário (por gênero).

GÊNERO	CBVZO (G1)		CAM (G1)		CBVZO (G2)		CAM (G2)		TOTAL	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
M	7	53,8	3	60	8	25	23	60,5	41	46,6
F	6	46,2	2	40	23	72	15	39,5	46	52,3
Não identificado	-	-	-	-	1	3	1	1	1	1,1
TOTAL	13		5		32		38		88	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total de discentes participantes, cerca de 20,5% ficaram retidos (G1) em alguma série/módulo ao longo dos cursos ofertados pelos dois *campi*, sendo 72,2% pertencentes ao *Campus* Boa Vista Zona Oeste e 27,8% pertencentes ao *Campus* Amajari. Dos discentes do G1 do CAM apenas 01 (um) fazia parte do regime de internato há cerca de um ano. Cerca de 79,5% dos discentes incluídos nesta pesquisa pertencem ao G2; destes, 46% pertenciam ao *Campus* Boa Vista Zona Oeste e 54% pertenciam ao *Campus* Amajari.

Embora os cursos oferecidos pelo CAM (Agropecuária e Aquicultura) ainda tenham como público predominante o gênero masculino, nota-se uma considerável participação feminina, tendo em vista que, do total de 43 discentes deste *campus* que participaram desta pesquisa, cerca de 39,5% pertenciam ao gênero feminino. Resultados semelhantes foram encontrados por Anjos (2013, p. 99) em um estudo realizado com alunos dos cursos técnicos em Agropecuária, Agroindústria e Informática integrados ao Ensino Médio ofertados pelo *Campus* Salinas do IFNMG em que dos 124 participantes cerca de 36,3% pertenciam ao gênero feminino.

Com relação à EMA, participaram 83 discentes; destes, 49,4% eram pertencentes ao *Campus* Boa Vista Zona Oeste e 50,6% ao *Campus* Amajari (Tabela 4). O gênero feminino representou cerca de 55,4% da amostra e o masculino 43,4% e 1,2% não se identificou.

**Tabela 4-** Quantidade de discentes que responderam à EMA (por gênero).

GÊNERO	CBVZO (G1)		CAM (G1)		CBVZO (G2)		CAM (G2)		TOTAL	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
M	5	45,5	3	60	6	20	22	59,5	36	43,4
F	6	54,5	2	40	23	76,7	15	40,5	46	55,4
Não identificado	-	-	-	-	1	3,3	-	-	1	1,2
TOTAL	11		5		30		37		83	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar a análise dos dados da tabela acima, percebe-se que há maior participação feminina nos cursos aqui apresentados, e que embora o nível de diferença seja pequeno, há mais estudantes do gênero masculino que passaram por uma situação de retenção do que do feminino (M= 52,75%). No entanto, não se pode relacionar o fenômeno de retenção escolar com o gênero, haja vista a necessidade de aprofundamento do tema com relação ao gênero. Resultados semelhantes foram apresentados por Narciso (2015) quanto aos estudos acerca da evasão escolar. A autora, em um estudo acerca dos fatores determinantes desse fenômeno nos cursos técnicos do *Campus Arinos/IFNMG*, inferiu que não há uma relação do gênero com a evasão escolar, tendo em vista que não foram encontradas diferenças significativas entre os dois gêneros (NARCISO, 2015, p. 140).

### 3.1 Perfil dos Participantes

Grande parte do público ingressante nos Institutos Federais é proveniente de escolas públicas, apresentando baixo índice de desenvolvimento educacional e socioeconomicamente vulnerável (NARCISO, 2015, p. 86). Dessa forma, as perguntas iniciais do questionário e da EMA abordaram aspectos sócioeducacionais que nos permitiram traçar o perfil dos discentes participantes desta pesquisa.

Com relação à idade, não foi identificada uma significativa distorção idade-série, considerando a maioria dos estudantes pesquisados. Somente o G1 do CAM apresentou uma maior distorção idade-série, tendo em vista que, dois de cinco estudantes participantes deste grupo cursavam, na época, o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA.

A média geral de idade dos estudantes foi de 17 anos, variando de 15 a 20 anos. O G1 e G2 do CBVZO apresentaram uma média de 17 anos; o G1 do CAM apresentou uma média de 18 anos; e de 17 anos para o G2 (Tabela 5).

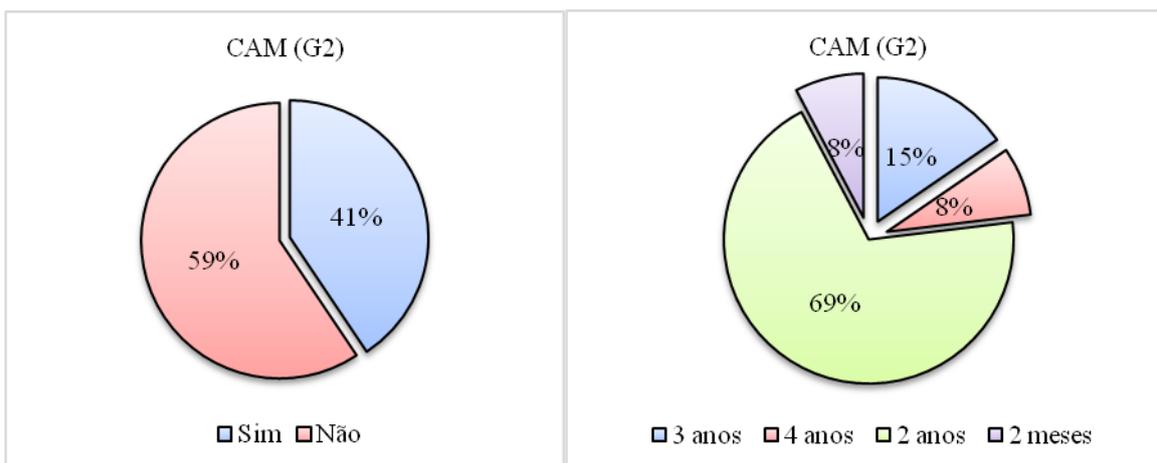
**Tabela 5-** Médias de idade entre os discentes dos *campi*, grupos e gêneros

CAMPI E GRUPOS	CBVZO	CAM	CBVZO	CAM
	G1 (n)	G1 (n)	G2 (n)	G2 (n)
Média Geral de idade entre os grupos e <i>campi</i>	17	18	17	17
Média de idade entre os grupos e <i>campi</i> para o gênero masculino	17	18	17	17
Média de idade entre os grupos e <i>campi</i> para o gênero feminino	17	19	17	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao gênero, o G1 e G2 do CBVZO apresentaram uma média de 17 anos, tanto para o masculino quanto para o feminino. O G1 do CAM apresentou uma média de idade de 18 anos para o masculino e de 19 anos para o feminino; e de 17 anos para ambos os gêneros do G2.

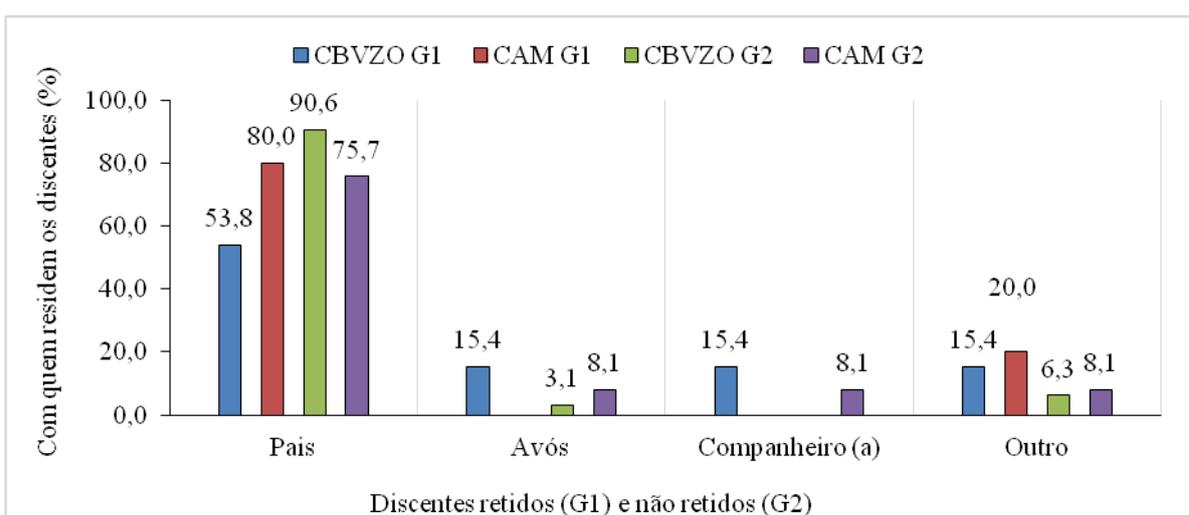
O *Campus Amajari* é um dos dois *campi* agrícola do IFRR, e apresenta como principal público os discentes provenientes da zona rural. Uma grande maioria dos discentes que estudam no CAM permanece em regime de internato, ou seja, fazem uso dos alojamentos oferecidos pela Instituição. Dos discentes do G2 do CAM, 41% eram alojados e cerca de 69% destes estavam há pelo menos dois anos no alojamento (Figura 6).



**Figura 6-** Quantidade de discentes alojados e tempo de permanência no alojamento (CAM-G2).

Fonte: Elaborado pela autora.

O regime de internato ou alojamento faz parte das políticas educacionais do IFRR e é oferecido prioritariamente aos discentes dos *campi* agrícolas, nos quais uma grande maioria é proveniente da zona rural, como filhos de agricultores, assentados, colonos e indígenas. A oferta do alojamento é concedida por meio de um edital de seleção, e é destinada àqueles estudantes que residem longe dos *campi*, que têm dificuldades de acesso à instituição devido a essa distância, e que não possuem condições financeiras de custear o seu deslocamento. E embora os discentes tenham esse direito, algumas famílias acabam optando por deixarem seus filhos residirem com parentes ou conhecidos que moram próximo aos *campi* para facilitar o acesso. Para o grupo pesquisado, embora um grande número ainda resida com os pais (Figura 7), cerca de 46,2% dos discentes do G1 e 9,4 % do G2 do CBVZO reside sob a tutela de familiares, como avós, tios e irmãos; e outros já residem com seus companheiros. Para os discentes do CAM, cerca de 20% do G1 e 24,3% do G2 não residem com os pais. Os dados do G2 do CAM podem indicar que esses discentes vivem sob a tutela de familiares, conhecidos ou com companheiros.



**Figura 7-** Com quem residem os discentes por grupo e *campus*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Narciso (2015), em um estudo realizado com estudantes evadidos e concluintes dos cursos Técnicos do *Campus Arinos* do IFNMG, trouxe resultados semelhantes. A autora identificou que durante o curso a maioria dos estudantes morava com os pais; no entanto, outras respostas também foram identificadas como moradia em república, com outros parentes, sozinho e com o cônjuge (NARCISO, 2015, p. 148).

Após a ampliação do número de vagas nas diversas instituições de ensino e a democratização das condições do acesso e da permanência dos estudantes, principalmente na Educação Profissional Técnica, aumentou-se o número de matrículas, em especial do público considerado vulnerável socioeconomicamente. Nascimento (2014, p. 88) destaca que esse público tende a afastar-se de suas origens, ou que mesmo não necessitando afastar-se do núcleo familiar apresenta condições de vulnerabilidade socioeconômica razoavelmente baixas, cuja base de conhecimento se percebe frágil, o que requer a necessidade de um acompanhamento específico, como é o caso da maioria dos estudantes dos *campi* do IFRR.

No que tange ao nível de escolaridade do pai, cerca de 38,5% dos pais dos discentes do G1 do CBVZO não concluíram o Ensino Médio. Percebe-se que os pais dos discentes do G1 têm baixo nível de escolaridade, compreendida entre analfabetos (7,7% CBVZO e 50% CAM) e nível fundamental (30,8% CBVZO) (Tabela 5). Do G1, apenas 23,1% dos pais dos discentes do CBVZO possuem pós-graduação, e cerca de 50% dos pais do CAM concluíram o Ensino Superior (25% Ensino Superior; 25% Pós-graduação).

Ainda com relação ao nível de escolaridade do pai, 37,6% dos pais dos discentes do G2 do CBVZO não concluíram o Ensino Médio (6,3 analfabetos e 31,3% ensino fundamental). No entanto, quando comparados ao G1, os pais dos discentes do G2 apresentaram maior nível de escolaridade, sendo que 15,6% concluíram o Ensino Médio, 9,4% o Ensino Superior e 37,5% possuem pós-graduação. Para o CAM, o baixo nível de escolaridade também apresenta certa representatividade, tendo em vista que cerca de 19,4% dos pais são analfabetos e 27,8% possuem apenas o ensino fundamental.

**Tabela 6-** Escolaridade dos pais CBVZO x CAM (G1 e G2).

Escolaridade dos pais	CBVZO G1 (%)		CAM G1 (%)		CBVZO G2 (%)		CAM G2 (%)		Total (n)		
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Analfabeto	7,7	0,0	50	20,0	6,3	0,0	19,4	5,4	12	3	
Ensino Fundamental	30,8	7,7	0	20,0	31,3	35,5	27,8	37,8	24	27	
Ensino Médio	38,5	46,2	0	20,0	15,6	25,8	8,3	18,9	13	22	
Ensino Superior	0,0	30,8	25	40,0	9,4	9,7	2,8	10,8	5	13	
Pós-Graduação	23,1	15,4	25	0,0	37,5	29,0	41,7	32,4	31	23	
									Total	85	88

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao nível de escolaridade das mães dos discentes do G1, percebe-se que há maior representatividade do Ensino Médio: 46,2% para o CBVZO, e do Ensino Superior (40,0%) para o CAM. Para o G2, o CAM apresenta um maior número de mães analfabetas (5,4%) do que o CBVZO (0%); e o número de mães com apenas o nível fundamental ainda é bastante expressivo: 35,5% para o CBVZO e 37,8% para o CAM. No entanto, quando se realizou a comparação desses números com o número de mães que concluíram ou até

ultrapassaram o Ensino Médio, esse índice torna-se mais elevado se comparado ao nível dos pais. Aproximadamente 64,5% das mães do G2 do CBVZO concluíram e/ou ultrapassaram o Ensino Médio (25,8% concluíram o Ensino Médio, 9,7% Ensino Superior e 29% tinham Pós-graduação). Para o CAM, cerca de 62,1% das mães do G2 concluíram e/ou ultrapassaram o Ensino Médio (18,9% concluíram o Ensino Médio, 10,8% o Ensino Superior e 32,4% possuíam Pós-graduação).

Embora de forma discreta, nota-se uma maior elevação do nível de escolaridade das mães em relação aos pais em ambos os grupos pesquisados, considerando a conclusão do Ensino Médio até o nível de Pós-graduação. Resultados semelhantes foram encontrados por Anjos (2013) em seu estudo com os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo *Campus* Salinas do IFNMG. A autora salienta que há uma maior elevação do nível de escolaridade entre as mães, tendo em vista que, “[...] enquanto a maioria dos pais tem apenas o Ensino Fundamental incompleto, as mães, em sua maioria possuem o Ensino Médio completo” (ANJOS, 2013, p. 104). Ainda de acordo com a autora, com relação ao Ensino Superior também se percebeu diferença entre os pais: enquanto apenas 6,6% dos pais dos estudantes pesquisados concluíram o Ensino superior, cerca de 12,4% das mães concluíram este nível de ensino (ANJOS, 2013, p. 104).

Narciso (2015) também encontrou resultados semelhantes com relação aos estudantes evadidos e concluintes dos cursos do *Campus* Arinos do IFNMG. A autora destaca que a figura materna apresenta a formação acadêmica mais elevada que os pais, embora o grau de instrução da maior parte das mães e dos pais dos dois grupos seja até o Ensino Médio. Narciso (2015, p. 159) ainda inferiu em seu estudo que a baixa escolaridade dos pais, e principalmente das mães, influenciam na decisão dos alunos evadirem do *Campus*, pois quanto menor o percentual de escolaridade dos pais, maior o percentual de evadidos.

Ainda de acordo Narciso (2015), os dados dos estudantes evadidos e concluintes dos cursos do *Campus* Arinos do IFNMG inferem que a figura representada pelo “pai ou homem responsável” é mais ausente no grupo dos evadidos quando comparado ao grupo de concluintes. Além disso, essa figura apresenta com maior frequência escolaridade inferior ao Ensino Médio (NARCISO, 2015, p. 158-159).

Embora muitos pais tenham baixo nível de escolaridade, consideram a escola como uma porta para a transformação social na vida dos filhos e acabam projetando neles as expectativas de um futuro melhor. Muitos dos filhos acabam por fazer escolhas de acordo com as orientações dos pais, especialmente durante a adolescência, fase em que o adolescente enfrenta diversos conflitos. Essa é uma fase em que o indivíduo passa por diversos conflitos, bem como uma série de escolhas, e dentre elas está a escolha profissional.

Com relação à escolha profissional, Almeida e Pinho (2008, p. 177) explicam que “[...] são muitos os fatores que influenciam na escolha de uma profissão, desde características pessoais a convicções políticas e religiosas, valores, crenças, contexto socioeconômico, família e pares”. O processo de escolha profissional gera muita ansiedade tanto nos jovens quanto na família, e muitos destes adolescentes tendem a se apoiar na influência dos pais durante a realização dessas e de outras escolhas. Com relação às escolhas profissionais, é muito comum que as famílias brasileiras optem por cursos oferecidos em instituições cuja qualidade do ensino oferecida seja melhor, como é o caso dos Institutos Federais. Nessa perspectiva, perguntou-se aos discentes sobre o porquê da escolha por um curso oferecido pelo IFRR? (Tabela 6). Os resultados evidenciam que cerca de 35,6% (n=31) dos discentes destacaram que o fator motivador foi a possibilidade de cursar um Ensino Médio de qualidade, seguido pelas perspectivas de mercado de trabalho, com 27,6%.

**Tabela 7-** Motivo que o levou a optar por um curso técnico oferecido pelo IFRR.

Motivo que o levou a optar pelo IFRR (%)	CBVZO G1	CAM G1	CBVZO G2	CAM G2	(n)	(%)
Possibilidade de cursar um ensino médio gratuito de qualidade	15	-	48	37	31	35,6
Pela influência da família e amigos	23	20	16	16	15	17,2
Pela identificação com a área técnica do curso	8	40	10	21	14	16,1
Por causa das perspectivas de mercado de trabalho	38	40	23	26	24	27,6
Outro motivo	15		3	-	3	3,4
Total					87	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Muitas vezes a escolha pela Instituição Federal é em decorrência da baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras, em especial as estaduais, como destaca o discente DA29 do CAM quando perguntado sobre as experiências vividas no IFRR:

*“Achei muito bom, pois onde morava o estudo não era bom. Nisso pode ter um estudo de qualidade no Instituto Federal, aprender e ainda ter conhecimento de um curso técnico”.* (DA29). Pela fala do DA29 presume-se que o ensino oferecido nas escolas próximas à sua residência não atendia suas expectativas com relação à qualidade do ensino. Além disso, nota-se certa expectativa com relação ao curso técnico, e até demonstra certo grau de motivação.

Com relação ao fator “qualidade do ensino oferecido pela instituição”, Silva (2015, p. 83) apresenta resultados semelhantes quando realizou uma pesquisa com estudantes da Educação Profissional Técnica no *Campus* Ivaiporã do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Silva (2015, p. 83) verificou que 95,2% dos estudantes pesquisados declarou que o ensino de qualidade oferecido pela instituição foi um critério para a escolha pelo IFPR. Anjos (2013, p. 63) também encontrou resultados semelhantes em um estudo realizado com os alunos dos cursos técnicos integrados ao EM ofertados pelo IFNMG. A autora destaca que cinco dos oito estudantes pesquisados citam que a escolha por um dos cursos oferecidos pela instituição foi em decorrência da qualidade do Ensino Médio oferecido. Além disso, a autora salienta que os estudantes acreditam que fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio é um diferencial na sua formação (ANJOS, 2013, p. 65).

Muito embora apresente um menor percentual considerando a amostra total (17,2%), o fator “influência da família e amigos” na escolha pelo IFRR foi apontando por muitos discentes como o motivador, com maior destaque para o G1 do CBVZO, com cerca de 23%. A despeito disso, Costa (2012, p. 78) destaca em um estudo realizado por meio de entrevista com 8 alunos do 3º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao EM do *Campus* Castanhal do IFPA, onde quatro estudantes pesquisados mencionaram que o motivo de ingressarem na instituição é em decorrência da influência da família e do interesse em realizar um Ensino Médio em uma instituição federal. Silva (2015, p. 83) identificou resultados

semelhantes com os estudantes do *Campus Ivaiporã*, em que 44,5% dos pesquisados concordaram que a escolha em estudar no IFPR teve influência da família na escolha pela instituição. No entanto, o fator “amigos” não foi levado em consideração pela maioria dos estudantes pesquisados, tendo em vista que somente 12,7% concordavam que o fato de ter amigos estudando no IFPR influenciou sua escolha pela instituição (SILVA, 2015, p. 84).

O fator “identificação com a área técnica do curso” escolhido ficou em 4ª lugar, com 16,1%, considerando a amostra total, como motivador na escolha pela instituição, apresentando maiores percentuais para os discentes do *Campus Amajari* (40% para o G1 e 21% para o G2). Grande parte dos discentes do CAM que tem a área técnica do curso como fator motivador para a escolha da Instituição fazem essa opção para aperfeiçoar os conhecimentos que adquiriram na propriedade dos pais, com a intenção de retornar às origens; ou já trazem conhecimentos prévios sobre a área do curso, tendo em vista que muitos são originários do campo. Pode-se perceber esse fato na fala dos discentes DA06 e DA20, ambos do CAM, quando perguntados sobre as experiências adquiridas no IFRR:

*"Mais conhecimento, informações sobre o que já tinha visto anteriormente, como: plantações, solos diferentes, pragas e doenças nas plantas" (DA06).*

*"O Instituto ofereceu para mim um estudo de boa qualidade, e me trouxe muito mais conhecimento, novas amizades, uma formação numa área que eu me identifico e foi uma grande oportunidade ter sido um aluno do Instituto" (DA20).*

Ainda acerca da escolha da instituição em relação à especificidade do curso, Costa (2012, p. 77) destaca em seu estudo, que quatro estudantes do 3º ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao EM do *Campus Castanhal* do IFPA apontaram a especificidade da formação oferecida pelo curso como um fator motivador para a escolha do curso, devido ao fato de suas famílias desenvolverem a agricultura familiar e terem uma procedência ligada ao meio rural. Anjos (2013, p. 61) destaca que o fator formação profissional também foi apontado pelos alunos dos cursos técnicos integrados ao EM ofertados pelo IFNMG como motivador para a escolha de um curso técnico. A autora destaca que dos 8 estudantes pesquisados por meio de grupo focal, três destacaram que a escolha pela modalidade de ensino se deu em decorrência de o ensino oferecido também oferecer a habilitação técnica, ou seja, a formação profissional (ANJOS, 2013, p. 61). Anjos (2013, p. 70; 64) destaca ainda que depositam uma confiabilidade na instituição, e citam palavras como *qualidade do ensino mais avançada, um dos melhores da região, uma escola federal, escola renomada*, entre outros, para qualificar o ensino oferecido pela instituição.

Narciso (2015, p. 211) destaca que os estudantes evadidos do *Campus Arinos* do IFNMG alegaram fatores como mundo do trabalho e possibilidades salariais, o desejo pelo curso, as habilidades relacionadas ao curso e baixa concorrência como motivadores pela escolha do curso.

Percebe-se, pelos dados, que muitos dos discentes que optam por algum dos cursos oferecidos pelo IFRR fazem suas escolhas devido à qualidade do ensino oferecido nos *campi* da Instituição. No entanto, pode-se perceber também que muitos daqueles que continuam nos cursos acabam se identificando com a área e manifestando interesse em elevar seus estudos na mesma área do curso no qual estudam, como destaca o discente DA12 do *Campus Amajari*.

*"Aqui pude aproveitar todas as oportunidades concedidas, aprendendo coisas novas, que nunca imaginaria que existissem, principalmente neste setor do técnico em Agropecuária, eu sei que para esse curso deveria ter mais tempo para se aprofundar, mas como estou finalizando aprendi o máximo com os professores que me repassaram. E jamais vou esquecer dessa escola porque aqui é uma base para o meu primeiro passo para o mercado de trabalho e futuro melhor" (DA12).*

Os discentes também destacaram o fato de não se arrependem em ter escolhido o IFRR, tendo em vista a qualificação dos professores e a qualidade do ensino oferecido, como salientado pelos estudantes DZ05, DZ18, DA12 e DA13.

*"Não me arrependo de ter entrado no IFRR; está sendo muito bom, o meu conhecimento cada vez está melhor, conhecer matérias técnicas, os professores são qualificados [...]. É ótimo e espero continuar estudando" (DZ05).*

*"[...] não me vejo em outra instituição que não seja o IF" (DZ18).*

*"[...] O IFRR é uma coisa maravilhosa, ensino de qualidade, os professores são ótimos, sem falar da coordenação que são as melhores pessoas com capacidade de orientar um aluno" (DA12).*

*"Interagi com novas realidades, tive uma educação humana e profissional que pretendia me qualificar para o mercado de trabalho. Aprendi coisas que me serão úteis quando sair daqui e cursar uma faculdade" (DA13).*

Pode-se perceber, pela fala dos discentes, que apesar de todas as dificuldades que eles enfrentam ao longo do curso, sentem orgulho em estudar no IFRR, reconhecem a qualidade do estudo oferecido pela Instituição, bem como a qualificação dos profissionais que nela atuam.

### 3.2 Trajetória de Escolarização Anterior dos Participantes (Ensino Fundamental)

Nos últimos anos, o acesso à educação brasileira apresentou uma grande ampliação. No entanto, esse aumento nem sempre representa sucesso no ambiente escolar, tendo em vista que o aumento desses números traz consigo altos índices de evasão e reprovações escolares, fazendo-nos refletir sobre a eficácia do sistema. Arroyo (1992, p. 46) destaca que “[...] a consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente”. Podemos perceber essa seletividade por meio dos processos de ingressos. E a exclusão ocorre tanto antes do ingresso, quando apresenta critérios seletivos, quanto no decorrer dos cursos, com as situações de retenção e evasão escolar.

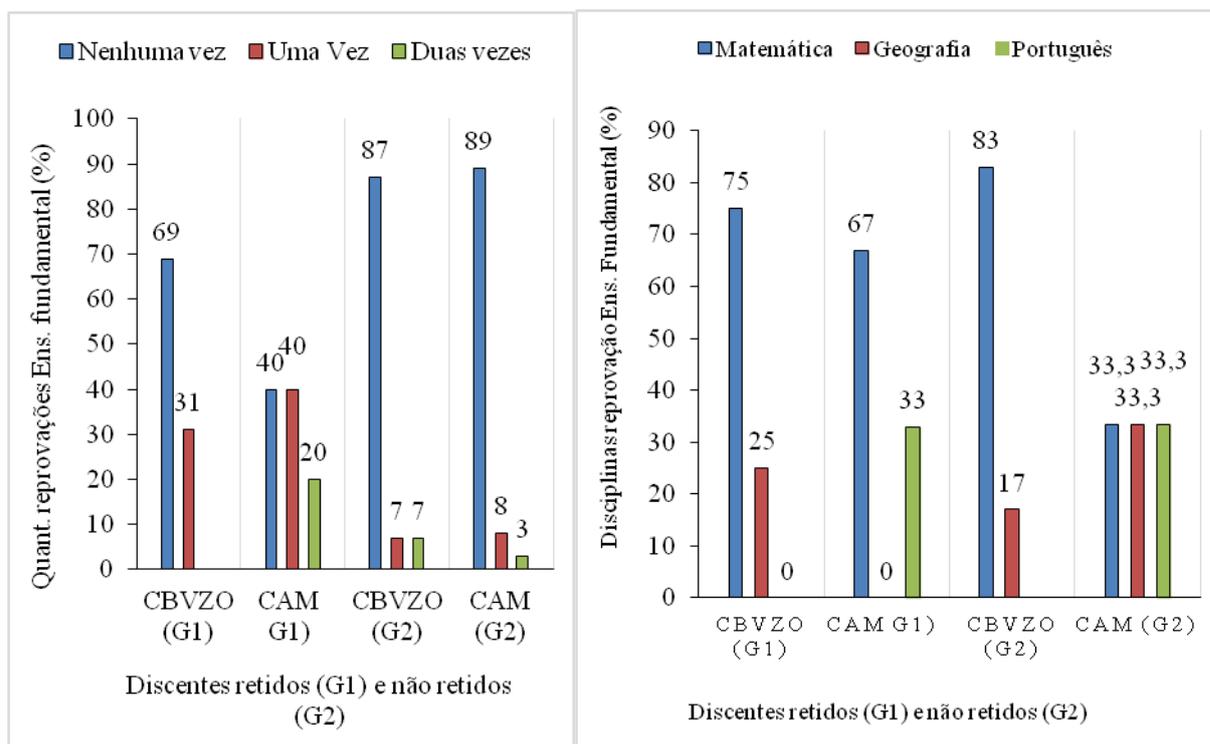
A trajetória escolar de muitos estudantes é permeada por situações de fracassos, representados pelas reprovações e evasões escolares. Nessa perspectiva, buscando entender a história desses estudantes, indagou-se a estes sobre sua trajetória escolar anterior ao ingresso no IFRR. Dessa forma, procurando entender essa trajetória, foram feitas as seguintes perguntas: **Durante o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) você ficou reprovado quantas vezes? Quais disciplinas implicaram na sua reprovação durante o ensino fundamental? Quais fatores você acredita ter exercido influência para a sua reprovação no ensino fundamental?**

Para a primeira questão, a maioria dos discentes, considerando a amostra total, destacou que não reprovou nenhuma vez durante o Ensino Fundamental (Figura 8). No entanto, os dados indicam que cerca de 13% dos discentes pesquisados já havia reprovado pelo menos uma vez, cerca de 5% reprovaram duas vezes ao longo do Ensino Fundamental, indicando que já traziam consigo uma trajetória de insucesso escolar. Além disso, percebeu-se que dos discentes que compuseram o G1, cerca de 39% já havia reprovado pelo menos uma vez durante o Ensino Fundamental.

Narciso (2015, p. 181) também encontrou resultados semelhantes. A autora destaca que os estudantes concluintes dos cursos Técnicos do *Campus Arinos* do IFNMG apresentaram menores índices de reprovações durante a trajetória escolar do que os estudantes evadidos (NARCISO, 2015, p. 181). Ainda de acordo com Narciso (2015, p. 103), a

reprovação é um dos principais fatores que contribuem para a evasão escolar, tendo em vista que provoca baixa autoestima no estudante quando se vê na situação em que terá que cursar novamente a mesma série.

Ainda de acordo com a figura 8, partindo das respostas dos discentes que reprovaram durante o Ensino Fundamental, perguntou-se quais disciplinas implicaram nessa reprovação. Foram destacadas as disciplinas de Matemática, Português e Geografia como as que mais influenciaram na reprovação nesse nível de ensino, com maior destaque para Matemática no G1 e G2 do CBVZO e G2 do CAM.



**Figura 8-** Quantidade de reprovações durante o Ensino Fundamental e disciplinas que influenciaram.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, os discentes destacaram que as disciplinas Português e Matemática podem ser consideradas, para esse grupo pesquisado, como aquelas nas quais eles apresentaram maior dificuldade durante o Ensino Fundamental. Partindo dessas dificuldades provenientes do ensino oferecido ao longo do Ensino Fundamental, os *campi* do IFRR oferecem aos estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio um programa de Nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo é minimizar a defasagem da aprendizagem de conhecimentos obtidos na conclusão do Ensino Fundamental. O programa de Nivelamento faz parte das ações previstas no plano estratégico para a permanência e êxito dos estudantes do IFRR, e visa diminuir as taxas de retenção e evasão escolar.

Acerca do Nivelamento, quando se procurou na literatura, percebeu-se que essa é uma prática muito comum para os estudantes ingressantes no Ensino Superior. No entanto, encontrou-se pouca referência com relação aos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

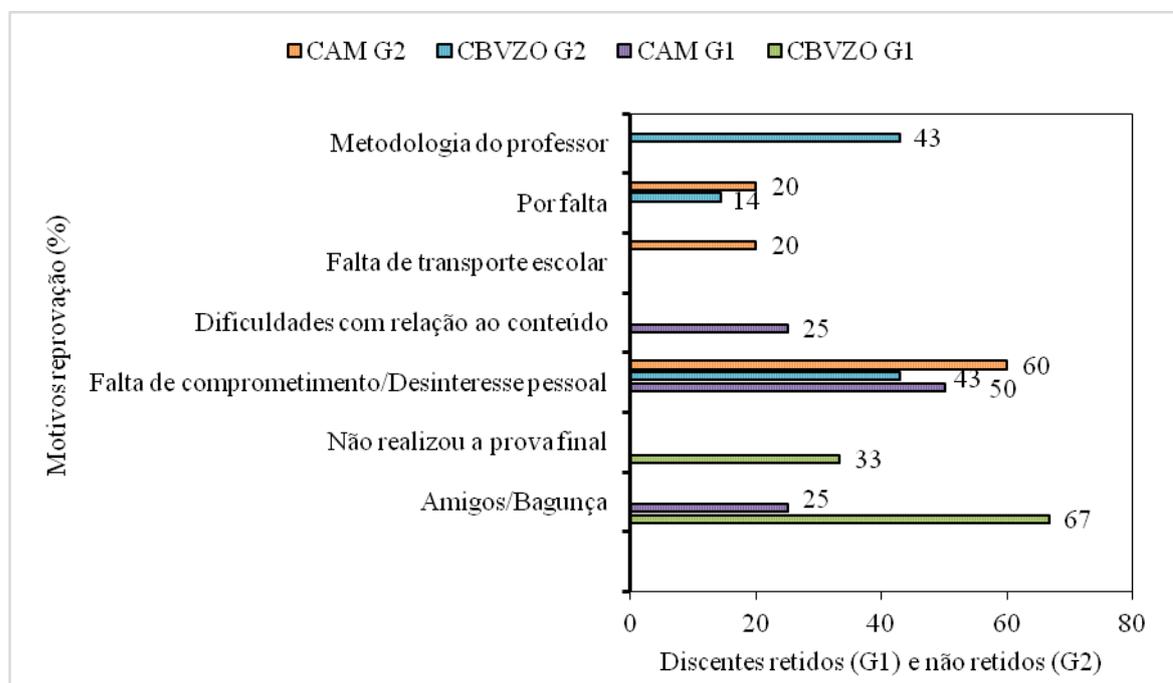
Sacramento e Sobral (2013, p. 2) destacam que com relação ao Nível Superior, tendo em vista a heterogeneidade dos estudantes ingressantes:

[...] os programas de nivelamento em pelo menos duas áreas do conhecimento, quais sejam, Matemática e Língua Portuguesa, ganham relevância, sobretudo porquanto o domínio básico nessas áreas é considerado como pré-requisito necessário para que o processo de ensino-aprendizagem do ensino superior seja desenvolvido de forma satisfatória.

As autoras destacam ainda, por meio de uma pesquisa realizada com estudantes dos cursos superiores de Administração e Ciências Contábeis de uma IES Baiana, que o nivelamento deve ser incluído no grupo das principais políticas de apoio aos discentes desta IES, tendo em vista que

[...] a literatura especializada admite a existência de lacunas não preenchidas pela educação que é oferecida no nível básico no Brasil. Esse reconhecimento da carência de conhecimentos básicos é histórico no Brasil e está empiricamente confirmado nos resultados obtidos pelo exame realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), bem como pelas avaliações realizadas pelo MEC para fixação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em cada um dos níveis de ensino da educação básica (SACRAMENTO e SOBRAL, 2013, p. 2).

Ainda no intuito de investigar a trajetória de escolarização anterior dos discentes pesquisados, indagou-se quais fatores eles acreditam ter exercido influência para sua reprovação no Ensino Fundamental (Figura 9).



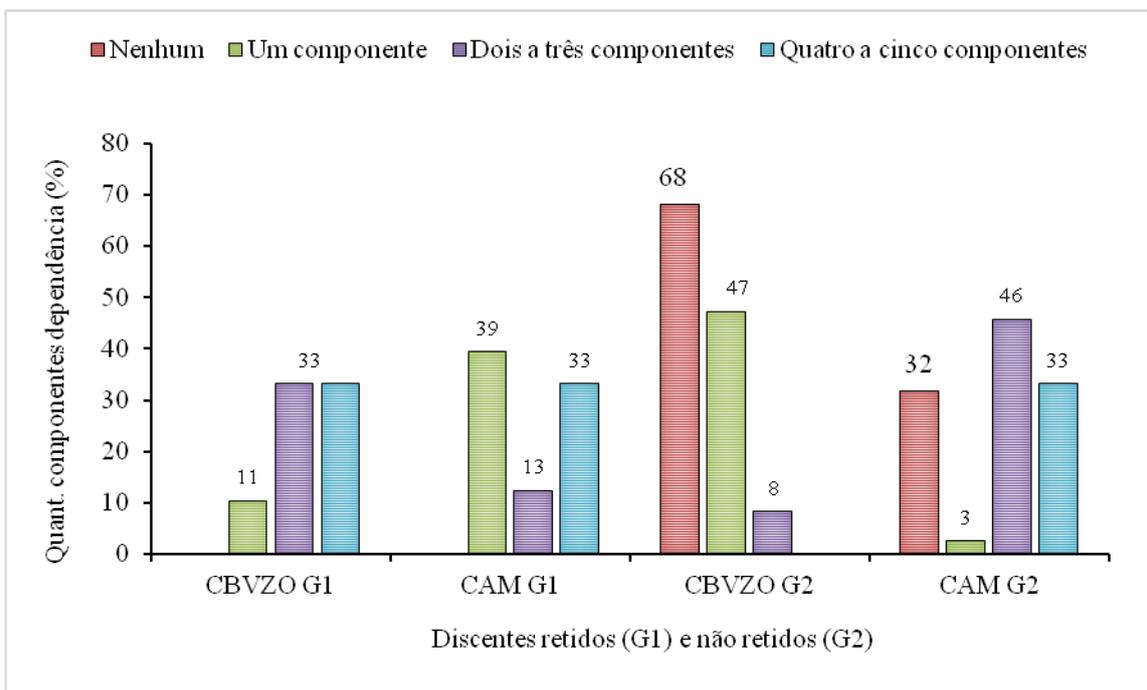
**Figura 9-** Motivos que implicaram na reprovação durante o Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se referem aos fatores individuais, aqueles relativos às peculiaridades individuais de cada discente, os estudantes destacaram fatores como excesso de faltas, falta de comprometimento e desinteresse pessoal, não realização da prova de exame final, influência de amigos, bagunça e dificuldades com relação ao conteúdo. Com relação aos fatores internos à instituição de ensino, aqueles referentes aos problemas relacionados à própria instituição, os discentes destacaram a metodologia do professor; e com relação aos fatores externos à instituição de ensino foi destacado a reprovação por falta de transporte escolar. Verificou-se por meio dos dados apresentados que a maioria dos discentes participantes desta pesquisa responsabilizam-se pelo próprio fracasso escolar, ou seja, pela própria reprovação.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário não apenas aumentar o número de ofertas de vagas, mas investir em políticas que possibilitem a permanência e o êxito dos estudantes, principalmente para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nos últimos anos, a expansão da educação profissional trouxe novas concepções e oportunidades de acesso aos jovens e adultos da classe trabalhadora. No entanto, segundo Fredenhagen *et al.* (2012, p. 4), além de buscar atender aos objetivos de igualdade política, econômica e social desses jovens que nela ingressam, a escola deve “[...] preocupar-se, também, com os fatores que levam à retenção escolar, ao abandono dos cursos e aos impedimentos de continuidade no itinerário formativo”. Para isso precisa acompanhar a trajetória escolar do discente antes e após o ingresso na instituição de ensino.

Ao analisar a trajetória escolar dos estudantes dos cursos técnicos da educação profissional, em especial os da rede federal, identifica-se uma elevada taxa de reprovações nos componentes curriculares, culminando nas situações de dependências. Dessa forma, quando indagados sobre a quantidade de componentes curriculares em que haviam ficado em situação de dependência ao longo do curso técnico (Figura 10), o G2 do CBVZO e do CAM, embora não tenha sido composto por aqueles que ficaram retidos, apresentou um número elevado de discentes que passou por uma situação de dependência. Dos discentes do G2, cerca de 47% do CBVZO ficou em situação de dependência em pelo menos um componente curricular e 46% do CAM ficou em situação de dependência em dois a três componentes curriculares. Cerca de 33% dos discentes do CBVZO (G1 e G2) e CAM (G2) ficaram em situação de dependência em mais de 3 componentes curriculares ao longo do curso técnico.

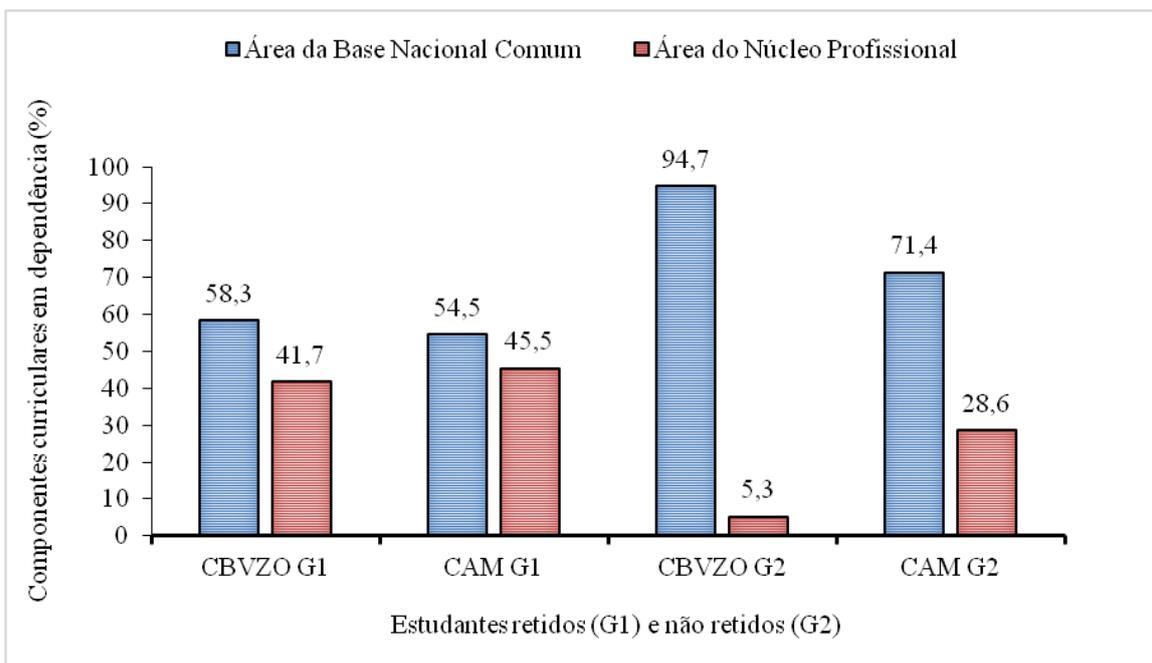


**Figura 10** - Quantidade de componentes que os discentes ficaram retidos ao longo dos cursos pesquisados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos discentes pesquisados, somente 25,3 % não havia ficado em situação de dependência em algum componente curricular ao longo do curso. Quando ocorre a situação de dependência, o discente tem uma progressão parcial para próxima série/ano. Acerca dessa situação, de acordo com o artigo art. 24, inciso III da LDB/96 “[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Dessa forma, respeitando o que recomenda a LDB/96, o IFRR admite a possibilidade de o discente progredir parcialmente para a próxima série/ano se este não obteve aproveitamento satisfatório em no máximo dois componentes curriculares; ou seja, ele poderá levar para a próxima série/ano no máximo dois componentes curriculares no qual não obteve aprovação para serem cursados de forma concomitante ao período letivo seguinte, seja série ou módulo (Organização Didática, 2018, p. 50-51).

Os componentes curriculares nos quais os discentes mais ficaram em situação de dependência são os da área da base nacional comum (Figura 11).



**Figura 11-** Componentes curriculares nos quais os discentes ficaram em situação de dependência ao longo dos cursos pesquisados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebeu-se que a reprovação é mais predominante nos componentes da Área da Base Nacional Comum, o que pode indicar um déficit na formação básica ofertada durante o Ensino Fundamental. Para os discentes do G1 do CBVZO, os componentes curriculares da Área da Base nacional Comum em que eles mais ficaram em situação de dependência foram: Geografia, Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Sociologia. Já para o G2 são apresentados apenas dois componentes curriculares: Geografia e Física. Para o G1 do CAM foram citados os seguintes componentes: Química, Matemática, Geografia, Física, Educação Física e Inglês. O G2 do CAM cita os mesmos componentes, incluindo também Biologia, Língua Portuguesa e História.

Para os componentes da Área do Núcleo Profissional, o G1 do CBVZO destaca três componentes curriculares nos quais ficaram em situação de dependência, sendo eles: Fundamentos de Administração, Gestão de Pessoas e Metodologia da Pesquisa Científica, e o G2 citou apenas Gestão de Pessoas. Para o CAM, o G1 destacou os componentes de Fertilidade do Solo, Administração Rural, Agroecologia, Mecanização Agrícola e Nutrição Animal. Já o G2 citou os mesmos componentes curriculares, exceto Fertilidade do Solo e Administração Rural, além de outros dois componentes: Grandes Culturas e Topografia.

O início do curso técnico integrado ao Ensino Médio pode vir marcado por dificuldades de adaptação à estrutura da instituição, ou mesmo na forma de oferta do curso, como destaca o discente DZ23 do grupo 2 do CBVZO:

*"No começo foi impactante, reprovei em algumas disciplinas, mas consegui passar no módulo. Agora estou tentando passar nesse módulo"* (DZ23).

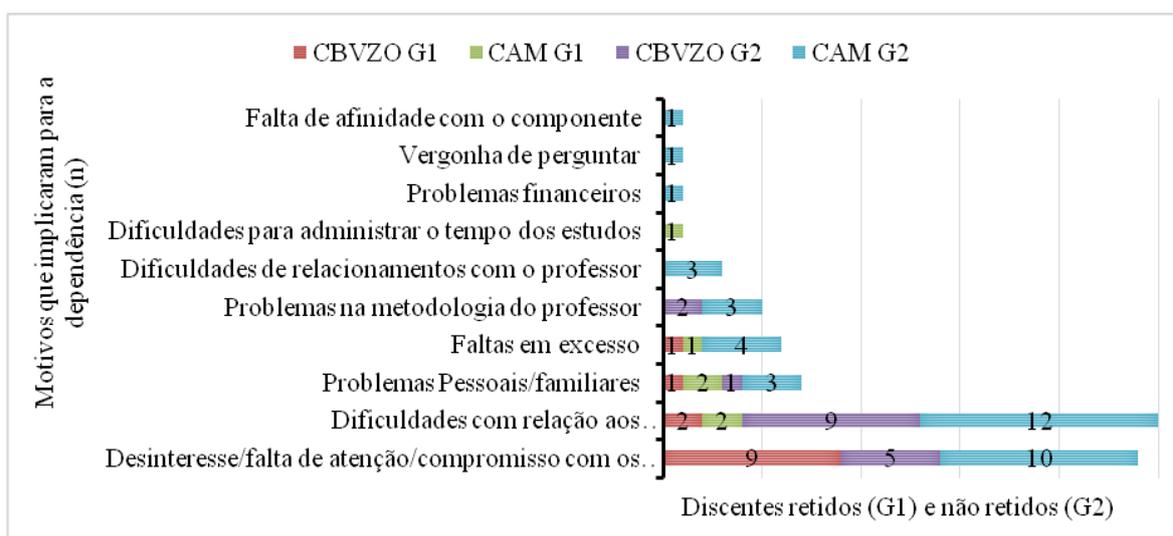
Na mesma linha de raciocínio, os DA16 e DA28 do CAM dizem:

*"Antes era tudo mais fácil, depois que passei a estudar no IFRR-CAM ficou tudo mais difícil em relação aos horários e muitas matérias, porém gosto muito daqui, (...) já sei que tenho um ano. Irei procurar adquirir mais conhecimentos"* (DA16).

" A princípio não foi muito boa, demorei para me adaptar no ensino integral. Sentia-me confusa com tantas matérias e quase não tinha tempo para mim. Com o tempo fui gostando bastante de estar e fazer parte desta instituição" (DA28).

A dificuldade com relação à adaptação ao currículo muito extenso, com uma grande quantidade de componentes curriculares trabalhados muitas vezes sem uma articulação entre si, pouco integrado, pode ser um fator dificultador para o processo de adaptação, gerando muitas vezes dificuldades para administrar tanto o tempo para dedicar-se aos estudos quanto a própria organização desse estudo. Essa dificuldade pode muitas vezes culminar na reprovação em alguns componentes curriculares, resultando na situação de dependência. Essa situação pode impactar ainda mais na dificuldade de administração e organização dos estudos dos discentes.

Quando perguntados quais os motivos que implicaram na situação de dependência (Figura 12), os discentes destacaram com mais frequência aqueles intrínsecos, ou seja, relativos a fatores individuais. As dificuldades com relação aos conteúdos/assunto/notas baixas caracterizadas pela capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo foram um dos fatores de ordem individual citados principalmente pelos discentes do G2.



**Figura 12-** Motivos que implicaram para o fato de terem ficado em situação de dependência. Fonte: Elaborado pela autora.

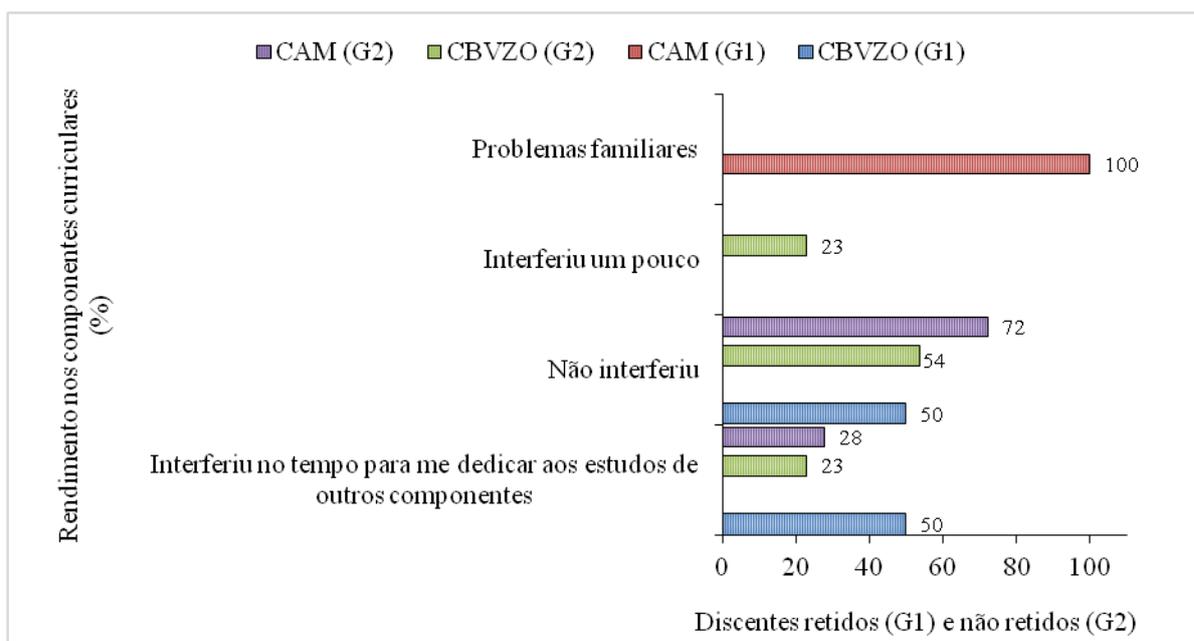
Outros fatores individuais citados pelos discentes estão relacionados ao desinteresse/falta de atenção/compromisso com os estudos/amizades, problemas pessoais/familiares, faltas em excesso, dificuldades para administrar o tempo dos estudos, problemas financeiros e timidez. Os problemas com a metodologia e as dificuldades de relacionamento com o professor, citados pelos discentes, podem ser consideradas questões didático-pedagógicas referentes a fatores internos à instituição, ou seja, relacionados à própria instituição de ensino.

A despeito desses fatores, Narciso (2015, p. 97) destaca que diversos motivos vão se agravando com o passar do tempo, o que pode culminar na saída do estudante da instituição. A autora destaca que:

Nas pesquisas existentes, dentre as causas que contribuem para que o aluno saia da escola, as mais citadas são: baixa ou falta de autoestima, problemas com a saúde, má alimentação, companhias inadequadas, não vislumbrar um futuro promissor,

dificuldade para entender os conteúdos, problemas na relação aluno-professor, dentre muitos outros (NARCISO, 2015, p. 98).

Quando indagados sobre as implicações da situação de dependência no seu rendimento (Figura 13), 100% dos discentes do CAM (G1) que responderam a essa questão destacaram que a reprovação implicou em problemas familiares, cerca de 50% e 23% do CBVZO (G1 e G2) destacaram que o fato de ter ficado na situação de dependência em algum componente interferiu no tempo para se dedicar aos estudos nos outros componentes.

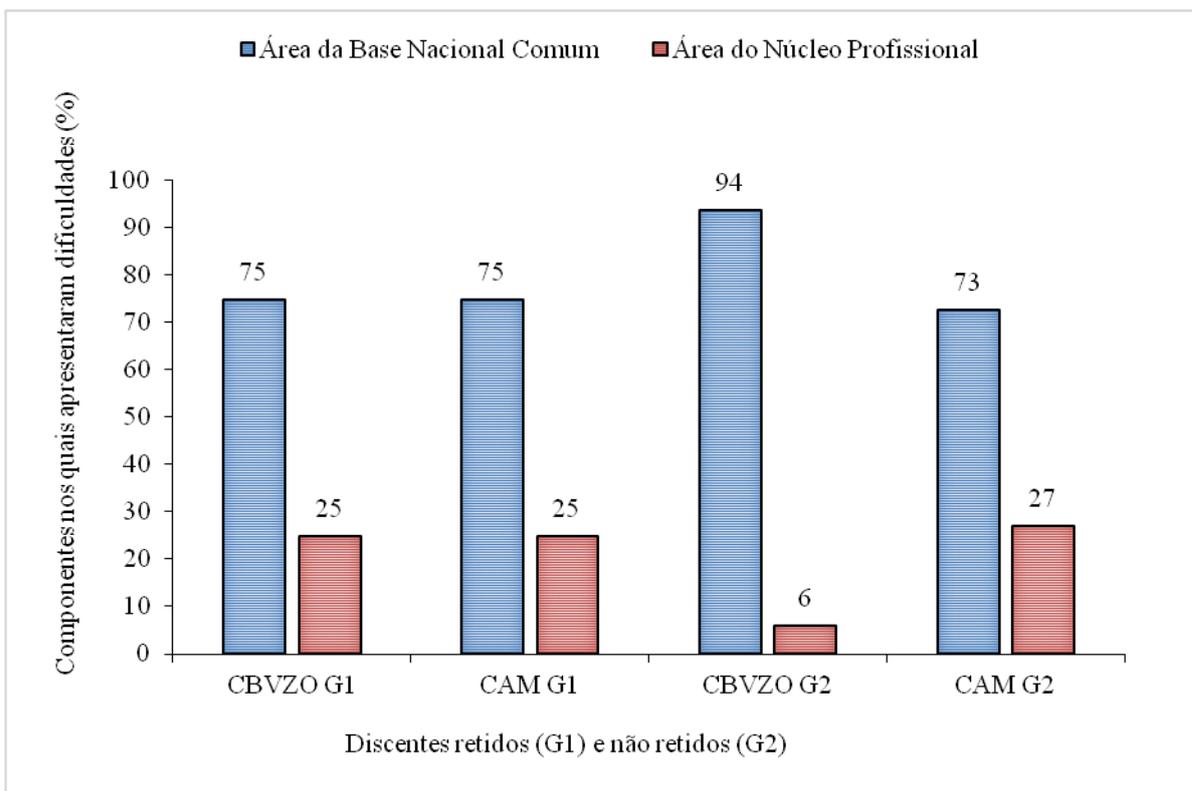


**Figura 13-** Implicações da dependência em algum componente curricular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cerca de 72% do CAM (G2), 54% e 50% do CBVZO (G2 e G1) destacaram que o fato de ter ficado em situação de dependência não teve implicações na sua vida, e 23% do G2 do CBVZO destacou que influenciou um pouco, mas não mencionaram em que aspecto da vida influenciou.

Perguntou-se aos discentes em quais componentes curriculares eles apresentaram maiores dificuldades ao longo do curso (Figura 14). Essa questão foi proposta com o intuito de correlacionar os componentes curriculares no quais os discentes apresentavam maiores dependências com os que eles apresentaram maiores dificuldades ao longo do curso.



**Figura 14-** Componentes curriculares que apresentaram maiores dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todos os grupos pesquisados os componentes curriculares da área da base nacional comum foram os mais citados como os que os discentes apresentaram maiores dificuldades. Esses dados vão ao encontro dos dados relacionados aos componentes em que os discentes ficaram em situação de dependência apresentados na Figura 11.

Para os discentes do G1 do CBVZO os componentes curriculares da Área da Base nacional Comum em que eles mais sentiram dificuldades foram: Geografia, Física, Química, História, Língua Portuguesa, Biologia e História. O G2 do CBVZO destacou os seguintes componentes curriculares: Geografia, Física, Química, Inglês, Matemática e Sociologia. Para o G1 do CAM foram citados os seguintes componentes: Física, Química, Português e Inglês e o G2 citou componentes como Geografia, Física, Química, Português, Biologia, História, Inglês, Matemática, Sociologia e Educação Física.

Para os componentes da Área do Núcleo Profissional, os discentes do G1 do CBVZO destacam quatro componentes curriculares nos quais consideram que apresentaram maior dificuldade, sendo eles: Fundamentos de Economia, Gestão de Pessoas, Fundamentos de Administração e Metodologia Científica e o G2 citou apenas Gestão de Projetos, Legislação e Espanhol. Para o CAM, o G1 destacou os componentes de Limnologia e Topografia. Já o grupo 2 citou os seguintes componentes curriculares: Espanhol, Mecanização Agrícola, Culturas Anuais, Saúde e Segurança do Trabalho, Fertilidade do Solo, Apicultura, Agroecologia, Topografia, Fruticultura e Forragicultura.

Com base nesses dados é possível perceber que a maioria dos componentes curriculares em que eles ficaram em situação de dependência estão entre os mais citados como os que os discentes apresentam maiores dificuldades.

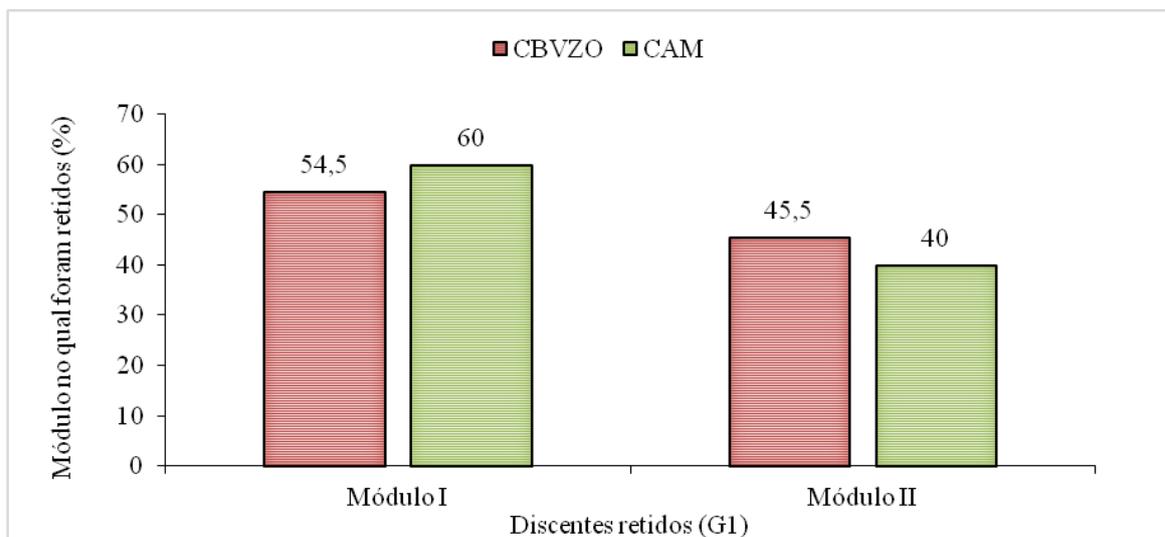
Souza (2016, p. 52) destaca em sua pesquisa que há de se questionar o número excessivo de disciplinas para administrar e a carga horária semanal, haja vista que traz uma carga de trabalho acadêmico mais intensa para o estudante, devendo a instituição levar em consideração esses fatores. Além dessas questões, percebe-se pela análise dos resultados que são os componentes do Ensino Médio os que os alunos apresentam maiores dificuldades.

### 3.3 Retenção Escolar: Fatores Determinantes e Favorecedores

A adolescência é marcada por diversos conflitos, quando o indivíduo passa pela transição da infância para a fase adulta, vivendo muitas vezes diversas incertezas, dentre elas a escolha profissional. É justamente no auge da adolescência, dos 14 aos 16 anos de idade, que ocorre o ingresso dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio, e para alguns destes muitas vezes essa fase é marcada por situações de fracassos escolares representados por evasões e reprovações.

O número de reprovações (também conhecido como retenção escolar) na educação profissional tem preocupado professores e educadores em geral. O fenômeno de retenção é mais comum no primeiro ano de ingresso do discente, tendo em vista que é o período em que muitos dos jovens estão passando pelos conflitos inerentes à adolescência. Além disso, há uma certa dificuldade com relação à adaptação ao currículo da instituição e à vida acadêmica.

Com relação a esse aspecto, os discentes do G1 destacaram que as retenções ocorreram nos dois primeiros módulos (Figura 15), ou seja, no primeiro ano dos cursos.



**Figura 15-** Módulo no qual ficaram retidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse fator destacado pode indicar que no primeiro ano as reprovações podem ser decorrentes da mudança abrupta que o discente sofre quando passa a estudar em turno integral, com um número expressivo de componentes curriculares, haja vista que a maioria é oriunda de escolas estaduais, nas quais oferecem o ensino em apenas um turno. Além disso, há o primeiro impacto com relação às normas, à metodologia do docente, à estrutura e funcionamento da instituição, e o fato de estudarem o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, ou seja, o estudante estuda tanto os componentes curriculares da área técnica quanto os da área básica.

Os dados apresentados pelos discentes dos *campi* do IFRR corroboram com o estudo realizado por Souza (2016) acerca das taxas de reprovação nas escolas públicas federais mineiras. Durante o estudo, a autora identificou que nas escolas públicas federais mineiras essas taxas são mais acentuadas no primeiro ano dos cursos de nível médio (SOUZA, 2016, p. 38).

A autora destaca, ainda, que

A faixa etária dos alunos de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos é o momento em que anseios e dificuldades inerentes à fase se avolumam e conflitam para os discentes. São muitos desafios a enfrentar em um misto de dependência dos adultos e ao mesmo tempo conquista da liberdade. A chegada da maioridade e as responsabilidades da fase adulta se aproximam em um momento de inúmeras descobertas e riscos (SOUZA, 2016, p. 71).

Para Souza (2016, p. 32), a primeira série do Ensino Médio é

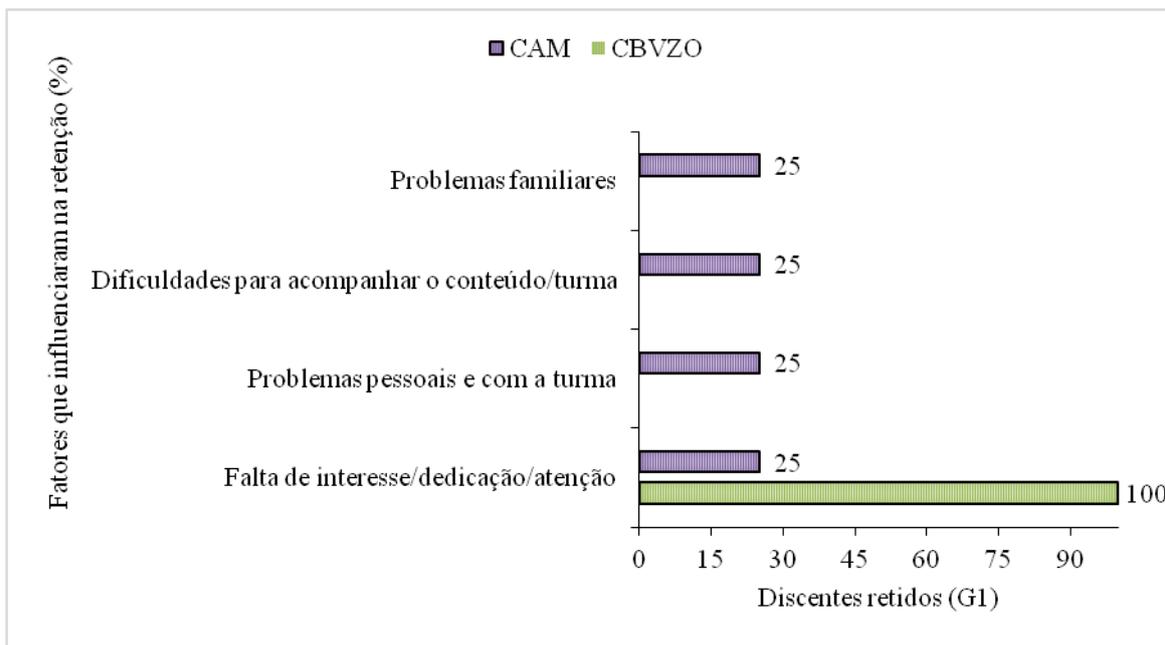
[...] uma etapa de grandes mudanças para os alunos. O número de disciplinas e de professores aumenta, muitos alunos estão se adaptando a uma nova escola, o grau de abrangência e exigência das disciplinas também se eleva e as cobranças quanto ao futuro profissional começam a surgir. Tudo isso em meio às mudanças da puberdade, o que certamente torna tudo mais difícil (SOUZA, 2016, p. 32).

Narciso (2015, p. 143, grifo nosso) em um estudo realizado com os estudantes evadidos de algum curso técnico no *Campus Arinos* do IFNMG no período de 2009 a 2014 evidenciou que a evasão se sucedeu no primeiro e segundo período dos cursos, o que, segundo a autora, pode indicar que *tal condição foi favorecida em virtude de muitos alunos ingressarem no curso com “[...] conhecimento limitado dos componentes curriculares do ensino básico”*.

Narciso (2015, p. 88), com base nos dados dos ciclos de matrícula encerrados até dezembro de 2011 apresentados no Acórdão 506/2013, destaca que o grande “gargalo” dos cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados pelos Institutos Federais está na retenção dos estudantes que não conseguem acompanhar com sucesso os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nessas instituições. A autora destaca que os índices de retenção de até um ano chegam a 82,6%, e

Levando-se em consideração que a *retenção é um trampolim para a evasão*, os Institutos Federais precisam urgentemente voltar os olhos para o fenômeno do fracasso escolar que gera a índices significativos de retenção e, conseqüentemente, leva a uma maior probabilidade de aumentar a evasão escolar (NARCISO, 2015, p. 88).

Portanto, cabe aos Institutos Federais identificar as causas tanto das retenções quanto das evasões escolares e traçar políticas de combate e prevenção a esses fenômenos. Nesse sentido, procurou-se identificar pelo viés dos discentes quais fatores influenciaram na retenção (Figura 16). Dentre as causas citadas, os discentes do CBVZO atribuem a retenção escolar a fatores individuais, como: “falta de interesse”, “falta de dedicação” e “falta de atenção”. Para os discentes do CAM, além desses fatores são citados fatores como: “problemas pessoais e com a turma”, “dificuldades de acompanhar o conteúdo/ turma”, “problemas familiares”, “falta de interesse”, “falta de dedicação” e “falta de atenção”.



**Figura 16-** Fatores que influenciaram na retenção escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto a retenção quanto a evasão podem apresentar causas semelhantes. Nesse sentido, as causas da retenção apresentadas pelos discentes dos *campi* estudados se assemelham aos achados de Narciso (2015), baseados no levantamento dos números e causas da evasão por segmento e por curso do *Campus Arinos* do IFNMG. A autora destaca que, baseado nos levantamentos realizados a partir da demanda do TCU, para o segmento estudantes em curso, as causas prioritárias da evasão foram: falta de interesse do aluno, sobrecarga de trabalhos escolares, problemas pessoais e familiares, falta de adaptação aos horários, excesso de rigidez do professor, conflito entre aluno/aluno e aluno/professor e falta de procedimentos operacionais dos professores quanto à cobrança de trabalhos e provas (NARCISO, 2015, p. 91). Para o segmento estudantes evadidos, as causas da evasão foram dificuldades para conciliar o horário de estudo, trabalho e afazeres domésticos, base deficitária do aluno referente aos componentes curriculares do ensino básico, dificuldades financeiras para fazer o curso, transporte, alimentação e material, falta de interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão e questões pessoais e sociais (NARCISO, 2015, p. 92).

Baseada nos dados de cerca de 232 estudantes evadidos dos cursos técnicos do *Campus Arinos* do IFNMG, Narciso (2015, p. 177) destacou que o fator notas baixas aparece como causa principal para abandonar o curso para a grande maioria dos alunos pesquisados “[...] e, provavelmente, desencadeia motivos para que muitos outros fatores também sejam determinantes para a evasão escolar”. A autora destaca que

A reprovação também é um fator importante a ser considerado para avaliar a evasão escolar, aparecendo em segundo lugar na lista de determinantes da evasão. Juntos, as notas baixas e a reprovação atingem o percentual de 36% dos motivos que contribuíram para que os alunos abandonassem o curso técnico (NARCISO, 2015, p. 177).

Além desses fatores, a autora cita aspectos como morar longe da família, como em repúblicas ou com parentes, problemas de saúde, gravidez e problemas familiares (NARCISO, 2015, p. 178) como motivadores da evasão escolar.

Narciso (2015, p. 93) levanta uma questão pertinente quando destaca que estavam presentes em todos os segmentos pesquisados respostas como a “desmotivação ou falta de interesse do aluno” e “conhecimento limitado ou base deficitária dos componentes curriculares do ensino básico”. Para a autora,

[...] possivelmente, a falta de domínio dos componentes curriculares por parte do aluno desencadeia todo um processo que começa com a desmotivação ou falta de interesse, passando pela reprovação e culminando na evasão do curso técnico. Um agravante que incide consideravelmente neste fator é que os cursos profissionalizantes técnicos de nível médio são especializados e com a grade curricular e carga horária bem extensas, com duração entre 2 a 4 anos, requisitando do aluno uma base escolar bem sólida, principalmente nas disciplinas de português e matemática, para que possa desenvolver satisfatoriamente as competências e habilidades desejáveis nas disciplinas técnicas (NARCISO, 2015, p. 93).

A respeito do fenômeno de reprovação escolar, Silva (2015, p. 48) em um trabalho realizado com as primeiras turmas dos cursos Técnico em Informática e Técnico em Eletrotécnica na modalidade de ensino médio integrado no IFPR *Campus* Ivaiporã identificou que em 2013 os discentes do 1º ano do curso Técnico em Informática apresentavam um índice de reprovação de série de 22,6%; e 77,4% dos que passaram levaram algum componente como dependência para o próximo ano. A autora destaca que quando indagados sobre os motivos de não obterem êxito nos componentes do 1º ano, os discentes destacaram que a quantidade de componentes influenciou de maneira significativa no seu êxito escolar.

Outro aspecto levantado por Silva (2015, p. 49) e que gera uma grande preocupação é a significativa redução do número de discentes do curso Técnico em Informática ao longo do percurso escolar, tendo em vista que a turma começou com 30 e quando chegou ao 3º ano contava com apenas 19 alunos. Essa redução foi em decorrência de reprovações e transferências. A autora traz em seus estudos também a análise dos discentes das turmas de 2º, 3º e 4º ano sobre o porquê de o discente reprovar em uma determinada matéria ou componente curricular. Dessa forma, os discentes destacaram: a falta de esforço, falta de interesse, falta de dedicação, falta de comprometimento, excesso de componentes curriculares e a defasagem do ensino fundamental como os principais fatores para a reprovação (SILVA, 2015, p. 48). Além dos fatores intrínsecos, os discentes também citaram problemas familiares e os métodos de ensino, de avaliação e de relacionamentos com os professores como fatores contribuintes para a reprovação escolar (SILVA, 2015, p. 48). A autora identificou ainda que os discentes criam certas expectativas com relação à instituição, e quando esta não atende a essas expectativas acabam evadindo (SILVA, 2015, p. 47). Esses aspectos levantados por Silva (2015) assemelham-se aos estudos de Silva *et al.* (2014, p. 89). Os autores destacam que as dificuldades com relação ao curso, muitas vezes na forma integral, e a metodologia adotada pelos professores também pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, gerando dificuldades para a permanência dos discentes na instituição de ensino, podendo culminar na evasão escolar deste estudante.

Acerca da evasão escolar, Meira (2015, p. 95) em um estudo realizado com alunos evadidos do curso Técnico em Ferrovias do *Campus* Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo, na modalidade concomitante ao Ensino Médio, destaca que um dos estudantes entrevistados destacou que a causa principal para o abandono do curso foi em decorrência das

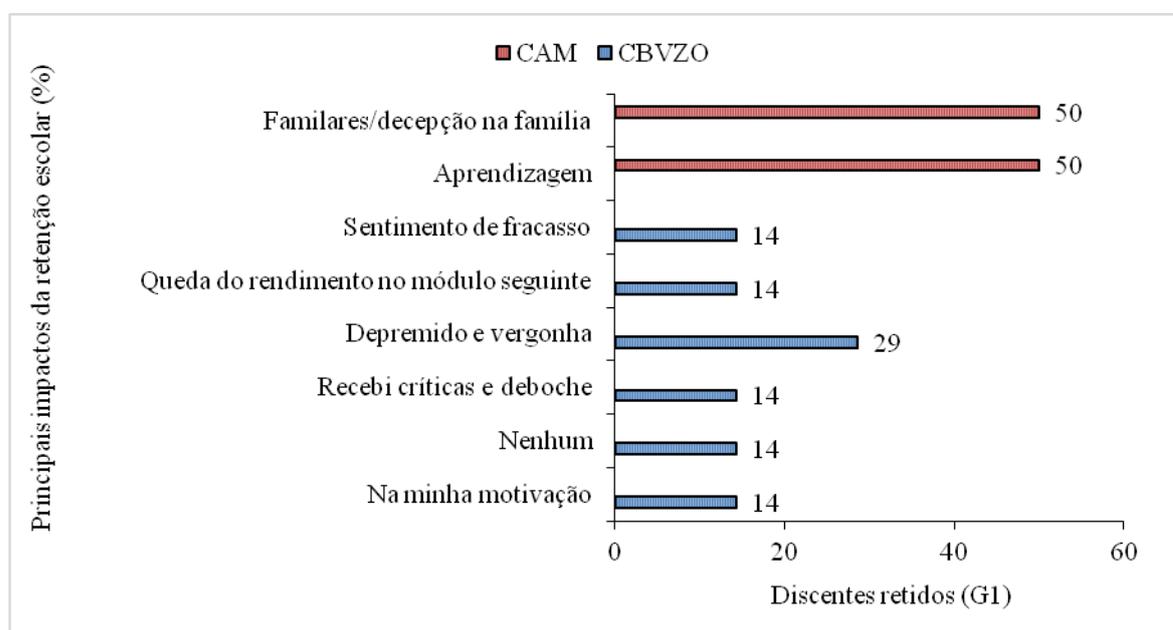
dificuldades de assimilar os conteúdos das disciplinas e o baixo rendimento decorrente dessa dificuldade.

Diante desse contexto, Narciso (2015, p. 77; 92) destaca que é preciso que os Institutos Federais reflitam acerca dos seus objetivos, tendo em vista que “[...] foram projetados para atender alunos dos municípios com percentual elevado de extrema pobreza, onde os alunos são provenientes de escolas públicas com o IDEB [...] abaixo da média nacional”. A autora menciona que é “[...] preciso um olhar mais atento, mais apurado, tendo em vista que essas instituições possuem políticas educacionais mais específicas para cada nível e modalidade de ensino” (NARCISO, 2015, p. 77).

A retenção escolar pode culminar na evasão, ocasionando desigualdades sociais, como destaca Narciso:

A evasão escolar é uma questão social que advém da desigualdade social no Brasil, sendo que a descontinuidade dos estudos ocasiona prejuízos para o aluno, para a família, para a escola e para a sociedade que terá um trabalhador menos qualificado, ou até mesmo sem qualificação nenhuma, ocasionando-lhe má remuneração ou o próprio desemprego, reproduzindo a exclusão (NARCISO, 2015, p. 79).

A retenção escolar traz inúmeras consequências, principalmente ao discente. Quando perguntados quais os impactos da retenção escolar (Figura 17), os discentes destacaram sentimentos como: “sentimento de fracasso”, “vergonha ou deprimido”, impactos na “motivação” em prosseguir nos estudos, impactos na “aprendizagem”, “queda de rendimento” e problemas com a "família como decepção. Além disso, alguns discentes destacaram que receberam críticas e deboche.



**Figura 17-** Principais Impactos da retenção escolar (G1).

Fonte: Elaborado pela autora.

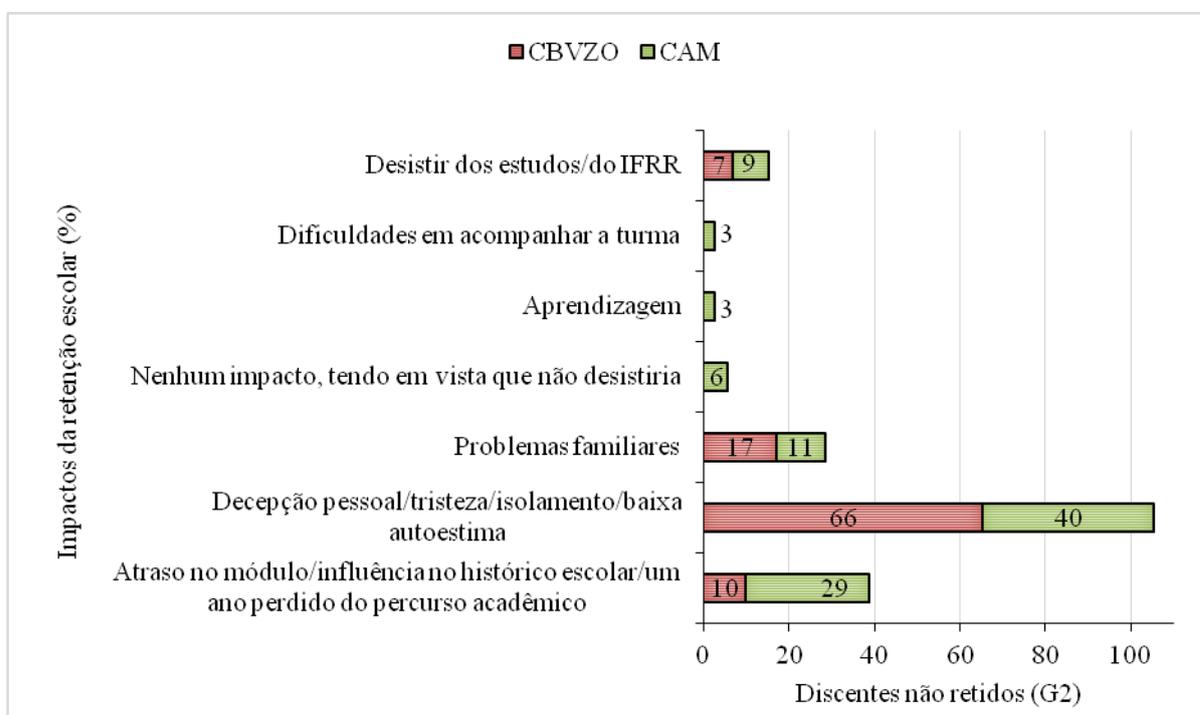
Silva (2015), em uma pesquisa realizada no *Campus Ivaiporã* do IFPR, perguntou aos professores participantes quais os impactos negativos a reprovação escolar acarretava para os estudantes. As respostas mais citadas foram: sensação de fracasso, desmotivação do estudante, o desejo de querer desistir dos estudos, desestímulo e o fato de que o estudante

pode não conseguir superar o estigma da reprovação escolar e avançar nos estudos (SILVA, 2015, p. 97).

A despeito disso, Souza (2016, p. 70) destaca, de acordo com as reflexões de Paro (2001), que

[..] a reprovação exclui e estigmatiza o aluno, que pode passar a se considerar menos capaz que os colegas que progrediram na série. Ela pode ainda desmotivar os discentes. Existem alunos que conseguem superar a repetência, mas boa parte deles internaliza o fracasso. Devido a esta aparente desmotivação, o repetente pode ser julgado como desinteressado, até mesmo pelos professores. Este aluno pode acabar se desmotivando pelo conteúdo que, em alguns casos, é ministrado pelo mesmo professor do ano anterior.

Para os discentes do G2, quando perguntados sobre quais os principais impactos de uma possível retenção (Figura 18), eles destacaram sentimentos como “decepção pessoal”, “tristeza”, “isolamento”, “baixa autoestima”, “problemas familiares” e atrasos.

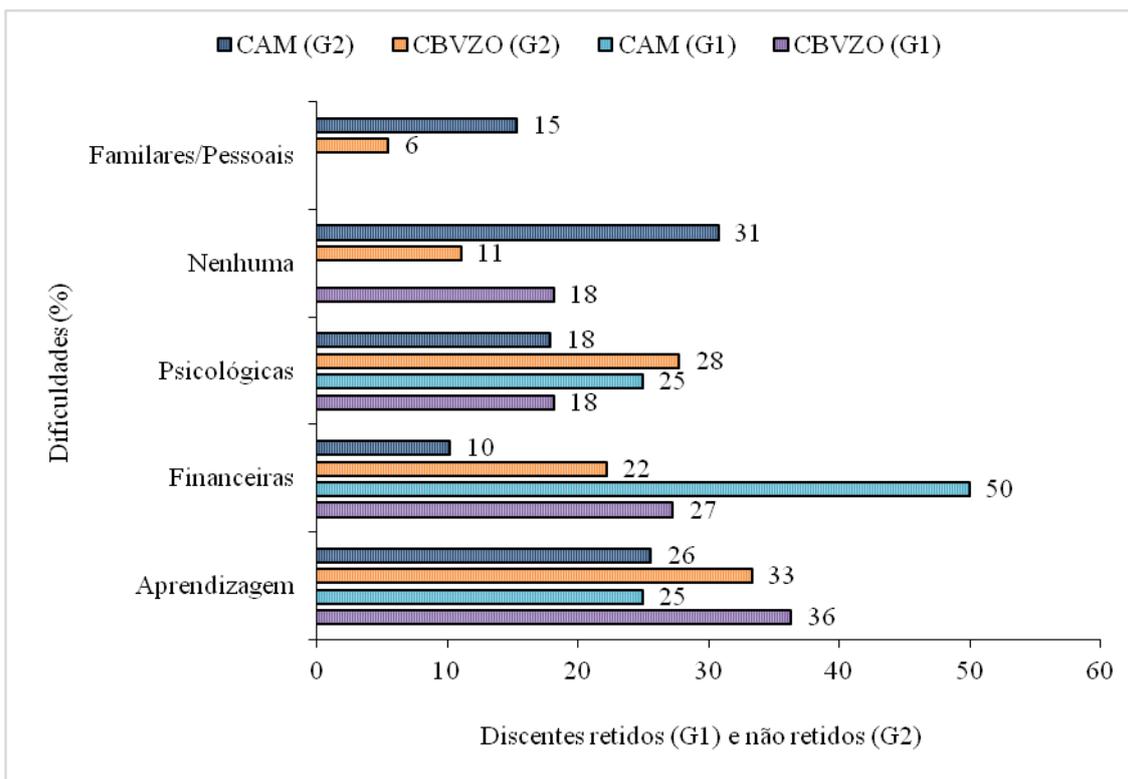


**Figura 18-** Principais impactos de uma possível retenção escolar (G2).

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Souza (2016, p. 74), uma das consequências da repetência é a distribuição desigual nas séries seguintes, fenômeno conhecido como distorção idade-série, que vem marcando o sistema educacional brasileiro. A autora considera ainda esse fenômeno um forte obstáculo à universalização da educação no Brasil (SOUZA, 2016, 74).

Dessa forma, é necessário que as instituições de ensino investiguem as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que tange à permanência destes no percurso escolar. A despeito disso, perguntou-se a ambos os grupos pesquisados quais principais dificuldades eles enfrentavam (Figura 19) na época da coleta dos dados. Dentre as principais dificuldades destacam-se dificuldades de aprendizagem, financeiras, psicológicas e familiares/pessoais.



**Figura 19-** Principais dificuldades enfrentadas pelos discentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apontam que as principais dificuldades que os discentes do G1 apresentam estão relacionadas com os aspectos financeiros, de aprendizagem e psicológicos. Inferimos, dessa forma, que essas dificuldades podem ter impactado no desempenho ao longo do curso, o que pode ter ocasionado a situação de retenção escolar.

Narciso (2015, p. 100) destaca que o aspecto financeiro é um fator que dificulta a permanência dos jovens na educação profissional. No entanto, a autora destaca que há um paradoxo com relação a esse aspecto, tendo em vista que

[...] ao mesmo tempo em que os jovens têm consciência de que os estudos lhe proporcionarão maiores chances no mercado de trabalho, muitos não conseguem permanecer 3 (três) anos sem trabalhar, pois, as famílias dependem deles para o sustento do lar. Como o estudo pode esperar ou faltar e o trabalho não, a única opção termina sendo a desistência do curso, mesmo sabendo que este fará uma falta enorme na sua vida profissional que exige certificado, habilidades e competências desenvolvidas na educação profissional (NARCISO, 2015, p. 100).

Embora saibam que podem perder a oportunidade de ter uma melhor colocação no mercado de trabalho, muito jovens acabam optando por desistir dos estudos em busca de outros direitos fundamentais que assegurem a sua subsistência e das suas famílias, como moradia, saúde, alimentação, vestimentas, etc. (NARCISO, 2015, p. 101).

Além das questões financeiras, alguns discentes relataram outras situações em que apresentaram muitas dificuldades, como o DA18 e DA24, como a falta de tempo para os estudos.

*" Eu aprendi muitas boas, mas também "tô" tendo muitas dificuldades em algumas matérias e também aprendi a respeitar mais as pessoas. O instituto está me mudando ou mesmo tentando mudar para eu ser uma pessoa melhor" (DA18).*

*"Ao entrar no Instituto Federal foi uma luta, passei por várias coisas no decorrer dos estudos" (DA24).*

*" Está sendo ótima [...] eficientes professores, as oportunidades que todos têm aqui no Instituto, o companheirismo de todos e que nada melhora para o futuro é a nossa própria educação e que nada na vida é fácil, como estudar o dia todo e chegar em casa e ter que estudar, e vem os aperreios; mas não me arrependo nenhum um pouco. Amo o IFRR-CAM" (DA15).*

No entanto, apesar das dificuldades, alguns discentes destacaram como a participação em projetos desenvolvidos dentro da instituição impactaram de forma positiva nos seus estudos, como salientado pelo DA19.

*" Foi muito bom; conheci pessoas com culturas bem diferentes e aprendi a lidar com elas, crescendo mentalmente. Além de tudo, tenho professores super-qualificados, muito bem informados e motivados a dar aula para ensinar de maneiras diferentes, e única de cada professor. As melhores partes são as viagens técnicas que nos mostra uma maneira nova de ver as coisas. Os estudos, principalmente de matemática, é o que me faz diferente e me mostra no que sou bom; a melhor parte foi o projeto do PIC, que me fez passar a 1ª e a 2ª fase das Olimpíadas de matemática do 1º ano; que pena que acabou. Outra coisa que diferenciou e mostrava o valor dessa Instituição é as oficinas de artes, fotografia, teatro e outros que nos dava oportunidades únicas, mas que pena que também acabou. Só queria mesmo é que as oficinas e o Projeto da PIC continuassem" (DA19).*

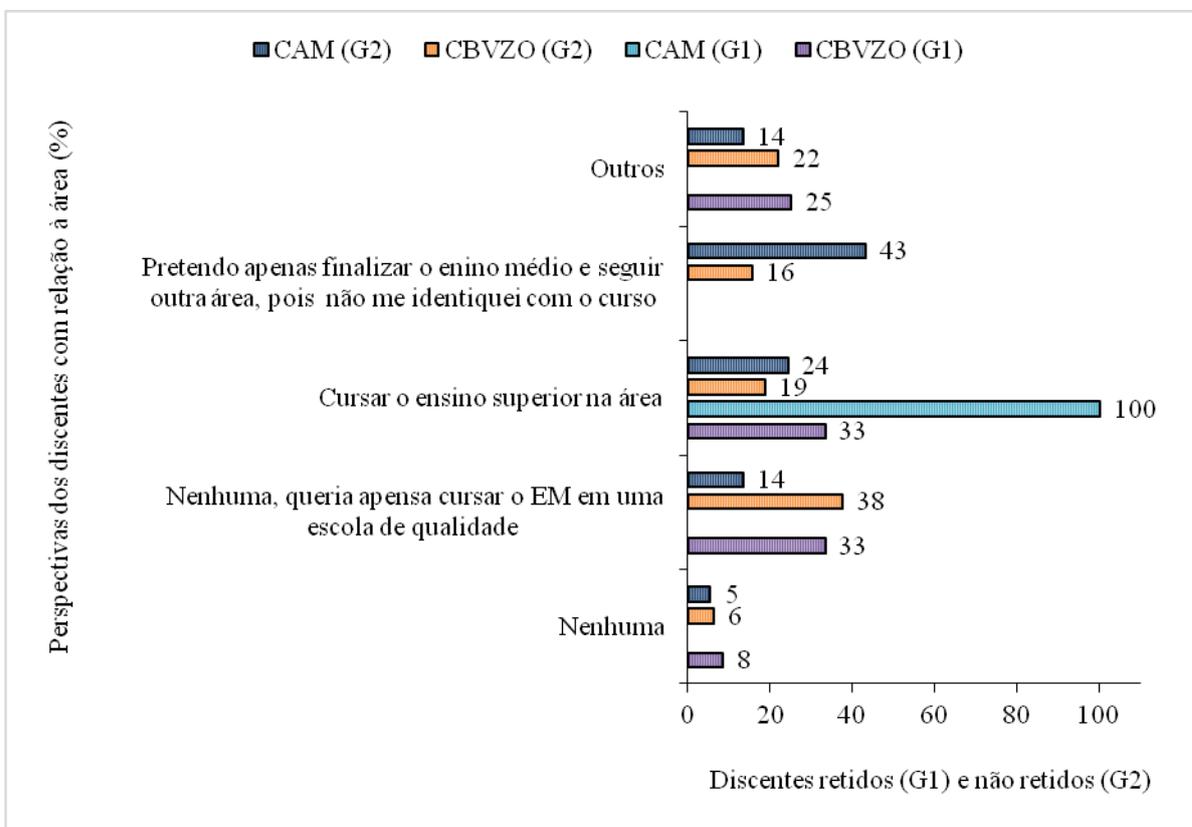
Narciso (2015, p. 95) destaca que os Institutos Federais devem elaborar políticas educacionais para o enfrentamento do fenômeno de evasão nos cursos profissionalizantes técnicos de nível médio, devendo considerar as inúmeras diversidades (diversidade cultural, social, acadêmica, cognitiva, econômica, etária, dentre outras, muito diversificadas) quando forem elaborar essas políticas específicas.

Arelado às políticas de enfrentamento à evasão também está a necessidade de diminuição das taxas de retenção escolar, haja vista que um fenômeno pode estar relacionado ao outro. No entanto, não basta somente acompanhar e elaborar políticas educacionais, as ações devem ser traçadas no sentido de envolver o discente no processo de ensino-aprendizagem, explorando suas potencialidades, possibilitando uma formação ética e autônoma.

É necessário promover ações que estimulem o sentimento de pertencimento e de estabelecimento de vínculos com a instituição. Além disso, torna-se extremamente importante salientar e promover ações que apresentem perspectivas de inserção futura no mercado de trabalho, estimulando dessa forma a motivação escolar e a possibilidade de tomada de decisões.

Com relação às perspectivas inerentes à área do curso no qual estavam estudando (Figura 20), cerca de 100% dos discentes do G1 e 24% do G2 do CAM destacaram que pretendem cursar o Ensino Superior na área. No entanto, nota-se que um número elevado do G2 do CAM (43%) destacou que não se identificou com a área do curso, o que nos sugere que optaram pelo curso pela qualidade do ensino médio oferecido na instituição.

Para o grupo do CBVZO, uma grande maioria optou pela instituição por causa da qualidade do ensino oferecido (33% G1 e 38% G2). No entanto, notou-se que uma pequena parcela dos estudantes deste *campus* tem interesse pela área do curso no qual estudam, mostrando, inclusive, interessem em elevar seus estudos na área do curso.



**Figura 20-** Expectativas em prosseguir na área do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na figura acima vão de encontro com os da tabela 5, haja vista que 35,6% dos discentes apontaram que a possibilidade de cursar um Ensino Médio gratuito de qualidade foi um fator motivador para a escolha da Instituição. Muito embora percebermos que alguns poucos destacaram que pretendem seguir na área do curso, já outros se identificaram com a área ao longo do curso, como destacado pelo discente DA04:

*"Consegui obter mais conhecimento ao longo dos três anos, me identifiquei na área, passei a ter mais responsabilidade e me fez amadurecer para o mercado de trabalho e a formação que é necessária se ter, pois a concorrência no mercado de trabalho é grande".*

Embora ingressem na instituição movidos pela qualidade do Ensino Médio, os estudantes e suas famílias acabam por depositar expectativas com relação às oportunidades que possam vir a ter. Muitas vezes essas expectativas não são atendidas, ou enfrentam obstáculos que acabam impactando no sucesso ou na permanência do estudante na instituição de ensino.

### 3.4 Níveis e Orientações Motivacionais

Com o intuito de verificar se havia ou não diferença significativa entre os tipos de motivação da amostra de discentes deste estudo, aplicou-se o teste t Student e a Análise de Variância para realizar a comparação dos níveis motivacionais entre os discentes dos dois *campi* com relação às variáveis idade, gênero e *campus*. Além disso, buscou-se identificar qual orientação motivacional predominava entre os grupos estudados.

#### 3.4.1 Níveis e orientações motivacionais: variável gênero

Para a análise dos tipos motivacionais com relação ao gênero, calculou-se a média e o desvio-padrão, e aplicou-se o teste t Student. Como pode ser observado na Tabela 8, na análise da motivação intrínseca entre os gêneros do G1 dos dois *campi* houve um maior predomínio para o gênero masculino do CBVZO (M= 49,0). Para a motivação extrínseca também houve maior predomínio do gênero masculino do CAM (M= 52). No entanto, o gênero feminino do CBVZO obteve média semelhante (M= 52). Comparando o gênero do G1 dos dois *campi* através do teste t Student, com relação à motivação intrínseca (P = 0,8789 intrínseca) e extrínseca (P = 0,9904) entre os gêneros dos dos *campi* pesquisados não foram encontradas diferenças significativas.

**Tabela 8-** Média dos tipos de Motivação entre os gêneros do G1 e G2 dos *campi* pesquisados.

Tipo de motivação	G1				G2			
	CAM		CBVZO		CAM		CBVZO	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Motivação Intrínseca	48,5	45,3	48,2	49,0	47,7	46,6	44,7	47,7
Motivação Extrínseca	50,5	52	52	51,6	53,20	50,50	50,96	50,50
Desmotivação	15	7,7	8,5	8,6	7,00	9,81	7,91	9,17

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o G2, percebeu-se que com relação à motivação intrínseca há uma maior média entre o gênero masculino do CBVZO (M= 47,7) e o gênero feminino do CAM (M= 47,7). Com relação à motivação extrínseca, o gênero masculino do CBVZO e o gênero feminino do CAM apresentam menor média (M= 50,50). Para o G2, percebeu-se que o gênero masculino obteve menores médias com relação à motivação intrínseca e extrínseca, à exceção do CBVZO para a motivação intrínseca.

Os resultados obtidos neste estudo quanto a variável gênero para a motivação intrínseca e extrínseca corroboram com alguns autores. Como exemplo, tem-se o estudo que Boruchovitch (2008) realizou com 225 estudantes em cursos de formação de professores de duas faculdades, uma pública e outra particular, no qual buscou conhecer o tipo de motivação para aprender mais característico entre os estudantes. O estudo revelou que os estudantes do gênero feminino das faculdades públicas obtiveram médias significativas mais altas com relação à motivação intrínseca e extrínseca quando comparadas aos estudantes do gênero masculino do nível superior (BORUCHOVITCH, 2008, p. 34).

Para o G2, também não foram encontradas diferenças significativas tanto para a motivação intrínseca ( $P = 0,6945$ ) quanto para a extrínseca ( $P = 0,6766$ ), corroborando com os estudos de Marchiore e Alencar (2009) sobre a percepção de 364 estudantes de ensino médio de uma escola particular e uma pública de uma cidade do estado de Minas Gerais acerca de sua motivação para aprender. No entanto, tanto a motivação intrínseca ( $P = 0,001$ ) quanto com relação à motivação extrínseca ( $P = 0,020$ ) os estudantes do gênero masculino obtiveram maior média em comparação ao gênero feminino (MARCHIORE e ALENCAR, 2009, p.113). Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 28) também encontraram resultados semelhantes em um estudo com 136 estudantes com idades de 9 a 11 anos que cursavam terceiras e quartas séries do ensino fundamental, no qual se constatou que os meninos apresentaram uma média maior com relação a variável gênero ( $P = 0,020$ ) para ambos os tipos motivacionais.

Ainda com base nos resultados exibidos na Tabela 8, com relação à desmotivação percebe-se que para o G1 ( $P = 0,1508$ ), com relação ao gênero, o gênero feminino do CAM configurou-se como o mais desmotivado com maior média ( $M= 15,0$ ) em comparação ao gênero masculino do mesmo *campus* e ao grupo do CBVZO. Por outro lado, o gênero masculino do CAM mostrou-se como o menos desmotivado ( $M= 7,7$ ), apresentou também menor média de motivação intrínseca ( $M= 45,3$ ), indicando que se encontram mais motivados extrinsecamente ( $M= 52$ ). Para o G2 ( $P = 0,1736$ ), o gênero feminino do CAM foi o que apresentou menor média de desmotivação ( $M= 7,0$ ) e maior média ( $M= 53,20$ ) de motivação extrínseca, indicando que estão mais motivados intrinsecamente e extrinsecamente que o gênero masculino deste *campus* e o grupo do CBVZO.

Com relação à desmotivação, caracterizada pela total ausência de intenção, Rufini *et al.* (2012), em um estudo realizado com objetivo de avaliar a qualidade motivacional de 1381 estudantes do ensino fundamental, identificaram resultados distintos aos encontrados neste estudo. Os estudos dos autores identificaram que os participantes do gênero masculino obtiveram maior média em comparação ao gênero feminino (RUFINI *et al.*, 2102, p. 57), destacando que os meninos se mostraram mais desmotivados. No entanto, os autores destacam que o resultado encontrado por eles deve ser investigado com maior profundidade, tendo em vista “[...] que há uma carência de estudos sistemáticos que possam apontar, com um grau de segurança, que há uma tendência ou um predomínio do tipo de motivação em razão do gênero do aluno” (RUFINI *et al.*, 2102, p. 60). Quando se aplicou o teste t Student, com relação à desmotivação entre os gêneros do G1 ( $P = 0,1508$ ) e G2 ( $P = 0,1723$ ) dos *campi* pesquisados não foram encontradas diferenças significativas.

Tanto com relação ao G1 e quanto ao G2 identificou-se que há um maior predomínio da motivação extrínseca em relação à motivação intrínseca, e que o gênero feminino do G1 e o masculino do G2, ambos do CAM, mostraram-se como os mais desmotivados, apresentando maiores médias.

A despeito das motivações intrínseca e extrínseca, Marchiore e Alencar (2009, p. 116) destacam que ambas as orientações motivacionais são importantes para o processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a literatura mundial apresenta evidências atestadas de que há uma diminuição da motivação intrínseca na escola e um eventual aumento da motivação extrínseca no decorrer das séries do ensino fundamental (RUFINI *et al.*, 2012, p. 60). E à medida que há uma progressão nos níveis de estudos, há uma progressiva diminuição nos níveis da motivação intrínseca, o que pode ser explicado pelo grau de complexidade das atividades ao longo da trajetória escolar, como sugerido neste estudo.

### 3.4.2 Níveis e orientações motivacionais: variável *campus*

Na escala da motivação intrínseca e extrínseca, a pontuação pode variar de 12 a 60, cujo ponto médio é 30 pontos. Com relação a qual orientação motivacional predominava entre os grupos pesquisados, identificou-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 9, que todos os discentes dos dois grupos dos *campi* pesquisados possuem tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca acima do ponto médio da escala.

**Tabela 9-** Média e desvio padrão dos tipos de Motivação entre os grupos dos *campi* pesquisados.

Tipo de motivação	CAM				CBVZO			
	G1		G2		G1		G2	
	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP	Méd.	DP
Motivação Intrínseca	46,6	3,78	46,78	7,51	48,55	6,64	44,83	8,89
Motivação Extrínseca	51,4	4,16	51,59	7,11	51,55	6,30	50,13	7,74
Desmotivação	10,60	4,67	8,41	4,40	8,54	3,56	8,17	3,72

Fonte: Elaborado pela autora.

Houve uma maior média da motivação intrínseca (M= 48,55) e extrínseca (M= 51,55) para o G1 do CBVZO em relação ao G2 do mesmo *campus* e aos outros dois grupos do CAM. Com relação à motivação intrínseca, extrínseca entre o G1 dos *campi* pesquisados não houve diferença significativa (P = 0,5550 – intrínseca; P= 0,9634 - extrínseca).

Para a desmotivação, a pontuação da escala varia de 4 a 20, cujo ponto médio é 10 pontos. O G2 do CAM e o G1 e G2 do CBVZO apresentaram valores de desmotivação abaixo da média, indicando que estão mais motivados quando comparados ao G1 do CAM (M=10,6). Pode-se considerar dessa forma que cerca de 93,4% dos discentes deste estudo atingiram pontuação inferior ao ponto médio da escala. Portanto, consideramos que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. Com relação à desmotivação entre o G1 dos *campi* pesquisados não houve diferença significativa (P= 0,3463). Esses dados corroboram com um estudo que Scacchetti (2013, p. 303) realizou por meio de um questionário *continuum* da motivação e de uma escala de estratégias de aprendizagem com 709 estudantes provenientes de uma instituição privada e uma pública federal do Ensino Técnico Profissional. Scacchetti (2013, p. 303) destacou que 30,4% dos estudantes (n=216) atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes pesquisados se encontra motivada.

A despeito da desmotivação, Engelmann (2010, p. 82) em um estudo com 192 estudantes dos Cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná revelou que com relação à avaliação dessa orientação motivacional são poucos os que se percebem sem regulação ou sem intenção de vir à Universidade.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os discentes de ambos os *campi* pesquisados. No entanto, os resultados deste estudo sugerem que aqueles que compuseram o G1 que passaram por uma situação de retenção escolar apresentaram maiores médias de desmotivação. Considerando dessa forma que a situação de retenção escolar pode favorecer na baixa autoestima do estudante, promovendo muitas vezes a desmotivação, podendo aumentar as chances de evasão escolar.

### 3.4.3 Níveis e orientações motivacionais: variável idade

Com relação à variável idade, houve maior predomínio da motivação extrínseca para ambos os grupos estudados em comparação à motivação intrínseca, à exceção dos discentes do G1 do CBVZO com menos de 18 anos de idade (Tabela 10).

**Tabela 10-** Média dos tipos de Motivação entre as idades dos grupos dos *campi* pesquisados.

Tipo de motivação	G1				G2			
	CAM		CBVZO		CAM		CBVZO	
	<18 anos	≥18 anos	<18 anos	≥18 anos	<18 anos	≥18 anos	<18 anos	≥18 anos
Motivação Intrínseca	44	47,25	48,6	48	46,1	47,6	45,5	41,4
Motivação Extrínseca	51	51,5	52,8	42	50,1	53,6	49,9	51,4
Desmotivação	9	11	8,6	8	8,7	8,6	7,9	9,6

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à desmotivação, os discentes do G1 do CAM com idade igual ou superior a 18 anos apresentaram maiores médias ( $M= 11$ ), sendo considerados os mais desmotivados. Os discentes com idade menor a 18 anos do G2 do CBVZO apresentaram as menores médias de desmotivação, sendo os mais motivados.

Os dados deste estudo corroboram com os achados de Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 28) quando estudaram as diferenças das medidas por idade através da Análise de Variância com nível de significância de 0,05. Os autores destacam que as análises não revelaram diferenças significativas em nenhum dos casos (MARTINELLI e BARTHOLOMEU, 2007, p. 28).

Quando comparadas as médias dos gêneros dos grupos pesquisados verificou-se que a motivação extrínseca é predominante em relação à motivação intrínseca. A motivação extrínseca vai predominando à medida que aumenta o nível de escolaridade. Bzuneck (2009, p. 15) ressalta que

[...] quanto mais avançadas as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno.

A despeito disso, Cavenaghi e Bzuneck (2009) destacam que:

Quando o aluno atinge a fase da adolescência a sua motivação escolar diminui e, por consequência, o seu engajamento acadêmico também, à medida que o aluno sobe de série seu interesse diminui e ele começa a duvidar de sua real capacidade para aprender determinadas matérias. Isso pode embasar os resultados dos alunos que apresentam notas mais baixas e serve também para alertar profissionais da educação que o declínio na motivação do adolescente pode ocorrer por diversas razões, porém a natureza das experiências vividas no âmbito escolar pode ser um dos fatores mais significativos para a explicação deste fenômeno (p. 1478).

Santos *et al.* (2012, p. 2) destacam que “[...] entender a motivação de cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias;

é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um”. Dessa maneira, conforme Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1484) ambientes que valorizam o processo de aprendizagem com uma abordagem significativa têm mais chances de provocar nos estudantes comportamentos mais positivos em relação ao aprender. Além disso, em sala de aula o professor pode e deve promover atividades educativas que favoreçam a motivação dos estudantes por meio do planejamento das situações de aprendizagem em que abordam desafios, promovam a curiosidade e diversificam o planejamento (GUIMARÃES, 2009, p. 55).

Quando analisamos as médias da desmotivação dos discentes de ambos os grupos, os discentes com idade igual ou superior a 18 anos do G1 são os mais desmotivados. Dessa forma, consideramos, com base nos resultados deste estudo, que quanto maior idade, mais desmotivados os estudantes se apresentam, e que essas médias se acentuam mais quando passam por uma situação de retenção escolar. Embora houvessem diferenças com relação às médias entre as variáveis estudadas, não foram identificadas, através dos testes realizados, diferenças significativas em nenhuma das variáveis dos grupos estudados.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de haver muitos esforços no sentido de diminuir os índices de retenção e evasão escolar, os Institutos Federais ainda apresentam altas taxas desses fenômenos. Há a necessidade de se refletir sobre as políticas educacionais, com o intuito de promover ações contínuas que assegurem a equidade no acesso à educação, a permanência e o êxito dos estudantes, promovendo a inclusão de diferentes sujeitos.

É necessário que os Institutos Federais tracem políticas educacionais a partir da especificidade e das necessidades do seu público, articulando-as às políticas sociais, no sentido de possibilitar a autonomia para que os estudantes possam compreender e agir sobre sua realidade, estimulando a tomada de decisões.

Embora existam realidades diferentes em cada unidade pesquisada, percebemos que os desafios são semelhantes. Há uma diversidade de sujeitos, com diferentes expectativas e diferentes contextos históricos e trajetórias escolares. É necessário reconhecer essa diversidade, heterogeneidade de sujeitos e saberes e compreender que cada um traz interesses e necessidades diferentes entre si.

Os resultados deste estudo demonstram que é no 1º ano de ingresso, ou seja, nos 1º e 2º módulos, que ocorrem os maiores números de retenção escolar nos dois *campi* pesquisados. Cerca de 18% dos estudantes pesquisados neste estudo já havia reprovado pelo menos uma vez durante o Ensino Fundamental. Dentre os motivos apontados pelos discentes que podem ter favorecido a retenção escolar no Ensino Médio Integrado destacaram-se fatores individuais como “falta de interesse”, “falta de dedicação”, “falta de atenção”, “problemas pessoais e com a turma”, “dificuldades de acompanhar o conteúdo/ turma” e “problemas familiares”. Muitos desses fatores podem estar relacionados com a defasagem dos conteúdos decorrentes do Ensino Fundamental, gerando uma grande heterogeneidade em relação ao grau de conhecimento dos estudantes. A falta de domínio dos componentes curriculares pode desencadear no discente um processo que começa com a desmotivação podendo culminar na evasão escolar.

Diante disso, acreditamos ser importante:

1. A mobilização de todos os atores (estudantes, professores, gestão, técnicos administrativos, família, comunidade e professores) envolvidos no processo educativo, tornando-os protagonistas desse processo no sentido de traçar estratégias articuladas que estimulem o compromisso e a motivação de todos, promovendo o sentimento de pertencimento e o estabelecimento de vínculos com a instituição. Além disso, são fundamentais o desenvolvimento de práticas que apresentem as perspectivas de acesso ao mercado de trabalho, tanto na época do ingresso do estudante quanto no período de estágios e de conclusão de curso.

2. A promoção de estratégias que possibilitem o fortalecimento da base familiar com ações que aproximem mais a família e a comunidade da instituição no sentido de proporcionar um estabelecimento de vínculos, base para a construção da identidade do adolescente e para o desenvolvimento psicológico saudável.

3. O fortalecimento de conteúdos da base acadêmica, como o desenvolvimento da política do Nivelamento e do Reforço escolar no 1º ano de ingresso do estudante, haja vista que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram apontadas pelos discentes como as que mais influenciaram na reprovação durante o Ensino Fundamental.

4. O fortalecimento da equipe multidisciplinar, por meio de capacitação e aumento do número de servidores, principalmente daqueles que realizam o apoio psicológico, pedagógico e social, para realizar o acompanhamento multidisciplinar dos estudantes, em especial dos ingressantes, trabalhando por meio de ações conjuntas com os docentes, especialmente com aqueles que ministram componentes curriculares que apresentam altas taxas de reprovações, repensando, inclusive, nas práticas pedagógicas pouco motivadoras que não despertam as potencialidades dos estudantes.

5. O fortalecimento da Assistência Estudantil também se torna importante, tendo em vista que o Ensino Médio Integrado, em especial o ofertado na forma integral, acaba exigindo do estudante um aporte financeiro que muitas vezes não possui. Além disso, precisamos refletir sobre o currículo escolar, no sentido de planejar uma integração entre os componentes curriculares e uma articulação com o mercado de trabalho, aproximando a instituição dos setores de atuação dos profissionais que está formando.

6. Torna-se imprescindível investir em infraestrutura, espaços de lazer, de descanso, em material escolar, em capacitação da comunidade acadêmica. Além disso, é relevante dialogar com a comunidade para entender aos anseios e perspectivas com relação à escola.

Pesquisas têm demonstrado que a motivação dos estudantes se configura como uma das grandes preocupações dos pais e educadores em geral. Dessa forma, além do fenômeno de retenção, este estudo procurou analisar os constructos e níveis motivacionais dos discentes dos dois *campi* pesquisados. Os resultados destacam que a motivação extrínseca é mais predominante em relação à motivação intrínseca entre os discentes. No entanto, não foi possível identificar uma diferença significativa quanto aos níveis motivacionais destes. Os dados indicam também que, quanto maior a idade, mais desmotivados os estudantes se apresentam, e essas médias se acentuam mais quando passam por uma situação de retenção escolar.

Destacamos que os resultados deste estudo não podem ser considerados conclusivos. Há a necessidade de outros estudos na área para ampliar os conhecimentos acerca do fenômeno de retenção na Educação Profissional Técnica de nível médio. Quanto à motivação, os resultados refletem o momento presente na história escolar dos estudantes que compuseram a amostra, o que significa que não podemos afirmar que estes estão ou não desmotivados, necessitando de outros estudos para aprofundar o tema e a ampliação da amostra.

## 5 REFERÊNCIAS

- ABREU, E. M. C. de. A Assistência Estudantil no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESENVOLVIMENTO DA CRISE CAPITALISTA E A ATUALIZAÇÃO DAS LUTAS CONTRA A EXPLORAÇÃO, A DOMINAÇÃO E A HUMILHAÇÃO, 2013, São Luiz. **Anais...** São Luiz: UFMA, 2013.
- ALMEIDA, M. E. G. G. de; PINHO, L. V. de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psic. clín.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173 –184, 2008.
- AMARAL, C. T. do; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 167-203.
- ANJOS, H. V. M. dos. **A opção pelo ensino médio integrado**: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas. 2013. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.
- ARAÚJO, C. F. de. **A evasão na educação profissional de nível técnico**: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido. 2013. 166 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- AZEVEDO, G. M. de. **A repetência escolar no discurso acadêmico da ANPED**. 2012. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.
- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. O Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em Linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIV, p. 129-146, 2011.
- BARRA, A. S. B.; PACHECO, R. de F. G. O desempenho dos estudantes dos 1º anos dos cursos técnicos de uma escola Pública Federal de Goiás nos anos de 2013 e 2014. **Observatório em Debate**, n. 2, p. 120-133, 2015.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 104 p.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11741.htm)>. Acesso em: 16 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 de abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 16 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014. 52p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Lei n. 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Resolução n. 251, de 13 de janeiro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jan. 2016**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n. 1366, de 06 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de dezembro de 2010**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/23672846/pg-7-secas-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-12-2010>>. Acesso em 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio **Documento Base**. Brasília, dezembro de 2007. 59p. Disponível em <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Resolução n.º 089-Conselho Superior, de 03 de agosto de 2012 aprova a organização didática do IFRR. Boa Vista, RR, 2012. Disponível em: <[www.ifrr.edu.br/acessoinformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2012/resolucao-089-conselho-superior/view](http://www.ifrr.edu.br/acessoinformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2012/resolucao-089-conselho-superior/view)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Secretaria-Geral da Mesa. Secretaria de Informação Legislativa. Decreto-Lei n.º 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=529213&id=14409333&idBinario=15802037>>. Acesso em: 12 dez.2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Brasília, 18 out. 1982. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=548920&id=14334014&idBinario=15714604&mime=application/rtf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil** - 1993, página 1393, vol. 6.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 31 março. 1950. Disponível em:< <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=542683>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 12 de março. 1953. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=543574>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 20 dez. 1961. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=545856&id=14225752&idBinario=15636362>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio

de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em:<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 16 out. 1959. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=469607&id=14296166&idBinario=15801455>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 11 ago. 1971. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=547565&id=14225768&idBinario=15714278>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1931. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=438449&id=14416204&idBinario=15618394&mime=application/rtf>> Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1931. Disponível em:<<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=541649>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, 26 jul. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 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. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, 30 dez. 2008.

BRAVO, B. C.; CHAUD, D. M. A.; ABREU, E. S. de. Avaliação da motivação acadêmica de universitários do curso de nutrição de uma universidade privada de São Paulo. **Rev. Simbio-Logias**, v.6, n.9, p. 57-72, dez. 2013.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BRAZOROTTO, C.M. **Ensino Médio Integrado**: os desafios para a implantação da política educacional. 2014. 233p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências

Humanas, Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CANALI, H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: Caderno Temático. **Educação profissional no Brasil**: aspectos históricos, políticos e teórico – metodológico, Goioerê, v. 1, 2010. 59p. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../producoes](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../producoes)>. Acesso em 15 maio 2017.

CAVALCANTE, H. L.; JUNIOR, P. A. dos S. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 01-112 jan./jun. 2013.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais...**p. 1479-1489, 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968\\_1189.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf). Acesso em: 19 set. 2016.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/*Campus* Castanhal. 2012. 120p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 89-108, maio/jun./jul./ago. 2000.

DEMO, P. **A educação pelo avesso**: Assistência como direito e como problema. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 120p.

DORE, R. LÜSCHER. A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144, p. 772-789, set./dez. 2011.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais...** 2012, p. 1492- 1508.

FERNANDES, J. C. da C.; TEIXEIRA, L. de G. A.; SOUZA, L. M. de; LIMA, V. C. de. A trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de aprendizes artífices à criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT), 2014, Belo Horizonte/MG. **Anais...** 2014.

FIGUEIREDO, A. C.; MUELLER, R.R. A política de educação profissional e tecnológica: uma análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, X ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, v. 1, n. 1, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória, 2015. 15 p. Disponível em: <periodicos.ufes.br/EINPS/article/download/9977/6986>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Histórias e memórias conjugadas em documentos. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU-MG, p. 14-61, 2012.

FORTES, A. de C. *et al.* **Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR-Campus Amajari**. Amajari, 45 p., 2016. Documento não publicado.

FREDENHAGEM, S.; COMETTI, N.; BONFIM, C. J. de L.; ARAÚJO, F. D. de. A voz da evasão, **Eixo**, v. 1, n. 2, p. 2-19, ago./set. 2012.

FREITAS, P. J.; MOREIRA, N.; GOBBI, G. A. F. Avaliação e reflexão das Políticas Públicas de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Triângulo Mineiro/IFTM *Campus Patrocínio*. In: II COLÓQUIO NACIONAL -A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. 2006. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIL, N. de L. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <[37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3853.pdf](http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-3853.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GONÇALVES, M. A. S. **Escola, adolescência e construção da identidade**. 2008. Disponível em: <[www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA.../Maria-Augusta-Salin-Goncalves.pdf](http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA.../Maria-Augusta-Salin-Goncalves.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2018.

GUIMARÃES, S. É.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 17(2), p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n.1. p. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 37-57.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Guia de cursos: Técnicos, Licenciatura e Tecnologias**. Boa Vista, 2014. 80 p.

\_\_\_\_\_. Histórico. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Carta de serviço ao Cidadão do IFRR. Aprovada pela Resolução n.º 269-Conselho Superior, de 6/7/2016. Boa Vista-Roraima, out. 2015. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/Carta.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Organização Didática do Instituto Federal de Roraima**. 2012. 75p. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/reitoria/pro-reitorias/ensino/organizacao-didatica>>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Campus* Amajari. Resolução n.º 238- Conselho Superior, de 09 de outubro de 2015 aprova o Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/*Campus* Amajari. Amajari, RR, 2015. Disponível em: < <http://amajari.ifrr.edu.br/ensino/cursos/tecnico-em-agropecuaria>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Roraima. Resolução n.º 265- Conselho Superior, de 24 de maio de 2016 aprova o Projeto pedagógico do Curso Técnico em Comércio Integrado ao ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/*Campus* Boa Vista Zona Oeste. Boa Vista, RR, 2016. Disponível em: <<http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/cursos>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Roraima. Resolução n.º 262- Conselho Superior, de 8 de abril de 2016 aprova *AD REFERENDUM* o Projeto pedagógico do Curso Técnico em Serviços Públicos Integrado ao ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/*Campus* Boa Vista Zona Oeste. Boa Vista, RR, 2016. Disponível em: <<http://boavistazonaoeste.ifrr.edu.br/cursos>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Roraima. Resolução n.º 205-Conselho Superior, de 5 de maio de 2015. Aprova o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFRR. Boa Vista, RR, 2015. Disponível em: <[http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2015?b\\_start:int=45](http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2015?b_start:int=45)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016 apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas**

ordinária anual a que esta unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU n.º 63/2010, da Instrução Normativa TCU n.º 72/2013, da Portaria CGU n.º 522/2015, da Decisão Normativa TCU n.º 154/2016 e da Portaria TCU n.º 59/2017, e com as orientações do Sistema de Prestação de Contas (e-Contas). Boa Vista, 2017. 231p. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/contas-anuais>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ITAMARATY-Departamento Cultural. O estado de Roraima 2017. Disponível em: <[dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista2-mat5.pdf](http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista2-mat5.pdf)>. Acesso em 06 ago. 2017. 6p.

JOHANN, C. C. **Evasão Escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**: um estudo de caso no *Campus* Passo Fundo. 2012. 110p. Dissertação- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2012.

LAUTERT, L. V. dos S.; ROLIM, M.; LODER, L. L. Investigando processos de retenção no âmbito de um curso de Engenharia Elétrica. In: XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 2011. Blumenau. **Anais...** Blumenau, 2011. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2094.pdf>>. Acesso em 02 set. 2016.

LEVISKY, D. L. Aspectos do Processo de Identificação do Adolescente na Sociedade Contemporânea e suas Relações com a Violência. In: **Adolescência e violência: consequências da realidade brasileira**. LEVISKY, D. L. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 19-34.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15 (2), p. 132-141, 2010. Disponível em:<<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em 23 set. 2016.

MAGALHÃES, R. P. de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTISS. FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares, **Anais...** Minas Gerais: UFU-MG, p: 88-97, 2012.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiá, Paco Editorial: 2017. Edição em versão digital 2017.  
\_\_\_\_\_. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MARCHIORE, L. de W. O. A.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Motivação para aprender em alunos do ensino médio. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. esp., p. 105-123, out. 2009.

MARTINELLI, S. de C.; GENARI, C. H. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, 14(1), p. 13-21, jan./abril. 2009.

MARTINELLI, S. de C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**- Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014.

MARTINELLI, S. de C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, 6(1), p. 21-31, 2007.

MEIRA, C. A. **A evasão no Ensino Técnico Profissionalizante**: um estudo de caso no *Campus* Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. 118p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MONTEIRO, R. de M.; SANTOS, A. A. A. dos. Motivação para aprender: diferenças de metas de realização entre alunos do Ensino Fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 19-35, jun. 2011.

MORAES, J. de P. B. **Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES**: o caso dos cursos Letras-Português e Geografia. 2015. 113p. (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NARCISO, L. G. de S. **Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos**: Exclusão da Escola ou Exclusão na Escola? 262p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, SC, 2015.

NASCIMENTO, A. P. L. **Uma análise das ações da Assistência Estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. 153p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

NOGARO, A.; ECCO, I.; RIGO, L. F. R. Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Espaço pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 419-434, jul./dez. 2014. Disponível em <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 13 dez. 2016.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2016. 206 p.

OLIVEIRA, K. L. de; MAIESKI, S.; BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, G. T. de; SANTOS, A. dos. Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. **Avaliação Psicológica**, 13(1), p. 95-103, 2014.

OLIVEIRA, G. E. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.  
Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1299/444>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, 12(3), p. 351-359, 2013.

PEREIRA, A. S.; CARNEIRO, T. C. J. BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. de C. Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 1015-1039, out./dez. 2015.

PEREIRA, A. S. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. 2013. 166p. (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PLANO estratégico institucional para a permanência e êxito dos estudantes do IFRR - **Campus Amajari**. Amajari, 2016, 45 p. Trabalho não publicado.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007.

PROPOSTA de reestruturação da CAES e COPED. Boa Vista, 6 p., 2016. Documento não publicado.

QUEIROZ, J. F. de. **Assistência estudantil**: uma avaliação com foco no *Campus* Avançado Pedro Afonso do Instituto Federal do Tocantins. 2016. 138p. Dissertação (Mestrado em Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2016.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. **Coleção formação pedagógica**, v. 5, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121p.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília, Inep, p. 283-309, 2006.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 405-418, dez. 2007.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 5, p. 53-62, jan./abr. 2012.

RUFINI, S. É.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino Fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./abril 2011.

SACRAMENTO, A. R. S; SOBRAL, L. C. S. Cursos de Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para Estudantes do Ensino Superior? Uma discussão a partir de um Estudo Exploratório com Estudantes dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES Baiana. **In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (EnEPQ)**, Brasília/DF, 2013.

SANTOS, B. S. dos; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD – Educ. temat. Digit.** Campinas, SP, v.14, n.2 p. 1-18 jul./dez. 2012.

SCACCHETTI, F. A. P.; OLIVEIRA, K. L. de; RUFINI, S. É. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica**, São Paulo, 13(2), p. 297-305, 2014.

SCACCHETTI, F. A. P. **Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional**. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina, 2013.

SCHMIDT, M. A. **Os institutos de educação, ciência e tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2010. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=193317](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=193317)>. Acesso em: 10 set. 2017.

SILVA, T. O. C.; SANTOS, A. de A.; CUNHA, P. C.; MAGRONE, E. Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR)–*Campus Ivaiporã*. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.5, n.1, p. 42-61, 2015.

SILVA, F. I. C. da; RODRIGUES, J. de P.; BRITO, A. K. A. Retenção escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2014.

SILVA, A. R. da.; TERRA, D. C. T. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, v. 1, n. 1 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública - PPGPGP, 2013. Disponível em:

<[http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur\\_Rezende.pdf](http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SILVA, T. O. C. **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma Proposta para Diminuição da Taxa de Reprovação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Ivaiporã.** 2015. 142p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, T. L. da. **Baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de intervenção.** 2013. 172p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, P. R. de F.; ALMEIDA, M. M de; ROCHA, R. A. A segregação como conteúdo da nova morfologia urbana de Boa Vista-RR. **Revista Acta Geográfica**, ano III, n. 6, p. 47-53, jul./dez. 2009.

SILVA, C. S. da; VALADARES, E. R. R.; FIGUEIRA, P. A. SOUSA, R. M. de. Assistência Estudantil nos Institutos Federais: Um estudo de caso no *Campus* Colinas do Tocantins do Instituto Federal do Tocantins - IFTO. In: VI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO-JINCE, **Anais...** Palmas: IFTO, 2015. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/6jice/paper/view/6965>>. Acesso em 02 jan. 2018.

SILVA, J. A. da. A Assistência Estudantil no Instituto Federal de Alagoas. **Revista Científica do IFAL**, v. 1, n. 4, jan./jul. 2012.

SILVA, G. C. R. F.; MASCARENHAS, S. A. N.; SILVA, I. R. Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL, Maringá, PR, 2011. **Anais...** Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/conpe/x-conpe-2011/>>. Acesso em 23 jan. 2018.

SILVEIRA, L. F.; MACEDO, L. S. da M.; AZEVEDO, R. B. de; QUITIAQUEZ, J. J. R. **Guia das Aves de Roraima.** Boa Vista, PMBV, 2008. 304p.

SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em 23 set. 2016.

SOBRAL, D. T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 025-031, 2003.

SOUZA, P. de S. D. de. **A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- Campus Juiz de Fora.** 2016. 172p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TAUFICK, A. L. de O. L. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **RBP****AE**, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2014.

TRAVI, M. G. G.; MENEGOTTO, L.M. de O.; SANTOS, G. A. dos. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, 26 (81), p. 425-34, 2009.

VASCONCELOS, N. B. Assistência estudantil: uma breve análise histórica. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares, Anais...** Minas Gerais: UFU-MG, p.100-11, 2012.

## **6 ANEXOS**

## Anexo 1: Escala de motivação acadêmica

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

**Escala de Motivação Acadêmica**

Prezado discente, esta escala fundamentará a parte prática do Mestrado em Ensino Agrícola do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA) da UFRRJ e o seu apoio quanto para o preenchimento desta é muito importante. Este questionário tem como objetivo investigar algumas características da sua relação com a escola, de modo geral. Você não é obrigado a respondê-lo, mas sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Você não será identificado, sendo garantido total sigilo.

Responda a algumas informações sobre você:

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Estado civil: ( ) casado (a) ( ) solteiro (a) ( ) outro \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ Cursou o ensino médio em escola: ( ) pública ( ) privada

Para mim, um bom professor é aquele que:

---

---

### Por que venho ao Instituto?

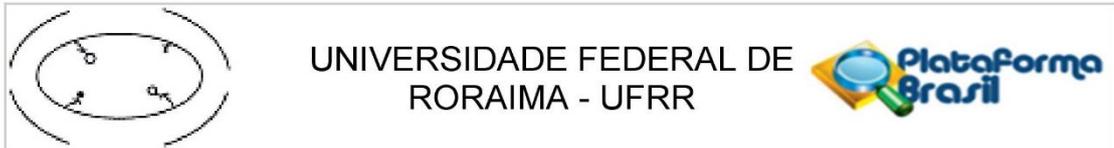
Usando a escala abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Escola.

1 - Nenhuma correspondência	2 - Pouca correspondência	3 - Moderada correspondência	4 - Muita correspondência	5 - Total correspondência
-----------------------------	---------------------------	------------------------------	---------------------------	---------------------------

1. Porque preciso do diploma, pelo menos, a fim de conseguir uma	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

ocupação bem remunerada no futuro					
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas	1	2	3	4	5
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi	1	2	3	4	5
4. Porque gosto muito de vir à Universidade	1	2	3	4	5
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na Universidade	1	2	3	4	5
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos	1	2	3	4	5
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso	1	2	3	4	5
8. A fim de obter um emprego de prestígio no futuro	1	2	3	4	5
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes	1	2	3	4	5
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto	1	2	3	4	5
11. Porque, para mim, a escola é um prazer	1	2	3	4	5
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar	1	2	3	4	5
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais	1	2	3	4	5
14. Por me sentir importante quando sou bem sucedido na escola	1	2	3	4	5
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro	1	2	3	4	5
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem	1	2	3	4	5
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional	1	2	3	4	5
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	1	2	3	4	5
19. Não atino (percebo) porque venho à Universidade; francamente, não me preocupo com isso	1	2	3	4	5
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis	1	2	3	4	5
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	1	2	3	4	5
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro	1	2	3	4	5
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam	1	2	3	4	5
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional	1	2	3	4	5
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes	1	2	3	4	5
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na Universidade	1	2	3	4	5
27. Porque a Universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação	1	2	3	4	5
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos	1	2	3	4	5

## Anexo 2: Parecer do comitê de ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O FENÔMENO DA RETENÇÃO ESCOLAR E A MOTIVAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS CAMPI AMAJARI E BOA VISTA ZONA OESTE- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA.

**Pesquisador:** ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67323417.1.0000.5302

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.263.339

#### Apresentação do Projeto:

O projeto retorna ao CEP para sanar pendências.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, a partir da concepção dos discentes, os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste.

Objetivo Secundário:

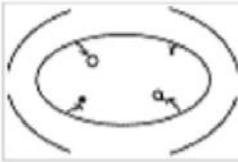
Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes frente ao seu êxito escolar; Levantar as principais causas e fatores que favorecem a retenção escolar na concepção dos discentes; Descrever os principais impactos da retenção na vida dos discentes; Analisar os constructos e níveis motivacionais dos discentes após a retenção escolar.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Previsão de riscos mínimos, tais como, descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e pessoal, bem como o incômodo, cansaço e desconforto para responder as questões do

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 69.304-000  
**UF:** RR **Município:** BOA VISTA  
**Telefone:** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br



Continuação do Parecer: 2.263.339

Questionário Auto Aplicável e a Escala de Motivação Acadêmica, embora sejam tomadas precauções quanto à identidade dos participantes.

**Benefícios:**

Em termos de benefícios, esta pesquisa resultará em um estudo que possibilitará a compreensão dos fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar, considerado um precursor à evasão escolar, bem como uma reflexão sobre os níveis motivacionais influenciados pela retenção escolar, o que produzirá dados para que o Instituto Federal de Roraima possa implantar ações para reduzir os índices de evasão. A pesquisa contribuirá para traçarmos estratégias que assegurem seu sucesso acadêmico, garantindo a sua permanência e o seu êxito nos estudos.

Os riscos e benefícios foram inseridos no TCLE e TALE

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências apresentadas pelo CEP/UFRR a serem sanadas pelo pesquisador(a), foram:

Após apreciação e análise do projeto o CEP/UFRR tomando como referencia as Resoluções e Normativas da CONEP aponta as seguintes pendencias:

- 1) Descrever de forma mais clara os riscos da pesquisa no TCLE e TALE, tendo como orientação a Resolução 510/2016 e 466/2012. Não fica claro o risco que o participante estará exposto ao "Descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e pessoal" nem sobre "o tempo que você levará para responder as questões do Questionário Auto Aplicável e a Escala de Motivação Acadêmica". Da mesma forma, não são explicitadas, embora mencionada a intenção, quais são as precauções que serão tomadas caso alguns dos riscos previstos venha a ocorrer.
- 2) Inserir no TCLE e TALE os benefícios da pesquisa.
- 3) Inserir no TCLE e TALE endereço e contato do CEP/UFRR uma vez que a pesquisa está sendo submetida a este comitê e o mesmo se torna Corresponsável pela mesma em caso de aprovação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados

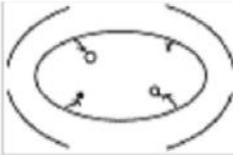
**Recomendações:**

Recomenda-se informar ao CEP/UFRR qualquer mudança no curso da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram sanadas. Considera-se a pesquisa Aprovada. No entanto o CEP/UFRR

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 69.304-000  
**UF:** RR **Município:** BOA VISTA  
**Telefone:** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br



Continuação do Parecer: 2.263.339

lembra ao pesquisador que qualquer alteração realizada no desenvolvimento da pesquisa esta deve ser encaminhada ao CEP por meio de notificação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_898296.pdf	04/06/2017 22:04:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Aldaires_Projeto_Versao_Comite_de_Etica2.pdf	04/06/2017 22:03:19	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_2_E_3_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_E_TERMO_DE_ASSENTIMENTO2.pdf	04/06/2017 21:59:47	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES2.pdf	04/06/2017 21:57:06	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaassinada.pdf	10/04/2017 16:27:00	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	APENDICE_1_QUESTIONARIO_AUTO APLICAVEL.pdf	08/04/2017 12:55:50	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	ANEXO_1_ESCALA_DE_MOTIVACAO_ACADEMICA.pdf	08/04/2017 12:54:41	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/04/2017 12:51:54	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	APENDICE_4_E_5_ANUENCIA.pdf	08/04/2017 12:49:34	ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BOA VISTA, 06 de Setembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**NIVIA PIRES LOPES**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 69.304-000  
**UF:** RR **Município:** BOA VISTA  
**Telefone:** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

## 7 APÊNDICES

## Apêndice 1: Questionário autoaplicável-Grupo 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

### Questionário Autoaplicável

Prezado discente, este questionário fundamentará a parte prática do Mestrado em Ensino Agrícola do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA) da UFRRJ, e o seu apoio quanto ao preenchimento deste é muito importante.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir da sua concepção, os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste. Para a análise das perguntas será adotado o seguinte conceito para Retenção Escolar: “**Retenção** é decorrência da reprovação (...), o que impossibilitará que o aluno siga no fluxo normal de uma série a outra. (GIL, 2015, p. 3)”.

Serão abordadas 17 perguntas referentes ao seu desempenho escolar. Além disso, você não será identificado, sendo garantido total sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

<b>SEXO:</b> <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	<b>IDADE:</b> <input type="checkbox"/> Entre 15-16 anos <input type="checkbox"/> Entre 17-18 anos <input type="checkbox"/> Entre 19-20 anos <input type="checkbox"/> Outro: _____	<b>CAMPUS:</b> <input type="checkbox"/> Amajari <input type="checkbox"/> Boa Vista Zona Oeste <b>ALOJADO:</b> <input type="checkbox"/> Sim. Há quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> Não	<b>RESIDE COM:</b> <input type="checkbox"/> os pais <input type="checkbox"/> os Avós <input type="checkbox"/> o (a) companheiro (a) <input type="checkbox"/> sozinho <input type="checkbox"/> outro:
--	---	--	---

**Nas questões que apresentam alternativas, marque apenas uma delas; e nas questões discursivas responda o que se pede.**

**1) Qual o nível de escolaridade de seu pai?**

- a)  Analfabeto.
- b)  Ensino Fundamental.
- c)  Ensino Médio.
- d)  Ensino Superior.
- e)  Pós-Graduação.

**2) Qual nível de escolaridade de sua mãe?**

- a)  Analfabeto.
- b)  Ensino Fundamental.

- c)  Ensino Médio.
- d)  Ensino Superior.
- e)  Pós-Graduação.

**3) Durante o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) você ficou reprovado quantas vezes?**

- a)  Nenhuma.
- b)  Uma vez.
- c)  Duas vezes.
- d)  Três vezes.
- e)  Mais de quatro vezes.

**4) Quais disciplinas implicaram na sua reprovação durante o ensino fundamental?**

---

---

**5) Quais fatores você acredita terem exercido influência para a sua reprovação no ensino fundamental?**

---

---

**6) Qual motivo o levou a optar por um curso técnico oferecido pelo IFRR?**

- a)  Pela possibilidade de cursar um ensino médio gratuito de qualidade.
- b)  Pela influência da família e /ou amigos.
- c)  Pela identificação com a área técnica do curso.
- d)  Por causa das perspectivas de mercado de trabalho.
- e)  Outro motivo: \_\_\_\_\_

**7) Ao longo do curso, em quantos componentes curriculares você ficou em dependência?**

- a)  apenas um componente curricular
- b)  dois a três componentes curriculares
- c)  quatro a cinco componentes curriculares
- d)  mais de seis componentes curriculares

**8) Em qual (is) componente (s) curricular (es) você ficou em dependência?**

---

---

**9) Quais foram os motivos que o levaram ficar em dependência nesses componentes curriculares?**

---

---

**10) Ao longo do curso, quais componentes curriculares você apresentou maiores dificuldades?**

---

---

**11) Quais fatores você acredita terem exercido influência na sua retenção na**

--------------

<p><b>série/módulo?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>12) De que maneira o fato de ter ficado em dependência em algum componente curricular interferiu no seu rendimento nos outros componentes curriculares?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>13) Em que período letivo você ficou retido?</b></p> <hr/>
<p><b>14) Quais foram os principais impactos da retenção na sua vida pessoal e escolar?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>15) Atualmente, quais as principais dificuldades (psicológicas, financeiras, aprendizagem) você enfrenta?</b></p> <hr/> <hr/>
<p><b>16) Quais as suas expectativas em seguir na área do curso?</b></p> <p>a) <input type="checkbox"/> Nenhuma.</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Nenhuma; queria apenas cursar o ensino médio em uma escola de qualidade.</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Cursar o ensino superior na área.</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p><b>17) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?</b></p> <hr/>
<p style="text-align: right;">Obrigada pela colaboração.</p>

**Apêndice 2: Questionário autoaplicável-Grupo 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
(PPGEA)**



**Questionário Autoaplicável**

Prezado discente, este questionário fundamentará a parte prática do Mestrado em Ensino Agrícola do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA) da UFRRJ e o seu apoio quanto ao preenchimento deste é muito importante.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir da sua concepção, os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste. Para a análise das perguntas será adotado o seguinte conceito para Retenção Escolar: **“Retenção** é decorrência da reprovação (...), o que impossibilitará que o aluno siga no fluxo normal de uma série a outra. (GIL, 2015, p. 3)”.

Serão abordadas 17 (dezesete) perguntas referentes ao seu desempenho escolar. Além disso, você não será identificado, sendo garantido total sigilo. Desde já agradeço a sua colaboração nesta pesquisa.

<b>SEXO:</b> ( ) F ( ) M	<b>IDADE:</b> ( ) Entre 15-16 anos ( ) Entre 17-18 anos ( ) Entre 19-20 anos ( ) Outro: _____	<b>CAMPUS:</b> ( ) Amajari ( ) Boa Vista Zona Oeste <b>ALOJADO:</b> ( ) Sim. Há quanto tempo? _____ ( ) Não	<b>RESIDE COM:</b> ( ) os pais ( ) os Avós ( ) o (a) companheiro (a) ( ) sozinho ( ) outro:
--------------------------------	---	--	--

**Nas questões que apresentam alternativas, marque apenas uma delas; e nas questões**

discursivas responda o que se pede.

**1) Qual o nível de escolaridade de seu pai?**

- a)  Analfabeto.
- b)  Ensino Fundamental.
- c)  Ensino Médio.
- d)  Ensino Superior.
- e)  Pós-Graduação.

**2) Qual nível de escolaridade de sua mãe?**

- a)  Analfabeto.
- b)  Ensino Fundamental.
- c)  Ensino Médio.
- d)  Ensino Superior.
- e)  Pós-Graduação.

**3) Durante o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) você ficou reprovado quantas vezes?**

- a)  Nenhuma.
- b)  Uma vez.
- c)  Duas vezes.
- d)  Três vezes.
- e)  Mais de quatro vezes.

**4) Quais disciplinas implicaram na sua reprovação durante o ensino fundamental?**

---

**5) Quais fatores você acredita terem exercido influência para a sua reprovação no ensino fundamental?**

---

**6) Qual motivo o levou a optar por um curso técnico oferecido pelo IFRR?**

- a)  Pela possibilidade de cursar um ensino médio gratuito de qualidade.
- b)  Pela influência da família e /ou amigos.
- c)  Pela identificação com a área técnica do curso.
- d)  Por causa das perspectivas de mercado de trabalho.
- e)  Outro motivo: \_\_\_\_\_

**7) Ao longo do curso técnico integrado ao ensino médio, em quantos componentes curriculares você ficou em dependência?**

- a)  apenas um componente curricular
- b)  dois a três componentes curriculares
- c)  quatro a cinco componentes curriculares
- d)  mais de seis componentes curriculares
- e)  nenhum

**8) Em qual (is) componente (s) curricular (es) você ficou em dependência?**

---

---

**9) Quais foram os motivos que o levaram ficar em dependência nesses componentes curriculares?**

---

---

**10) Você acredita que essas dificuldades foram decorrentes de quais fatores (ex.: financeiros, psicológicos, metodologia do professor, etc.)?**

---

---

**11) De que maneira o fato de ter ficado em dependência em algum componente curricular interferiu no seu rendimento nos outros componentes curriculares?**

---

---

**12) Ao longo do curso técnico integrado ao ensino médio, quais componentes curriculares você apresentou maiores dificuldades?**

---

---

**13) Quais seriam os principais impactos na sua vida pessoal e escolar se você fosse retido em algum módulo?**

---

---

**14) Atualmente quais as principais dificuldades (psicológicas, financeiras, aprendizagem) você enfrenta?**

---

---

**15) Quais as suas expectativas em seguir na área do curso?**

a)  Nenhuma.

b)  Nenhuma, queria apenas cursar o ensino médio em uma escola de qualidade.

c)  Cursar o ensino superior na área.

d)  Pretendo apenas finalizar o ensino médio e seguir outra área, pois não me identifiquei com o curso.

e)  Outros: \_\_\_\_\_

**16) Conte-me sobre sua experiência acadêmica até o momento no Instituto Federal de Roraima.**

---

---

---

---

17) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Obrigada pela colaboração.

### Apêndice 3: Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PAIS/RESPONSÁVEIS)**

Este é um convite para você participar da pesquisa: **O FENÔMENO DA RETENÇÃO ESCOLAR E A MOTIVAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS CAMPUS AMAJARI E BOA VISTA ZONA OESTE- INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA**, que tem como pesquisadora responsável Aldaires Aires da Silva Lima, matrícula SIAPE 2297084. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia de Azevedo Peixoto (UFRRJ) e coorientação do prof. Dr. Frank James Araújo Pinheiro (UFRR), que tem como objetivo investigar, a partir da concepção dos discentes, os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste. Além disso, analisaremos os níveis motivacionais dos discentes após a retenção escolar. Para isso, utilizar-nos-emos de pesquisa documental, aplicação de questionário e de uma Escala de Motivação Acadêmica.

A importância do presente estudo justifica-se pela correlação entre o desempenho escolar e a motivação do discente. Além disso, o fenômeno de retenção, considerado um

precursor à evasão escolar, provoca uma sensação de fracasso, o que gera grandes impactos na vida dos discentes.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, tais como: descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e pessoal, bem como o incômodo, cansaço e desconforto para responder às questões do Questionário Auto Aplicável e à Escala de Motivação Acadêmica, embora sejam tomadas precauções quanto à identidade dos participantes.

Em termos de benefícios, esta pesquisa resultará em um estudo que possibilitará a compreensão dos fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção, considerado um precursor à evasão escolar, bem como uma reflexão sobre os níveis motivacionais influenciados pela retenção escolar, o que produzirá dados para que o Instituto Federal de Roraima possa implantar ações para reduzir os índices de evasão.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo, sem nenhum prejuízo para você ou para a pesquisa. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido (a), caso solicite; e em caso de dano pessoal, diretamente relacionado à sua participação nesta pesquisa, você terá direito a indenizações legalmente estabelecidas.

Toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente a Aldaires Aires da Silva Lima (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Este termo é produzido em 02 (duas) vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra ao participante.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa: **O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste- Instituto Federal de Roraima.**

**Assinatura dos pais/responsáveis do participante da pesquisa**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**

---

#### **CONTATOS**

**Pesquisadora responsável: Aldaires Aires da Silva Lima**

Endereço: Rua Raimundo Penafort, n. 2856, bairro Cambará, CEP: 69313372, Telefone: (95) 36263319, celular (95) 984107169 E-mail: [aldaires.lima@ifrr.edu.br](mailto:aldaires.lima@ifrr.edu.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRR)**

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, *Campus* Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR. Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000 Telefone: (95)3621-3112

#### Apêndice 4: Termo de assentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **“O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste-Instituto Federal de Roraima”**. Nesta pesquisa pretende-se “investigar, a partir da sua concepção, os fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção escolar na educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Roraima nos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste”. Além disso, analisaremos os seus níveis motivacionais. Para isso, utilizar-nos-emos de pesquisa documental, aplicação de questionário e de uma Escala de Motivação Acadêmica.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto se dá pelas evidências de muitos autores da correlação entre o desempenho escolar e a motivação do discente. Além disso, o fenômeno de retenção escolar, considerado um precursor à evasão escolar, provoca uma sensação de fracasso o que gera grandes impactos na vida dos discentes.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realizaremos um levantamento de dados junto à CORES (Coordenação de Registro Acadêmico) e à Coordenação dos Cursos Técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Amajari e Boa Vista Zona Oeste. Após a coleta destes dados aplicaremos um questionário e uma Escala de Motivação Acadêmica de forma coletiva ou individual.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, tais como, descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e pessoal, bem como o incômodo, cansaço e desconforto para responder às questões do Questionário Auto Aplicável e à Escala de Motivação Acadêmica, embora sejam tomadas precauções quanto à identidade dos participantes.

Em termos de benefícios, esta pesquisa resultará em um estudo que possibilitará a compreensão dos fatores que ocasionam e favorecem o fenômeno de retenção, considerado um precursor à evasão escolar, bem como uma reflexão sobre os níveis motivacionais influenciados pela retenção escolar, o que produzirá dados para que o Instituto Federal de Roraima possa implantar ações para reduzir os índices de evasão. A pesquisa contribuirá para traçarmos estratégias que assegurem seu sucesso acadêmico, garantindo a sua permanência e o seu êxito nos estudos.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização, caso solicite; e em caso de dano pessoal, diretamente relacionado à sua participação nesta pesquisa, você terá direito a indenizações legalmente estabelecidas.

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). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados do presente estudo serão guardados e analisados em sigilo. Tais dados não serão disponibilizados para terceiros. A divulgação dos resultados ocorrerá em eventos e publicações científicas e será feita de forma a não identificar os voluntários. Os riscos de sua participação serão mínimos, tendo em vista que serão tomadas todas as precauções quanto à sua identidade.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e estratégias 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 originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS/MS-466/12) que versa sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Salientamos ainda que os dados desta pesquisa serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, 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 dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Aldaires Aires da Silva Lima**

Endereço: Rua Raimundo Penafort, n. 2856, bairro Cambará, CEP: 69313372, Telefone: (95) 36263319, celular (95) 984107169 E-mail: [aldaires.lima@ifrr.edu.br](mailto:aldaires.lima@ifrr.edu.br)

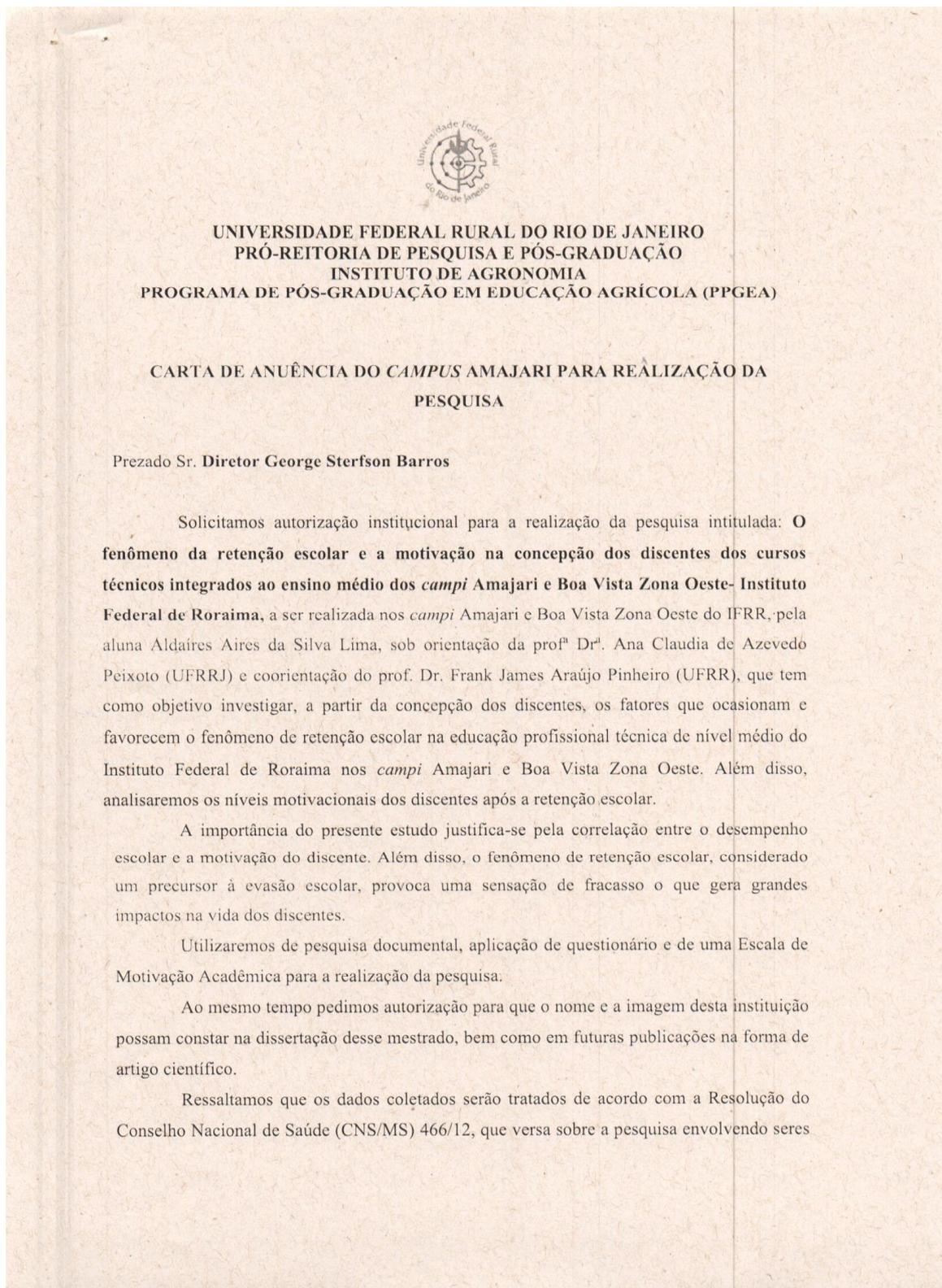
**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRR)**

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, *Campus* Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR. Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000 Telefone: (95)3621-3112

## Apêndice 5: Carta de anuência do *campus* Amajari para realização da pesquisa



humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

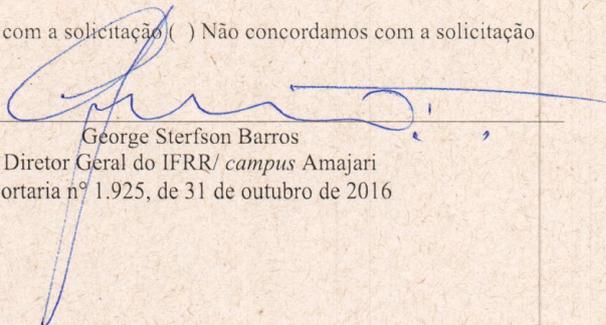
Boa Vista, 10 de abril de 2017.

---

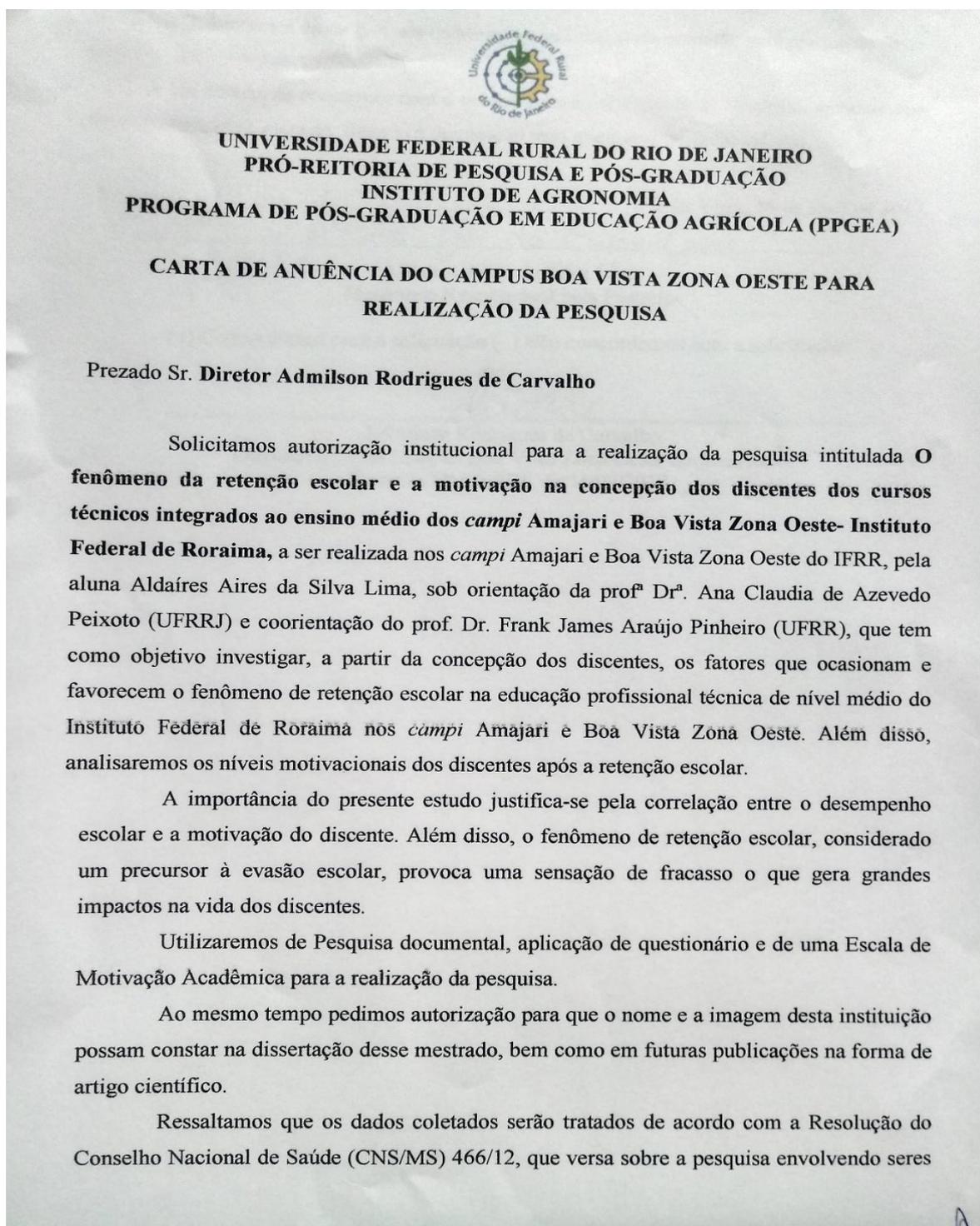
Aldaires Aires da Silva Lima  
Mestranda Responsável pela Pesquisa

Concordamos com a solicitação ( ) Não concordamos com a solicitação

---

  
George Sterfson Barros  
Diretor Geral do IFRR/ *campus* Amajari  
Portaria nº 1.925, de 31 de outubro de 2016

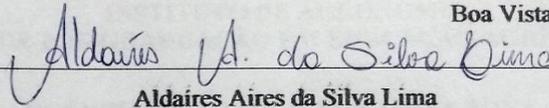
**Apêndice 6:** carta de anuência do *campus* Boa Vista zona oeste para realização da pesquisa



humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

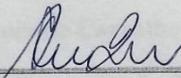
Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Boa Vista, 24 de abril de 2017.



**Aldaires Aires da Silva Lima**  
Mestranda Responsável pela Pesquisa

Concordamos com a solicitação ( ) Não concordamos com a solicitação



**Admilson Rodrigues de Carvalho**  
Diretor-Geral do *Campus* Boa Vista Zona Oeste em Exercício  
Portaria Nº 550/GR, de 31/03/2017

Motivação	Itens	Média (G1 CBVZO)	Média (G1 CAM)	Média (G2 CBVZO)	Média (G1 CAM)
Motivação Intrínseca	2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas	4,6	4,3	4,23	4,24
	4. Porque gosto muito de vir à universidade	3,3	3,4	3,27	3,49
	6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos	4,2	4,6	4,20	4,32
	9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes	4,3	4,6	4,00	4,32
	11. Porque, para mim, a escola é um prazer	3,5	4,4	2,97	3,86
	13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais	4,3	4,8	4,13	4,03
	16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem	4,4	4,6	4,10	4,17
	18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	4,1	3,4	3,47	3,54
	20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis	3,7	3,8	3,07	3,61
	23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam	4,5	4,0	4,20	4,32
	25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes	3,6	3,2	3,47	3,85
	27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação	4,3	4,2	3,73	4,06
Motivação Extrínseca	1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro	4,6	4,8	4,27	4,35
	3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi	3,5	4,3	4,57	4,38
	7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso	4,4	4,6	4,38	4,65
	8. A fim de obter um emprego de	4,9	4,0	4,50	4,64

	prestígio, no futuro				
	10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto	4,2	4,8	4,27	4,11
	14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na escola	4,2	3,6	3,63	3,81
	15. Porque quero levar uma boa vida no futuro	4,6	5,0	4,72	4,68
	17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional	4,4	5,0	4,24	4,24
	21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	3,8	4,2	3,70	3,64
	22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro	4,5	4,0	4,24	4,47
	24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional	4,5	4,8	4,27	4,32
	28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos	4,6	4,8	4,30	4,76
Desmotivação	5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na Universidade	1,5	2,6	1,7	1,8
	12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar	3,3	3,2	2,6	2,8
	19. Não atino (percebo) porque venho à universidade, francamente, não me preocupo com isso	1,5	2,2	2,0	2,1
	26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade	2,4	2,6	1,9	1,9

**Apêndice 8:** Componentes curriculares que apresentaram dificuldades CBVZO X CAM (G1 E G2) (n)

ÁREA DA BASE NACIONAL COMUM	CBVZO	CAM	CBVZO	CAM
-----------------------------	-------	-----	-------	-----

	(G1)	(G1)	(G2)	(G2)
Geografia	4		17	3
Física	4	2	18	11
Química	3	1	6	6
Português	2	2	-	7
Biologia	1	-	-	2
História	1	-	-	2
Inglês	0	1	1	4
Matemática	0	0	17	12
Sociologia	-	-	1	1
Educação Física	-	-	-	3
<b>ÁREA DO NÚCLEO PROFISSIONAL</b>				
	CBVZO (G1)	CAM (G1)	CBVZO (G2)	CAM (G2)
Fundamentos de Economia	1	-	-	-
Gestão de Projetos	-	-	2	-
Gestão de Pessoas	1	-	-	-
Metodologia Científica	2	-	-	-
Legislação	-	-	1	-
Fundamentos de Administração	1	-	-	-
Espanhol	-	-	1	1
Mecanização Agrícola	-	-	-	5
Culturas Anuais	-	-	-	1
Saúde e Segurança no Trabalho	-	-	-	1
Fertilidade do solo	-	-	-	3
Apicultura	-	-	-	1
Agroecologia	-	-	-	1
Topografia	-	1	-	3
Limnologia	-	1	-	-
Fruticultura	-	-	-	2
Forragicultura	-	-	-	1

**Apêndice 9:** Componentes curriculares em situação de dependência CBVZO X CAM (G1 E G2) (n)

ÁREA DA BASE NACIONAL COMUM	CBVZO (G1)	CAM (G1)	CBVZO (G2)	CAM (G2)
Química	2	1	-	-
Matemática	1	1	-	4
Geografia	5	1	17	1
Física	3	1	1	7
Língua Portuguesa	1	-	-	1
Biologia	1	-	-	1
Sociologia	1	-	-	-
Educação Física	-	1	-	9
Inglês	-	1	-	10
História	-	-	-	1
<b>ÁREA DO NÚCLEO PROFISSIONAL</b>				
Fundamentos de Administração	2	-	-	-
Gestão de Pessoas	3	-	1	-
Metodologia da Pesquisa Científica	5	-	-	-
Fertilidade do Solo	-	1	-	2
Administração Rural	-	1	-	-
Agroecologia	-	1	-	-
Mecanização Agrícola	-	1	-	7
Nutrição Animal	-	1	-	2
Grandes Culturas	-	-	-	2

**Apêndice 10:** Consolidação da questão 16 do Grupo 2.

	<b>Discentes Não Retidos CBVZO</b>
--	------------------------------------

DZ01	<b>16. Conte-nos sobre suas experiências no IFRR</b>
DZ02	"Expectativa de concluir o curso."
DZ03	"Às vezes é puxado em algumas matérias, já em outras nem tanto. Aprendi várias coisas interessantes."
DZ04	" Sendo uma boa instituição, até o momento está sendo ótimo".
DZ05	" Não me arrependo de ter entrado no IFRR, está sendo muito bom, o meu conhecimento cada vez está melhor, conhecer matérias técnicas, os professores são qualificados e sabem passar para os alunos. É ótimo e espero continuar estudando."
DZ06	" No momento está sendo bom, pois estou conhecendo novas coisas, assuntos diversificados."
DZ07	"Muito aprendizado e bons professores. Está sendo maravilhoso".
DZ08	" Apesar das dificuldades, estou achando prazeroso, em termos de convívio com os amigos, professores e nos estudos".
DZ09	" É meio complicado falar sobre minha vida acadêmica, mas eu gosto dos professores, meu crescimento psicológico tipo é meio louco, mas é dura a vida. Não tenho amigos, apenas pessoas interesseiras".
DZ10	" Bem existem algumas dificuldades a serem enfrentadas, mas até agora tem sido bem proveitoso".
DZ11	" Está sendo muito boa, estou aprendendo muita coisa que nem sabia ou imaginava."
DZ12	" Aprendi muita coisa apesar da dificuldade e do ensino qualificado, aprendi que antes da prova tenho que estudar..."
DZ13	" De acordo com as minhas expectativas só quero o nosso prédio."
DZ14	"Muito bom, ensino de qualidade e muito proveitoso".
DZ15	" Um bom desenvolvimento e um bom desempenho".
DZ16	" Foi boa, aprendi bastante".
DZ17	" Grandes experiências em diversas matérias, com trabalhos instituídos nela".
DZ18	" Está sendo incrível, não me vejo em outra instituição que não seja o IF."
DZ19	".. Apresentações, projetos entre outros."
DZ20	" Tenho aprendido bastante e estou gostando muito."
DZ21	" Está sendo muito legal."
DZ22	" Está sendo boa."
DZ23	" No começo foi impactante, reprovei em algumas disciplinas, mas consegui passar no módulo. Agora estou tentando passar nesse módulo".
DZ23	" Está sendo boa, aprendo coisas interessantes".
DZ24	" Foi uma das melhores experiências da minha vida, pois eu já conhecia alguns alunos e outros tive oportunidade de conhecer. Encontrei aqui professores que consegui fazer amizade, coisa que eu não fazia. Fui fazer a viagem com os outros alunos, (...) tive dificuldades em algumas disciplinas sim, pois eu acho que é normal".
DZ25	" É uma experiência boa apesar dos pesares."
<b>Discentes Não Retidos CAM</b>	
<b>16. Conte-nos sobre suas experiências no IFRR</b>	
DA01	"Gostei muito da instituição e ficar durante 3 anos aqui foi bom, viajei para vários

	estados como para o Amazonas, Tocantins, tive um bom aprendizado".
DA02	" Aqui aprendi várias coisas diferentes da que tinha visto no ensino fundamental, os professores daqui ensinam muito bem e cada coisa que aprendemos aqui levamos pra sempre".
DA03	"Apliquei meus conhecimentos, no decorrer desses anos amadureci muito, e para mim, está sendo muito gratificante estudar em uma escola técnica, onde me ensina coisas que eu não sabia e está sendo fundamental nos meus estudos"
DA04	"Consegui obter mais conhecimento ao longo dos três anos, me identifiquei na área, passei a ter mais responsabilidade e me fez amadurecer para o mercado de trabalho e a formação que é necessária se ter, pois a concorrência no mercado de trabalho é grande".
DA05	" Foi uma experiência bem legal, jamais esquecerei".
DA06	" Mais conhecimento, informações sobre o que já tinha visto anteriormente, como: plantações, solos diferentes, pragas e doenças nas plantas".
DA07	"Foi uma experiência que pude ter na minha vida estudantil que vou levar pra toda a vida".
DA08	" Foi uma experiência muito boa".
DA09	" Foi uma experiência inesquecível, pois fiz várias amizades que irei levar para vida toda. Não só apenas dos meus colegas, mas (...) dos professores, coordenadores, todos os servidores e aprendi muitas coisas. Além de ter um ensino de melhor qualidade, quem se forma no IFRR já tem uma noção e está adequado para o trabalho".
DA10	"(...) O IFRR é uma coisa maravilhosa, ensino de qualidade, os professores são ótimos, sem falar da coordenação que são as melhores pessoas com capacidade de orientar um aluno".
DA11	" (...) aqui no IFRR tenho vivido os melhores momentos da minha vida (...)".
DA12	" Aqui pude aproveitar todas as oportunidades concedidas, aprendendo coisas novas, que nunca imaginaria que existissem, principalmente neste setor do técnico em Agropecuária, eu sei que para esse curso deveria ter mais tempo para se aprofundar, mas como estou finalizando aprendi o máximo com os professores que me repassaram. E jamais vou esquecer dessa escola porque aqui é uma base para o meu primeiro passo para o mercado de trabalho e futuro melhor".
DA13	" Interagi com novas realidades, tive uma educação humana e profissional que pretendia me qualificar para o mercado de trabalho. Aprendi coisas que me serão uteis quando sair daqui e cursar uma faculdade".
DA14	" O ensino de qualidade e que realmente me proporcionou conhecimentos que nem imaginava que poderia adquirir, teve aulas práticas que nos incentivam cada vez mais em buscar e se aprofundar no curso e está sendo gratificante. Conheci pessoas que com o passar do tempo podemos trocar ideias conhecimentos únicos e também os professores que são ótimos e atenciosos que sempre estão nos motivando a seguir, com isso minhas experiências vividas foram uma das melhores, criamos uma família realmente e significa muito, muito, muito mesmo".
DA15	" Está sendo ótima [...] eficientes professores, as oportunidades que todos têm aqui no Instituto, o companheirismo de todos e que nada melhora para o futuro é a nossa própria educação e que nada na vida é fácil, como estudar o dia todo e chegar em casa e ter que estudar e vem os apertados mais não me arrependo nenhum um pouco. Amo o IFRR-CAM."

DA16	" Antes era tudo mais fácil, depois que passei a estudar no IFRR-CAM ficou tudo mais difícil em relação aos horários e muitas matérias, porém gosto muito daqui, (...) já sei que tenho um ano. Irei procurar adquirir mais conhecimentos".
DA17	" No começo eu achei muito interessante a escola em si, os professores, mas eu acredito que possa melhorar muito. Mas em relação aos alunos achei que teríamos que nos isolar mais em aprender e ter prazer em ter ou procurar o conhecimento".
DA18	" Eu aprendi muitas boas mas também tô tendo muitas dificuldades em algumas matérias e também aprendi a respeitar mais as pessoas. O instituto está me mudando ou mesmo tentando mudar para eu ser uma pessoa melhor.
DA19	" Foi muito bom conheci pessoas com culturas bem diferentes e aprendi a lidar com elas, crescendo mentalmente. Além de tudo tenho professores super qualificados, muito bem informados e motivados a dar aula para ensinar de maneiras diferentes, e única de cada professor. As melhores partes são as viagens técnicas que nos mostra uma maneira nova de ver as coisas. Os estudos, principalmente de matemática, é o que me faz diferente e me mostra no que sou bom, a melhor parte foi o projeto do PIC, que me fez passar a 1ª e a 2ª fase das Olimpíadas de matemática do 1º ano, que pena que acabou. Outra coisa que diferenciou e mostrava o valor dessa Instituição é as oficinas de artes, fotografia, teatro e outros que nos dava oportunidades únicas, mas que pena que também que acabou. Só queria mesmo é que as oficinas e o Projeto da PIC continuassem.
DA20	" O Instituto ofereceu para mim um estudo de boa qualidade, e me trouxe muito mais conhecimento, novas amizades, uma formação numa área que eu me identifico e foi uma grande oportunidade ter sido um aluno do Instituto".
DA21	" O IFRR abriu portas para mim e isso foi muito bom (...) é muito bom estar no IFRR".
DA22	" Já tive várias experiências no curso principalmente nas áreas técnicas, a importância na saúde e segurança no trabalho, a importância de adubar uma planta e como cuidar do solo e do meio ambiente".
DA23	" Grandes aprendizagens que servirão para minha vida toda. Muito ótimo estudar no IFRR, ele abre grandes ideias para o futuro, a partir dos conhecimentos adquiridos aqui."
DA24	"Ao entrar no Instituto Federal foi uma luta, passei por várias coisas no decorrer dos estudos".
DA25	" Foi muito bom entrar no Instituto Federal, porque aprendi muita coisa que eu nunca tinha visto, é um lugar ótimo para quem estuda e ser alguém na vida ou adquirir conhecimentos. Tem bons professores."
DA26	" Está sendo ótimo, tem pessoas no Instituto que considero como família. Os professores são legais, fazem o possível para os alunos entenderem o conteúdo e tudo mais. As matérias técnicas que são complicadas já que não tenho intimidade com algumas coisas relacionadas a matéria. Fora esses pequenos detalhes, entrar no Instituto foi um ganho para minha vida".
DA27	" Bom, primeiramente foi uma boa oportunidade pra mim, estou gostando e faço de tudo pra mim adaptar nas matérias técnicas".
DA28	" A princípio não foi muito boa, demorei para me adaptar no ensino integral. Sentia-me confusa com tantas matérias e quase não tinha tempo para mim. Com o tempo fui gostando bastante de estar e fazer parte desta instituição".
DA29	Achei muito bom, pois onde morava o estudo não era bom. Nisso pode ter um estudo de qualidade no Instituto federal, aprender e ainda ter conhecimento de um

	curso técnico".
DA30	" Quando eu entrei no Instituto Federal eu gostei muito. Porque o aprendizado é bom. Aqui nós temos professores qualificados".