



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JESSICA DE ALMEIDA CUNHA

**ENTRE PONTES E ABISMOS: A TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O
OLHAR DE ALUNOS INGRESSANTES**

**MANAUS
2022**

JESSICA DE ALMEIDA CUNHA

**ENTRE PONTES E ABISMOS: A TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O
OLHAR DE ALUNOS INGRESSANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

MANAUS
2022

Biblioteca Campus Manaus Centro

C972e Cunha, Jessica de Almeida.

Entre pontes e abismos: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes / Jessica de Almeida Cunha. – Manaus, 2022.

199 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Transição escolar. 3. Ensino fundamental. I. Silva, Cirlande Cabral da. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



JESSICA DE ALMEIDA CUNHA

**ENTRE PONTES E ABISMOS: A TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O
OLHAR DE ALUNOS INGRESSANTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

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

Aprovado em 28 de janeiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva - Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão – Membro Externo
Universidade Feral do Amazonas - UFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL



JESSICA DE ALMEIDA CUNHA

DE BUBUIA NO IFAM: UM GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA INGRESSANTES DO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

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

Validado em 28 de janeiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva - Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão – Membro Externo
Universidade Feral do Amazonas - UFAM

Dedico este trabalho a todos os alunos que encontrei nessa jornada como professora e aos que a vida ainda trará. Espero ter sido, e ser cada vez mais, ponte para vocês em suas travessias.

AGRADECIMENTOS

Esse mestrado foi uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional única. Aproveitei a oportunidade para agradecer as pessoas que se fizeram muito presentes e fundamentais nesse período.

Aos meus pais, por todo o amor, carinho, compreensão e apoio que sempre me deram, principalmente em relação à educação escolar. Ficar longe de vocês é a coisa mais difícil que eu enfrento todos os dias, mas saber que posso contar com vocês é o meu maior suporte.

A minha irmã, Marianna, que foi mais do que uma parceira neste projeto. Obrigada por todo o apoio, por tirar minhas dúvidas com toda a paciência, por todas as correções de formatação e normas da ABNT e pelo incentivo em todo momento.

Ao meu marido, Thiago Henrik, que foi quem aguentou de perto todas as inseguranças e medos, e sempre buscou ajudar e encorajar, secou as lágrimas e corrigiu os textos, além de ter feito a arte linda do meu Produto Educacional (mesmo odiando fazer isso). Obrigada por ser um presente que a vida me trouxe e por lutar junto comigo em cada batalha do dia a dia.

Aos meus amigos Luis Fhernando, Nathalia e Camila, que me apresentaram o IFAM, o mestrado do ProfEPT e me estimularam a voltar a estudar.

A minha amiga Simone, que me incentivou a me inscrever neste mestrado, estudou junto comigo para a seleção e me deu apoio em cada passo desse percurso.

Ao Diego Lucena pela programação do site em que o Produto Educacional se encontra.

As discentes ingressantes de 2020 nos cursos técnicos de Informática e Química no IFAM-CMC, pela cooperação no desenvolvimento desta pesquisa.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela bolsa de mestrado que foi concedida a mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva, por todos os ensinamentos, todo o apoio e paciência que ele teve ao longo dessa jornada.

Aos colegas da turma de 2019 do ProfEPT/IFAM. Eu tive a sorte de entrar junto com uma turma tão maravilhosa, tão acolhedora e tão companheira. Um agradecimento especial às minhas colegas Maria Lucilene e Cácia que foram meu apoio em mais momentos (e de mais formas) do que elas possam imaginar.

Também gostaria de agradecer a todos os envolvidos no ProfEPT/IFAM. Aprendemos que a luta por uma educação de qualidade a todos é um processo árduo e ainda estamos longe do ideal, mas são os profissionais como vocês que fazem a diferença.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Aborda o fenômeno da transição escolar entre o Ensino Fundamental (EF) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio integrada. A temática surgiu em meio a reflexões sobre o assunto levantadas durante o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Objetiva compreender a maneira com que os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus percebem a sua transição do EF para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Manaus Centro (IFAM-CMC). O local da pesquisa foi o IFAM-CMC e os sujeitos foram 13 alunos ingressantes nos cursos técnicos de Química e Informática do Ensino Médio Integrado (EMI). Através de uma abordagem qualitativa, utiliza como coleta de dados a entrevista individual, observação e diários de campo a fim de compreender melhor o fenômeno investigado. Para a análise dos dados, utiliza a Análise Textual Discursiva (ATD), que forneceu como resultado o metatexto intitulado “Construindo pontes e atravessando abismos: o fenômeno da transição do EF para o EMI”. A investigação constata que as diferenças encontradas entre o EF e o EMI estão relacionadas às dificuldades encontradas pelos alunos nessa transição e constituem o que se denominou de “abismos”. Destaca como diferenças apontadas pelos sujeitos a carga horária e o currículo escolar e, como dificuldades, a rotina, a organização pessoal, as inseguranças e a solidão ao ingressar no IFAM-CMC. O apoio da família e dos amigos, assim como a preparação realizada pela escola de EF e a acolhida realizada pela escola de EMI, são as “pontes” que facilitam essa travessia. A partir dessas informações, foi elaborado o Produto Educacional “De Bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado” com o objetivo de auxiliar os alunos em sua transição do EF para o EMI no IFAM-CMC, fornecendo informações aos estudantes para resolver os principais desafios levantados nesta pesquisa. Sugere que na passagem do EF para o EMI deve-se sempre procurar facilitar o percurso, diminuindo os abismos e fortalecendo-se as pontes.

Palavras-Chave: Transição escolar; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The paper addresses the phenomenon of school transition between Elementary Education and Professional and Technological Education of Integrated High School. The subject was chosen after reflections on the matter during the Graduate Program in Professional and Technological Education. It aims to understand the way that students from the Public Schools of Manaus-AM (Brazil) perceive their transition from Elementary Education to Technical and Professional Education at the *Campus* Manaus Centro of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM-CMC). The research site was the Campus Manaus Centro of the Institute, and the subjects were 13 students entering technical courses in Chemistry and Informatics of Integrated High School. By a qualitative approach, data were collected through individual interviews, observation and field diaries, in order to better understand the investigated phenomenon. To analyze the data, this paper uses the Textual Discursive Analysis, which provided the result of the metatext entitled “Building bridges and crossing abysses: the phenomenon of transition from Elementary Education to Integrated High School”. The investigation points that the differences found between Elementary Education and Integrated High School are related to the difficulties encountered by students in this transition, and constitute what is called “abysses”. It shows the workload and school curriculum as differences pointed out by students, and the routine, the personal organization, insecurities and loneliness when joining the IFAM-CMC as difficulties. The support of family and friends, the preparation carried out by the Elementary Schools, as well as the welcoming carried out by the Integrated High School are the “bridges” that facilitate that crossing. Based on that information, the Educational Product “Chilling at IFAM: a guide for newcomers in the Integrated High School” was created with the purpose of helping students in their transition from Elementary Education to Integrated High School at IFAM-CMC, providing information to students to solve the main challenges found in this research. It suggests that when moving from Elementary Education to Integrated High School, one should always try to facilitate the journey, reducing abysses and strengthening bridges.

Keywords: School transition; Integrated High School; Professional and Technological Education; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excertos destacados	97
Figura 2 – Marcação da codificação.....	98
Figura 3 – Componentes de uma produção escrita.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elaboração das Unidades de Significado dos Diários de Campo.....	99
Quadro 2 – Elaboração das Unidades de Significado das Entrevistas	100
Quadro 3 – Unitarização Geral.....	102
Quadro 4 – Unitarização Geral e Contextualização	103
Quadro 5 – Processo de categorização inicial a partir das unidades de significado.....	105
Quadro 6 – Categorização	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CEB	Câmara de Educação Básica
CMC	<i>Campus</i> Manaus Centro
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEDUC	Secretaria de Educação do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE	21
2.1	O Ensino Fundamental e A Educação Profissional e Tecnológica	21
2.1.1	Breve história do Ensino Fundamental no Brasil.....	22
2.1.2	Breve história do Ensino Profissional no Brasil	27
2.2	Trabalho, educação e currículo	32
2.2.1	O trabalho como princípio educativo	33
2.2.2	O currículo integrado	38
2.3	Juventude(s)	43
2.3.1	A concepção de juventude	43
2.3.2	O jovem e a escola	48
3	EM MEIO A DESEJOS E REALIDADE: AS TRANSIÇÕES	54
3.1	As Transições	54
3.1.1	Transições escolares.....	55
3.1.2	Transições entre as etapas da Educação Básica	58
3.2	Bem-vindo ao Ensino Médio Integrado	64
3.2.1	A transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado	64
3.2.2	As realidades encontradas	69
3.3	A rede de apoio	74
3.3.1	Os pares e a família	75
3.3.2	A escola.....	79
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
4.1	Tipo de Pesquisa	85
4.2	Local de Estudo	86
4.3	Sujeitos da Pesquisa	86
4.4	Instrumentos de coleta de dados	88
4.5	Instrumentos de análise de dados	92
5	ANÁLISE DOS DADOS: O QUE ELES NOS DIZEM	96
6	DE BUBUIA NO IFAM: UM GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	118
6.1	Apresentação	118

6.2	Os desafios na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado	119
6.2	Montando o guia: o percurso metodológico do produto educacional	120
6.4	Avaliação do guia de orientação	121
6.5	O produto educacional: “De Bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado”	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	186
	APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	188
	APÊNDICE D – UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NO DIÁRIO DE CAMPO	189
	APÊNDICE E – UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NAS ENTREVISTAS	190
	APÊNDICE F – QUESTÕES DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	192
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	193

1 INTRODUÇÃO

Como professora do ensino fundamental atuando desde 2014 na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), sempre me deparei com a preocupação sobre como nossos alunos darão prosseguimento aos estudos, visto que as escolas da Rede Municipal contemplam apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, obrigando os alunos concluintes do 9º ano a encontrar outra escola para cursar o Ensino Médio.

Normalmente, a Rede Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), organiza-se para indicar escolas de ensino médio aos alunos que finalizam o fundamental. Nas escolas em que trabalhei, na zona oeste da cidade, é comum haver reuniões com os pais dos alunos do 9º ano no final do período letivo para instruí-los quanto à matrícula na SEDUC, fornecendo a documentação necessária e indicando escolas para a escolha de pais e alunos. Contudo, aqueles alunos que desejarem por uma instituição diferente da estadual também o podem fazer. Sendo assim, uma parte dos professores veem uma necessidade de orientar os alunos na indicação de outras escolas para cursar o ensino médio, assim como, trabalhar de forma a auxiliar os alunos em sua transição para essa nova etapa. Todavia, essas são ações pontuais dentro de alguns estabelecimentos de ensino ou que partem de alguns professores e não uma ação da Rede Municipal.

Uma das instituições mais indicadas é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que atua com educação profissional técnica de nível médio¹. Uma das modalidades de ensino atendidas pelo IFAM é a educação profissional. Ela é oferecida nas formas articuladas ao ensino médio ou subsequente ao ensino médio. Em sua forma articulada, o Instituto Federal do Amazonas oferece a educação profissional de nível médio integrado, ou seja, os alunos estudam o ensino médio e realizam um curso técnico de maneira interligada. Ramos (2008), ao abordar o termo ‘integração’, atribui três sentidos: o primeiro é filosófico e expressa uma concepção de formação humana que integra todas as dimensões da vida; o segundo é voltado para as formas de integração entre o ensino médio e a educação profissional; o terceiro está na totalidade curricular que compreende os conhecimentos gerais e específicos do curso técnico. No *Campus* Manaus Centro (CMC) essa modalidade é ofertada em turno integral (manhã e tarde), a fim de cumprir toda a carga prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em três anos (FREITAS, 2019).

¹ **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008).

A legislação brasileira avançou na democratização do acesso aos alunos oriundos das classes populares aos Institutos Federais de Educação, como, por exemplo, a “Lei das Cotas”², e mecanismos que garantam a permanência e o êxito desses alunos, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (MARINHO; MENDES, 2019). Sendo assim, atualmente 50% das vagas do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado do IFAM são destinados a alunos oriundos de escolas públicas (INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, 2019), o que possibilita um maior interesse desses alunos em cursar o Ensino Médio Integrado (EMI).

No artigo 29 da Resolução CNE/CEB nº7 de 14 de dezembro de 2010 é ressaltada a necessidade de se garantir um percurso contínuo de aprendizagem e, portanto, a necessidade de articulação de todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2010), facilitando assim os processos de transições escolares. Conforme Sales, Heijmans e Silva (2017), o termo ‘transição’, em seu sentido mais amplo, faz referência a mudanças vivenciadas pelo indivíduo, podendo ser, por exemplo, uma nova fase da vida, um novo ciclo de ensino ou uma nova carreira profissional, sendo um fenômeno multifacetado estudado, normalmente, a partir de fatores estruturais, individuais e subjetivos, em áreas como Educação, Sociologia e Psicologia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) apontam como um dos problemas encontrados no ensino fundamental a falta de articulação dele com a educação infantil (etapa anterior) e o ensino médio (etapa posterior), além de problemas na própria articulação interna dos anos iniciais (1º ao 5º ano) com os anos finais (6º ao 9º ano). Essa falta de articulação entre as etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o processo escolar dos alunos (BRASIL, 2013) e geram problemas na transição entre as etapas da Educação Básica. Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), analisando índices de abandono escolar dos alunos de 9º ano do ensino fundamental, mostraram que é pertinente estudar a transição escolar para buscar identificar os fatores relacionados à permanência e conclusão do ensino fundamental e ingresso ao ensino médio.

Fazendo uma reflexão sobre essa desarticulação entre as etapas da Educação Básica, e com a análise dos dados realizadas ao longo desta pesquisa chegou-se à elaboração do título dessa dissertação. Percebemos que essas transições escolares têm ocorrido num processo que envolve pontes e abismos, ou seja, entre as facilitações como as desenvolvidas em alguns estabelecimentos ou rede de ensino e as desarticulações que ocorrem na maioria das situações

² Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 garantiu que as Instituições Federais de Ensino Médio de Nível Técnico passassem a reservar 50% de suas vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

pela particularidade de cada etapa e/ou modalidade de ensino, bem como pelo próprio histórico da educação no Brasil, como veremos brevemente adiante.

Além disso, a transição entre essas etapas da educação básica ocorre simultaneamente com as transições desenvolvimentais (mudanças físicas, intelectuais e emocionais), e essas continuidades e descontinuidades podem servir tanto como incentivo para crescimento e amadurecimento quanto como ponto de ruptura (GOMES, 2018), sendo mais uma situação que remete a ideia “pontes e abismos”. O que torna essa transição algo delicado, passível de atenção e pesquisas. Em função disso se torna relevante buscar compreender a visão que esses jovens têm sobre as suas transições.

Segundo Vaz, Ribeiro e Cezar (2018), os desafios apresentados pelos alunos na transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio incluem: insegurança; organização; adaptação, além de questões familiares e relativas à juventude, sendo necessário tanto um trabalho de acolhida aos novos alunos como de amenização das ansiedades e inseguranças dos concluintes do ensino fundamental. Andrade e Cruz (2016) alegam que, na atual conjuntura do ensino médio integrado à educação profissional no país, urge pensar em como a população jovem tem se inserido nesses espaços considerando seus anseios e limitações e não apenas se preocupando com a profissionalização.

Em seu trabalho, Marinho e Mendes (2018) acabaram percebendo – apesar de não ser o foco de sua pesquisa – que a reprovação no Instituto Federal do Amazonas *Campus Parintins*³ não era exclusiva de um curso, mas de uma série, que era o 1º ano do ensino profissional técnico de nível médio, independente do curso. Os jovens dos setores populares chegam ao ensino médio sem incentivos pessoais e familiares, não encontrando sentido nos conteúdos ensinados e nem no papel do conhecimento. Uma das questões de alerta para uma crise do ensino médio é o baixo desempenho dos alunos com índices elevados de reprovação e evasão (MESQUITA; LELIS, 2015).

De acordo com Germain e Marcotte (2016) as transições escolares que levam à maior autonomia dos indivíduos e expectativas acadêmicas mais exigentes podem levar os alunos a ansiedades e incertezas. Ainda, segundo essas autoras, um estudo americano da *Anxiety and Depression Association of America*, mostrou que 13% dos alunos de ensino médio já foram diagnosticados com desordens relacionadas à ansiedade ou à depressão. As desigualdades

³ A cidade de Parintins é a segunda maior, em número de população, do Amazonas. Ela encontra-se na região do Baixo Amazonas e é um polo para as demais cidades do entorno tendo, além do turismo, desenvolvido atividades nas áreas de agropecuária, indústria e serviços. Ela fica a cerca de 369km de Manaus em rota direta a leste da capital amazonense.

sociais se acentuam nas transições, tendo vantagens os jovens provenientes de famílias mais escolarizadas e de classes sociais mais elevadas (SALES; HEIJMANS; SILVA, I., 2017).

Os alunos oriundos da Rede Pública de Educação acompanham durante o ensino fundamental um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, normalmente visto de maneira compartimentalizada dentro das disciplinas escolares, sendo esses conhecimentos considerados o básico para que os cidadãos possam participar da sociedade (SAVIANI, 2007). Por sua vez, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em sua forma integrada, visa uma formação humana integral emancipadora, que possibilite aos sujeitos tanto a profissionalização na área técnica estudada, quanto a busca de formação superior na mesma área técnica ou em qualquer outra área desejada (ANJOS, 2013).

Essa educação integrada exige muito mais esforço e uma autonomia que os alunos não desenvolveram até então, devido ao ensino conteudista incompleto que tiveram, que visa apenas aumentar o índice em provas de avaliação de larga escala nacionais, e não desenvolver a capacidade de refletir sobre esse conteúdo e gerar interpretações próprias sobre eles. Feijó (2016) afirma que as crianças das classes subalternas provêm de um sistema educacional deficitário em todos os aspectos somado a uma realidade social muito diversa da classe dominante. Os jovens que iniciam a EPTNM têm idades entre 13 e 15 anos. Segundo Patrícia Freitas (2013) os profissionais da instituição escolar precisam acompanhar os primeiros semestres desses alunos, pois além do fator idade, eles chegam sob um processo de encantamento e se deparam com a realidade de precisarem ser autônomos e proativos que difere muito da trajetória escolar que tiveram até então.

As transições, sejam ela de natureza escolar, social, familiar, pessoal, entre outras, são naturais dos seres humanos, exigindo adaptações. Cada indivíduo desenvolve suas estratégias para amenizar os efeitos negativos, mas isso não significa que outros sujeitos não possam auxiliar nesse processo (VAZ; RIBEIRO; CEZAR, 2018).

Conforme Marinho e Mendes (2018), quando a legislação fala em igualdade de condições de acesso, permanência e êxito, é reconhecido que a inserção escolar não depende somente dos pais matricularem seus filhos na escola, nem da vontade individual de cada estudante, mas também de condições materiais para que os educandos permaneçam na escola, devendo o Estado contribuir para que os estudantes tenham acesso, permaneçam e tenham êxito em sua trajetória escolar. Por isso, programas como os PNAES são fundamentais para os alunos oriundos da classe trabalhadora.

Mas somente a ajuda financeira de programas socioeducativos não resolve os problemas desses alunos em transição. Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), em seu artigo, mostram

que no contexto de transição entre ensino fundamental e ensino médio, o apoio social da família, dos amigos e dos professores levam a bons resultados acadêmicos. Também mostram que o fracasso ou sucesso no processo de aprendizagem é menos determinado por questões individuais e mais por mecanismos interativos, pedagógicos, institucionais e políticos.

Em relação à transição escolar de maneira geral, destacam-se algumas pesquisas que investigaram o assunto. Quanto a **transição da educação infantil para o ensino fundamental** há o trabalho de Fernandes (2014); Ferrão (2016); Crepaldi (2016). Relacionados à transição **das séries iniciais do ensino fundamental para as séries finais** aponta-se o trabalho de Cassoni (2017); Plácido (2017); Reis (2018). Relativos à transição **do ensino fundamental ao ensino médio** tem-se os trabalhos de Aguiar e Conceição (2009); Lebourg (2015) e Vaz, Ribeiro e Cezar (2018).

Também foram consideradas relevantes as pesquisas que falam sobre o **cotidiano e as vivências no EMI**, como os trabalhos de: Lima (2016); Pires (2018); Vanni (2018); Kawanami (2019) e Oliveira (2019); as pesquisas que falam sobre **a escolha pelo EMI**, como os trabalhos de: Anjos (2013); Cintra (2014) e Andrade e Cruz (2016); e sobre as questões de **permanência, êxito, retenção e abandono**, como os trabalhos de: Zibenberg (2016); Ilma Silva (2017); Branco (2018) e Almeida (2019). Além disso, pesquisas que trabalharam os **projetos de futuro dos alunos, bem como os planos dos concluintes ou o acompanhamento dos egressos** também foram consideradas, como os trabalhos de: Caú (2017) e Sales, Heijmans e Silva (2017), pois algumas investigações mostraram que muitas das angústias nas transições pós ensino médio se assemelham àquelas relacionadas à entrada no ensino médio (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009).

Em relação a pesquisas que falam da **transição entre o ensino fundamental e o ensino profissional técnico de nível médio**, destacam-se: Gomes (2018), Jost (2019) e Vecchietti (2019). A tese de Gomes (2018) analisou, do ponto de vista da psicologia educacional, a transição dos adolescentes para o ensino médio profissionalizante no Instituto Federal Baiano, num *campus* do interior da Bahia. Uma das percepções constatadas foi a de que a instituição escolar pode interferir no modo como os relacionamentos se desdobram - em como os pais participam da vida acadêmica dos filhos, e as relações dos adolescentes com seus pares -, na criação de estratégias metacognitivas para aprendizagem e no desempenho acadêmico dos estudantes.

A pesquisa de Jost (2019) foi sobre as práticas de acolhimento dos jovens ingressantes nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul e objetivava compreender os aspectos relacionados ao ingresso dos alunos no ensino médio

integrado e contribuir para as práticas de acolhimento com a construção de um guia com orientações pedagógicas sobre o assunto. Ela concluiu que a passagem do ensino fundamental para o ensino médio é um processo desafiador para os jovens alunos e que quando houve alguma prática de acolhimento aconteceu uma significativa redução das reprovações.

Já a pesquisa de Vecchietti (2019) pretendeu dar vozes aos adolescentes em suas trajetórias entre o ensino fundamental e o ensino médio profissional integrado, analisando estudantes concluintes do 9º ano de uma escola municipal de Florianópolis e egressos dessa mesma escola no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Ela constatou que, ao ouvir esses adolescentes, foi possível compreender a consciência que eles têm sobre a sua realidade e a responsabilidade que possuem sobre elas. Como necessidade nessa etapa da trajetória escolar os alunos sugeriram um espaço de estudos para o exame classificatório do IFSC e, sendo assim, a autora desenvolveu como produto educacional um curso preparatório *online* (www.vouproifsc.com). Com a pesquisa, Vecchietti (2019) observou que a passagem do ensino fundamental para o médio é uma ocasião significativa de opções que refletem nos planos de vida que os adolescentes fazem para si.

Gomes (2018) disse haver muitas publicações acerca de transições escolares, porém marcadas por abordagem quantitativa que oferecem uma limitada compreensão subjetiva dos sujeitos envolvidos. Vecchietti (2019) verificou a existência de poucos trabalhos de pesquisa sobre o assunto, embora haja uma grande quantidade de sites que mostram uma preocupação de inúmeras escolas com os alunos que se encontram nesse processo de transição. Segundo a referida autora, há uma urgência de estudos e pesquisas com esses sujeitos.

Considerando o acesso ao IFAM dos alunos provenientes da Rede Pública de Manaus, as diferenças entre o ensino fundamental e a educação profissional técnica de nível médio, a importância da investigação sugerida por trabalhos na área e as poucas pesquisas sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, considera-se que uma pesquisa que investigue essa transição, seja necessária. Além disso, analisar a percepção que os próprios estudantes estão tendo sobre sua trajetória de transição, as dificuldades, os apoios e os anseios, por exemplo, são basilares para que se compreenda o processo e se desenvolva mecanismos para atenuar os desafios encontrados.

Tendo em mente todo o exposto surge o problema que norteia essa pesquisa: de que forma os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus compreendem a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado no IFAM-CMC?

Para resolver nossa questão de pesquisa lançamos os seguintes objetivos a serem alcançados: compreender a maneira que os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus

percebem a sua transição do ensino fundamental para a EPTNM no IFAM-CMC, especificamente buscando: analisar as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada comparando-as às percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo; identificar as ações de apoio à transição, principalmente as desenvolvidas nas instituições de ensino de conclusão do Ensino Fundamental desses discentes e as ações de acolhida aos ingressantes na EPTNM do IFAM-CMC; conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM; e desenvolver um produto educacional voltado aos alunos que estão ingressando no IFAM na EPTNM que auxilie os alunos nessa transição, sanando parte das dificuldades apresentadas por eles.

Para alcançarmos os objetivos propostos, lançamos as seguintes questões norteadoras:

- a) quais são as percepções dos alunos ingressantes oriundos da Rede Pública de Manaus sobre as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo;
- b) de que maneira os alunos foram apoiados no momento da transição do Ensino Fundamental para a EPTNM nas instituições de origem e chegada;
- c) que desafios são encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública de Manaus na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM;
- d) de qual forma podemos auxiliar na transição escolar dos alunos que estão ingressando no IFAM na EPTNM sanando, pelo menos, parte das dificuldades apresentadas por eles.

A linha de pesquisa que nos orientou foi a de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, pois compreender sobre o modo como os alunos ingressantes percebem a transição escolar que estão passando é fundamental para que se adotem ações que os auxiliem nesses momentos e muitas dessas ações relacionam-se diretamente as práticas educativas realizadas. Portanto, a compreensão do fenômeno da transição essencial para a elaboração dessas práticas.

Assim, esta dissertação organiza-se da seguinte maneira: o capítulo dois, intitulado “Educação, Trabalho e Juventude” divide-se em três seções: O Ensino Fundamental e a Educação Profissional e Tecnológica; Trabalho, educação e currículo; Juventude(s), esse capítulo traz elementos que ajudam a compreender o Ensino Fundamental e a Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo três, recebeu o título de : “Em meio a desejos e realidades: as transições” e se divide em três seções: As transições; Bem-vindo ao Ensino Médio

Integrado; A rede de apoio, esse capítulo permite uma reflexão sobre as transições escolares com base em pesquisas diversas sobre o assunto. O capítulo quatro descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. O capítulo cinco versa sobre a análise dos nossos dados, apresentando nossos resultados e discussões sob a luz da Análise Textual Discursiva. O capítulo seis apresenta o produto educacional desenvolvido durante esta pesquisa. E encerra-se no capítulo sete com as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE

Se percebeu a necessidade de elaborar um capítulo que falasse sobre as relações entre educação, trabalho e juventude. Como todos esses tópicos fizeram ou ainda fazem parte da vida da maioria das pessoas, há uma tendência a pensar acerca desses assuntos sob um olhar voltado ao senso comum e, por vezes, negligencia-se maiores detalhamentos sobre eles. Sendo assim, esse trabalho estabelecerá relações entre o ensino fundamental e a educação profissional e técnica de nível médio, sobre o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado e sobre as juventudes.

A primeira seção traz um pouco da história do ensino fundamental brasileiro e da educação profissional no Brasil. A segunda seção versa sobre as relações históricas e ontológicas do trabalho e a alienação do mesmo dentro do sistema capitalista, relacionando trabalho e educação, além de falar sobre o currículo integrado adotado pela educação profissional e técnica de nível médio. A terceira e última seção desse capítulo faz uma análise sobre as juventudes e a relação dos jovens com a escola. Objetiva-se com esse capítulo esclarecer a visão adotada sobre educação, trabalho e juventude nas análises que se seguirão.

2.1 O Ensino Fundamental e A Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Básica brasileira atualmente divide-se em três etapas: a Educação Infantil (que compreende a creche, englobando crianças de até 3 anos e 11 meses e a pré-escola, destinada aos alunos de 4 e 5 anos de idade); o Ensino Fundamental (com duração de 9 anos e destinado aos alunos de 6 a 14 anos) e o Ensino Médio [(com duração de 3 anos e destinado aos alunos de 15 a 17 anos) (BRASIL, 2013)]. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 chama o ensino fundamental de “pedra angular da educação básica” (BRASIL, 2013, p. 103) e isso deve-se tanto ao fato de ser a etapa com maior duração quanto pela sua importância. Conforme Wollinger (2016, p. 150), o ensino fundamental “recebe, provavelmente, a mais importante missão de toda a Educação Básica”, pois é nessa etapa da educação escolar, através da leitura e da escrita, que o aluno é levado à construção dos saberes essenciais que o permitirá ser inserido numa sociedade complexa como um indivíduo e um membro dessa sociedade.

Para compreender a importância da educação profissional e tecnológica (EPT), principalmente de sua forma integrada ao ensino médio, faz-se necessário entender os processos históricos que levaram aos modelos atuais. Além disso, é importante salientar que a educação e o trabalho se originam e se transformam nos últimos séculos a partir das necessidades do

capitalismo e que isso significa, na maioria das vezes, uma dualidade: uma escola para as elites dirigentes e outra para as classes trabalhadoras. Isso se reflete em uma ambiguidade não apenas pedagógica, mas também política, preparando poucos para a continuidade dos estudos e muitos para o mundo do trabalho (AMORIM, 2018).

Sendo assim, em uma pesquisa que trabalha a transição do ensino fundamental para o ensino profissional e técnico de nível médio, passa a ser importante caracterizar essas etapas/modalidades da educação, trabalhando seus históricos no país. Nesse primeiro momento o enfoque será o ensino fundamental e em seguida a educação profissional e tecnológica.

2.1.1 Breve história do Ensino Fundamental no Brasil

A educação escolar é reconhecida como um instrumento de difusão de cultura, novos saberes e desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, na história do Brasil, a presença e importância da educação escolar foi se construindo de forma mais lenta do que nas outras colônias do mundo (WOLLINGER, 2016). Segundo Saviani (2008), a história da educação no Brasil pode ser dividida em seis períodos, conforme exposto a seguir:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos padres jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas ‘aulas régias’ instituídas pela reforma pombalina como primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente no sexto período, que se estende de 1961 até os dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. (SAVIANI, 2008, p. 149-150).

A Constituição de 1824 é a primeira a trazer legislativamente alguma consideração sobre a educação primária. Nela se estabelece que a educação primária seria gratuita a todos os cidadãos. Porém, “todos” se limitava aos meninos filhos de homens livres (WOLLINGER, 2016), e a gratuidade não era efetivada (JACOMINI; KLEIN, 2010). Outro marco na educação primária durante o século XIX é a reforma educacional de Benjamin Constant, em 1890. Apesar de se tratar de uma reforma do distrito federal da época, ela serviu de modelo para as demais cidades e províncias. Ela propunha uma educação primária com oito séries divididas em duas

partes. Essa configuração se manteve em vários estados, muitas vezes com um primário de quatro anos, um regional de dois anos e um complementar de mais dois anos, permitindo continuar os estudos no ginásio com duração de quatro anos (WOLLINGER, 2016).

A partir da década de 1930, houve significativas mudanças na educação do país (WOLLINGER, 2016). Nessa época o Brasil passava por uma transição de um modelo agrário-exportador para industrial-urbano, levando a uma aceleração do modo capitalista, o que ocasionou transformações no aparelho escolar (BITTAR; BITTAR, 2012). Nesse processo, a educação passa a ter outras finalidades, como inclusão econômica, ascensão social e atender necessidades do mercado de trabalho, pois um analfabeto não teria condições de trabalhar na maior parte das atividades econômicas que estavam sendo ampliadas. Portanto, a partir de 1930, a universalização da educação passa a ser defendida (WOLLINGER, 2016).

Em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, encabeçado por Francisco Campos. Ele fez uma reforma educacional em 1931, mas essa acabou tratando o ensino primário de forma marginalizada, dando prioridade ao ensino secundário e profissional. Em 1934 é promulgada uma nova Constituição que determina o direito à educação gratuita e obrigatória, com um ensino primário de quatro anos (BITTAR; BITTAR, 2012). Ela também determina como competência da União a fixação de um plano nacional de educação que abranja todos os graus de ensino. Contudo, essa Constituição teve vigência de apenas três anos, sendo substituída pela de 1937 e o plano não foi elaborado (AZEVEDO, 2014).

Apesar das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema, que ocorreram de 1942 a 1946 (BITTAR; BITTAR, 2012), pode-se considerar que a Constituição de 1937 e o período do Estado Novo interromperam “por vários anos a luta do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século vinte que só seria retomada com a redemocratização do país em 1945” (WOLLINGER, 2016, p. 128). Com a Constituição de 1946 houve uma reafirmação do direito de todos à educação e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Entretanto, esses princípios progressistas não garantiram a universalização da escola primária a todas as crianças brasileiras, inclusive a falta de se pôr em prática os princípios democráticos é um traço recorrente das políticas educacionais no Brasil (BITTAR; BITTAR, 2012).

A vigência da Constituição Federal de 1946 determina à União a empreitada de fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GUISO, 2017), porém a mesma só foi promulgada em 1961 com a Lei nº 4.024. Essa Lei promoveu uma reclassificação das etapas educativas, dividindo-as em educação de grau primário e educação de grau médio, com a educação de grau primário subdividindo-se em pré-primário (anterior aos 7 anos de idade e à

alfabetização) e primário, que compreendia quatro séries; e a educação de grau médio subdividindo-se em um ginásio de quatro anos e um colegial de três anos (WOLLINGER, 2016).

O retrocesso da Lei foi ter estabelecido casos nos quais o Estado não era obrigado a garantir a matrícula, como: quando comprovada a pobreza do pai ou responsável; quando as escolas fossem insuficientes; quando já houvesse encerrado as matrículas e em caso de anomalia grave da criança (BITTAR; BITTAR, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 previu também o Plano Nacional de Educação, que foi elaborado em 1962 contendo um conjunto de metas para a educação a serem alcançados em oito anos, só que esse plano se tornou sem efeito a partir do Golpe Militar de 1964 (AZEVEDO, 2014). Apesar de todas as reformas educacionais feitas até então, o Brasil chega na década de 1960 com quase 40% de analfabetismo. Isso evidencia a ineficiência das reformas, seu caráter retórico e a omissão do Estado de cumprir efetivamente suas próprias Leis (BITTAR; BITTAR, 2012).

Durante o Regime Militar (1964-1985), a consolidação da sociedade urbano-industrial transformou a escola pública brasileira, pois era entendido que se exigia um mínimo de conhecimentos básicos à população para que o país se desenvolvesse. Isso gerou uma expansão das escolas públicas, que entretanto não veio alinhada à qualidade do ensino. Apesar da maior oferta de escolas às crianças das camadas populares, essas escolas funcionavam em turno intermediário com pouco mais de três horas de duração, numa sala mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca e precariamente construída (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em 1971 promulga-se a Lei 5.692, que determinava as Leis de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau (WOLLINGER, 2016). Essa Lei transformou o antigo curso primário e o ginásio (ambos de quatro anos) em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, passando a chamar-se de ensino de 1º grau. Essa reforma pretendia dar ao 2º grau um caráter de terminalidade, fornecendo uma “profissão” aos filhos das classes trabalhadoras. Apesar dos avanços quantitativos na educação, a disparidade de matrículas entre um grau e outro permaneceu, e o analfabetismo não foi equacionado, continuando como um grave problema (BITTAR; BITTAR, 2012).

Ao fim do Golpe Militar e com a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 é adotada e a educação ganha o patamar de direito essencial à construção da cidadania plena (RABELO, 2018). Em seu artigo 208, ela define que o ensino fundamental obrigatório e gratuito é dever do Estado com a educação e será efetivado e garantido por ele sendo um direito público subjetivo (BITTAR; BITTAR, 2012). É público, pois todos têm direito à educação e

ela faz parte de uma coletividade, e é subjetivo, pois possibilita que todo cidadão tenha poderes legais para exigir do Governo que esse direito seja assegurado (PERETTI, 2016).

Em 1996 é estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, elaborada visando oferecer maior flexibilidade aos currículos, respeitando as diferenças socioculturais do país e eliminando as nomenclaturas de 1º e 2º grau, adotando no lugar os termos: ensino fundamental e ensino médio. Na época, o Ensino Fundamental tinha oito anos de duração e dividia-se em duas etapas, visto que, historicamente, ele era composto pela junção do ensino primário e o ginásio, configurando, portanto, faixas etárias diversas e momentos diferentes da formação humana (RABELO, 2018). A constituição de 1988 ampliou também a autonomia dos municípios e, no quesito educação, determinou que a União, os estados e os municípios organizariam seus sistemas de ensino em colaboração, e ainda que os municípios atuariam prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, enquanto os estados e o Distrito Federal atuariam prioritariamente com o ensino fundamental e o ensino médio (SILVA, 2019).

A LDB de 1996, atendendo as prescrições da Constituição, estabeleceu como responsabilidade da União a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Após cerca de três anos de tramitação foi aprovada a Lei nº 10.172/2001 que determinava o primeiro PNE, com vigência de 2001 a 2010. Contudo, os vetos da presidência às metas financeiras acarretaram na ausência de recursos para executar-se as inovações previstas (AZEVEDO, 2014).

Em 2006 a Lei nº 11.274 é aprovada e o Ensino Fundamental passa de oito para nove anos de duração, abrangendo as crianças de 6 aos 14 anos de idade (PERETTI, 2016). De acordo com a autora supracitada, os defensores da mudança alegam que essa ampliação na duração do ensino Fundamental oferece às crianças socialmente menos favorecidas um maior conhecimento do mundo letrado, sendo uma política de equidade social que levaria a uma escolarização mais construtiva com mais chance de sucesso e progresso nas demais etapas. Contudo, segundo Máximo (2020), houve um possível interesse econômico na mudança devido ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois haveria um maior direcionamento orçamentário aos estados e municípios para manutenção e atendimento dessa etapa educacional.

Em 2014 tem-se a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 13.005, com vigência de dez anos (2014-2024). Nesse plano estabeleceu-se vinte metas para a educação, com base nas seguintes diretrizes: universalização do ensino; erradicação do analfabetismo; superação das desigualdades escolares; melhoria da qualidade; formação para o

trabalho e cidadania; gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; ampliação de recursos em educação; valorização dos profissionais da educação; e promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PERETTI, 2016).

A meta 2 do PNE 2014-2020 pretende universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até 2024 (PERETTI, 2016). Para isso, cada estado e município devem elaborar suas próprias metas e estratégias através do Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação [(PME) (DOURADO, 2007)]. Como benefícios, a construção do PEE e PME é um grande avanço por se tratar de uma política de Estado e não apenas um plano de governo (LOUREIRO, 2016). Janete Azevedo (2014) exprime que, de certa maneira, o PNE, PEE e PME demonstram um amadurecimento da sociedade brasileira, pois promove o ato de pensar no futuro. Ainda mais quando se considera que a construção e trajetória histórica das políticas educacionais no país tem sido marcada pela descontinuidade e carência de planejamento a longo prazo, o que favorece ações sem as devidas articulações entre as etapas de ensino (DOURADO, 2007).

Contudo, também é preocupante que a escola ainda não esteja preparada para os desafios do terceiro milênio, pois ainda não conseguiu que todos os alunos matriculados em escolas públicas tenham domínio da leitura e da escrita, sendo essa uma condição mínima para o exercício da cidadania (RABELO, 2018). Conforme Piana (2009):

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. Com isso a educação, em muitos momentos, foi relegada a segundo plano pelos dirigentes políticos. Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torná-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. (PIANA, 2009, p. 67).

Pelo histórico do ensino fundamental brasileiro, traçado brevemente aqui, é notável que foi mais fácil expandir o sistema do que fazer com que ele cumprisse seu papel de promover aprendizagem às crianças e jovens (BITTAR; BITTAR, 2012). Além disso, fazer com que essas crianças e jovens concluam as etapas da Educação Básica na idade prevista e transitem para a próxima fase também é desafiador. Esses questionamentos não se limitam à etapa do ensino fundamental e sim à toda a Educação Básica. Por isso, a articulação entre as etapas de ensino e entre os sistemas de ensino são cruciais. Deve-se parar de priorizar etapas conforme as determinações das necessidades econômicas como se tem observado ao longo da história da

educação no país, ou de trabalhar como se uma fosse independente da outra e não houvesse relação entre elas. Devemos entender a Educação Básica como um uníssono, mesmo que existam peculiaridades devido às diferenças entre as etapas da infância e da juventude. Assim, os objetivos a serem alcançados devem ser os mesmos e devem servir para além do capital. Na próxima subseção será discutida, portanto, o histórico da educação profissional e técnica de nível médio no país.

2.1.2 Breve história do Ensino Profissional no Brasil

Para compreender a importância da educação profissional e tecnológica (EPT), principalmente de sua forma integrada ao ensino médio, faz-se necessário entender os processos históricos que levaram aos modelos atuais dessa modalidade de ensino. Além disso, é importante salientar que a educação e o trabalho se originam e se transformam nos últimos séculos a partir das necessidades do capitalismo e que isso significa, na maioria das vezes, uma dualidade: uma escola para as elites dirigentes e outra para as classes trabalhadoras. Isso se reflete em uma ambiguidade não apenas pedagógica, mas também política, preparando poucos para a continuidade dos estudos e muitos para o mundo do trabalho (AMORIM, 2018).

Conforme abordado na subseção sobre o ensino fundamental, a educação no Brasil é dividida segundo Saviani (2008) em seis períodos, iniciando em 1549 com a chegada dos padres jesuítas até os dias atuais. Contudo, optou-se nessa seção trabalhar-se as políticas em EPT conforme o período histórico do país, assim, dividindo-as em: Período Colonial (1500-1822); Período Imperial (1822-1889); Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Segunda República (1945-1964); Regime Militar (1964-1985) e Nova República (1985-hoje) [(CAIRES; OLIVEIRA, 2016)]. Foi estipulada essa configuração para a análise dessa subseção devido a história da EPT estar extremamente vinculada às políticas nacionais e à economia brasileira

O Brasil colonial caracteriza-se por ser uma sociedade escravocrata. Os escravos trabalhavam para movimentar a economia que era baseada na extração e comércio de madeira e posteriormente ouro e na produção de cana-de-açúcar. Conforme a prosperidade das fazendas e engenhos despontavam, aumentava a distância socioeconômica entre a população e crescia o preconceito contra os trabalhos pesados e de cunho manual (CAIRES; OLIVEIRA, 2016) que eram vistos como “coisa de escravo”.

Conforme Rosélia Silva (2017), é importante salientar que nesses tempos coloniais, muitas vezes, o Estado coagia os homens livres a se transformarem em artífices, principalmente

quando havia a necessidade de um maior contingente de trabalhadores para alguma demanda de grande porte. Isso também era feito com os menores abandonados e os órfãos que eram encaminhados para aprender algum ofício. Sendo assim, a educação profissional brasileira nasceu numa perspectiva assistencialista àqueles considerados “desvalidos da sorte”.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, iniciou-se uma era de mudanças no campo econômico e cultural. Foi autorizada a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a instalação de fábricas que haviam sido proibidas no país. Portanto em 1809, fundou-se o Colégio de Fábrica no Rio de Janeiro, que foi o “primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público para atender à educação dos artistas e aprendizes” e “pode ser considerado o início formal da educação profissional no Brasil.” (MELO, 2018, p. 35).

No período imperial destaca-se, em 1827, um projeto que organizava o ensino público em todo o país e que incluía a obrigatoriedade de as meninas aprenderem costura e bordado e os meninos a terem estudos teóricos de mecânica, agrimensura e desenho técnico (MELO, 2018). Em 1854, introduziu-se medidas para atendimento aos menores abandonados que incluíam a criação de asilos destinados a instruções de primeiro grau e preparação para um ofício. No mesmo ano D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e dois anos depois o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, ambos com finalidade de fornecer uma profissão àqueles que esses espaços abrigavam, dentro das limitações desses indivíduos (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A primeira república é marcada pelo fim da escravidão e o início do processo de expansão da industrialização e urbanização no país. Em decorrência desses fatores alterou-se o panorama de produção e de organização do trabalho, sendo necessário o aumento da implementação e sistematização da educação profissional no Brasil. Os destinatários dessa educação seriam todos aqueles pertencentes aos setores populares da sociedade que pudessem transformar-se em trabalhadores assalariados (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, foram criadas, pelo decreto 7.566, as Escolas de Aprendizes Artífices e instaladas dezenove delas em 1910 nas unidades da Federação (BRASIL, 2007; SILVEIRA, 2007; SILVA, 2015; LIMA, SILVA e SILVA, 2017; SILVA, G., 2017; MELO, 2018; AMORIM, 2018; XAVIER e FERNANDES, 2019). Essas escolas visavam primariamente atender às necessidades do mercado e, além disso, conter o avanço crescente da marginalidade, pautando o “trabalho como antítese à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias” (AMORIM, 2018, p.14), ou seja, com uma “perspectiva moralizadora de formação do caráter pelo trabalho”. (XAVIER; FERNANDES, 2019, p. 104).

A partir da primeira guerra mundial (1914-1918) até a década de 1930 a complexificação do maquinário trazido para o processo de industrialização passou a demandar mão-de-obra qualificada. Como medida emergencial, esses trabalhadores qualificados foram trazidos do exterior, mas isso se mostrou um inconveniente ao governo brasileiro, primeiro porque os operários estrangeiros não transferiam os conhecimentos aos trabalhadores locais, e segundo porque eles tinham práticas e ideias consideradas contrárias a ordem estabelecida, como organização de sindicatos, greves e reivindicações por melhores salários e condições de trabalhos. Sendo assim, iniciou-se uma valorização do trabalhador nacional e consequentemente a valorização da educação profissional que não podia mais ser vista como assistencialista e moralista e sim como algo que o trabalhador aspirasse aos seus filhos (SILVEIRA, 2007).

Com o início da Era Vargas e a industrialização crescente do Brasil, a preocupação com a formação dos trabalhadores necessários ao processo produtivo tomou forma. O recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). O primeiro Ministro da Educação e saúde Pública, Francisco Campos, através do Decreto nº 20.158 organizou o ensino comercial (SILVA, G., 2017). Na Constituição de 1937, em seu Art. 129, a educação profissional é classificada como primeiro dever do estado, mas ainda destinada às classes menos favorecidas (MELO, 2018). Nesse mesmo ano as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus Industriais (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Em decorrência da segunda guerra mundial (1939 a 1945), intensificou-se a fabricação e exportação de produtos brasileiros, fazendo-se urgente a ampliação, a organização e a qualidade do ensino industrial. Nesse sentido, foram empreendidas ações em três frentes: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946; a Reforma Capanema, conhecida também por Leis Orgânicas da Educação, a partir de 1942; e a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas em 1942 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com a Reforma Capanema, o ensino profissional fica conexo ao final do ensino secundário e é composto pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico (BRASIL, 2007). Essa reforma estabeleceu a diferenciação entre uma formação acadêmica clássica e científica destinada à elite brasileira e uma formação profissional destinada à classe trabalhadora, reforçando o dualismo do ensino no país (SILVA, G., 2017). Além disso, a criação do SENAI e SENAC evidenciam a opção do governo de repassar o ensino profissional à iniciativa privada (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Durante o período da segunda república se destaca a transformação, em 1959, das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais (ligadas agora ao Ministério da Educação e Cultura) e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) em 1961 (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Essa primeira LDB deu plena equivalência entre todos os cursos de mesmo nível, colocando formalmente um fim na dualidade de ensino (BRASIL, 2007; SILVEIRA, 2007; SILVA, 2015; SILVA, G., 2017; AMORIM, 2018; MELO, 2018; SÁ, 2019). É importante salientar que essa dualidade só acabava no papel, uma vez que o ensino superior continuava privilegiando, em seus processos seletivos, conteúdos das ciências, letras e artes que eram pouco trabalhados no ensino profissional (BRASIL, 2007; XAVIER; FERNANDES, 2019).

Durante o Regime Militar promulgou-se uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692 de 1971, que estabeleceu as nomenclaturas de 1º e 2º grau nas etapas da educação básica e tornou o ensino profissional compulsório aos estudantes do 2º grau (BRASIL, 2007; SILVA, 2015; SILVA, G., 2017; SILVA, R., 2017; AMORIM, 2018; SÁ, 2019). Essa obrigatoriedade do ensino profissional ocorreu devido a uma nova fase de industrialização no país chamada pelos militares de “milagre brasileiro”, que requeria mão-de-obra de qualidade, principalmente a de técnicos de nível médio para atender à demanda (SILVA, R., 2017).

Contudo, na prática ainda se mantinha uma dualidade, pois os filhos das classes dirigentes estudavam em escolas particulares que mantinham seus currículos propedêuticos voltados às Letras, Ciências e Artes (SILVA, R., 2017). Os alunos oriundos da classe trabalhadora, estudantes da rede pública, tinham um ensino profissional que visava o mercado de trabalho e empobrecia a formação geral do estudante (BRASIL, 2007). A profissionalização compulsória não foi bem implementada, pois não havia investimentos nas escolas públicas e essas acabaram caindo de qualidade, dando espaço para ascensão das escolas privadas. “O fracasso da profissionalização do ensino só teve fim em 1982, com a Lei nº 7.044 que oficializou o fim da compulsoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau”. (MELO, 2018, p. 46).

Com a redemocratização do país a partir de 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988 no ano de 1996 se determina a nova (e atual) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). Essa LDB trata de educação profissional no Capítulo III através de três artigos. Os principais níveis da educação brasileira ficaram definidos pela educação básica e superior, sendo assim a educação profissional ficou como algo em paralelo,

pois o ensino médio e a educação profissional foram tratados como dois segmentos distintos (SILVA, G., 2017).

Apesar de, em seu artigo 40º, a LDB determinar que a educação profissional poderia ser desenvolvida em articulação com o ensino regular (BRASIL, 1996), o Decreto nº 2.208 de 1997 estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional, evidenciando a política neoliberal do governo da época, que visava uma formação tecnicista para o mercado de trabalho (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Em 2004 esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154, tornando possível a articulação entre o ensino médio e a educação profissional (AMORIM, 2018). A partir de então a educação profissional e tecnológica poderia ocorrer de forma articulada ao ensino médio (de maneira integrada ou concomitante) ou subsequente (BRASIL, 2013). Assim sendo, em 2008 a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) foi incluída na LDB por meio da Lei nº 11.741. No mesmo ano, através da Lei nº 11.892, há a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a partir do reordenamento das instituições federais de educação tecnológica (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A finalidade da criação dos Institutos Federais era a constituição de instituições voltadas ao desenvolvimento local e regional, promovendo a melhoria da vida da população habitante das regiões, através da expansão territorial e interiorização desses Institutos. Observa-se que um dos objetivos desses Institutos é de garantir um mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas à EPTNM na forma integrada. Essa oferta de forma integrada sugere a possibilidade de rompimento do histórico dualismo da educação brasileira. Essas ações proporcionaram, por exemplo, a inclusão de alunos oriundos das camadas populares que não tinham acesso a um ensino médio de qualidade e pouca perspectiva de cursarem o ensino superior (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Em 2012 é fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013). Em 2014, o Plano Nacional de Educação traça algumas metas relacionadas à educação profissional técnica de nível médio. Destaca-se a meta 11, que visa triplicar as matrículas da EPTNM, expandindo-se pelo menos 50% (cinquenta por cento) no segmento público (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Já em 2017, a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415) promove uma névoa sobre o futuro da EPTNM, tendo em vista que a escrita da lei lembra alguns textos da Reforma Capanema, por possibilitar a separação e escolha dos alunos entre as áreas de humanidades e ciências da natureza, como era o Clássico e o Científico nos anos 1940 (CIAVATTA, 2019). Aliado a isso, questões como a Emenda nº 25 de 2017, que congelou os gastos públicos por

vinte anos, além de leis e medidas recentes que alteram os direitos trabalhistas, os direitos previdenciários e as ações econômicas no país também ajudam a imaginar um vindouro fora do almejado à EPTNM (RAMOS, 2019).

Pela história da educação profissional brasileira, traçada brevemente aqui, é notável que o dualismo entre o ensino voltado para a elite e o ensino voltado à classe trabalhadora permeou a educação brasileira por séculos. A recente configuração da EPTNM, deu a oportunidade de se romper esse dualismo ao trabalhar o ensino médio e a educação profissional de forma articulada e integrada, contudo políticas atuais ameaçam as conquistas feitas até então. Diante do cenário de incertezas no qual se encontra a EPTNM e o próprio ensino médio, acredita-se ser importante fortalecer a integração entre os conhecimentos de formação geral e técnica. Esse fortalecimento perpassa pela formação continuada dos docentes e demais profissionais de educação objetivando a construção dos conhecimentos das bases conceituais e princípios norteadores da EPT (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Além disso, essa construção de bases e princípios direcionadores da EPTNM deve também alcançar os alunos, seus responsáveis e a comunidade em geral, pois faz-se necessário que eles compreendam as finalidades e a importância do ensino médio integrado. Pensando nisso, a próxima seção falará mais sobre o trabalho como princípio educativo associado à ciência, tecnologia e cultura e o currículo integrado, que são duas bases para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada que são oferecidas prioritariamente nos Institutos Federais, *locus* dessa pesquisa.

2.2 Trabalho, educação e currículo

É necessário perceber que, devido ao fato de se estar em uma sociedade sob um regime capitalista, as noções de trabalho que as pessoas trazem intrinsecamente são diretamente ligadas ao capital. Os processos educativos, principalmente referente à educação profissional e tecnológica, são influenciados diretamente por esse regime capitalista como percebeu-se pelo histórico da EPT no país trazido na seção anterior. Por isso, quando se fala em uma educação profissional integrada ao ensino médio, é imprescindível que se debata os objetivos dessa educação e o significado de trabalho adotado ao se tê-lo como princípio educativo (MARIANO, 2015).

Nessa seção, se discutirá, portanto, os sentidos históricos e ontológicos do trabalho, bem como a alienação advinda de um sistema capitalista. Também se falará sobre a relação entre trabalho e educação e sobre o trabalho como princípio educativo articulado à ciência, à

tecnologia e à cultura. Além disso, se fará uma breve discussão sobre o currículo, em especial o currículo integrado que deveria orientar a educação profissional técnica de nível médio, principalmente em sua forma integrada. Sendo assim, divide-se essa seção em uma discussão sobre o trabalho como princípio educativo e sobre o currículo integrado.

2.2.1 O trabalho como princípio educativo

O cerne do trabalho está relacionado à ação do homem sobre a natureza (SILVEIRA, 2007). Diferente dos animais, que agem por instinto, o ser humano é capaz de adaptar a natureza a si, transformando-a conforme suas necessidades, e a isso é dado o nome de trabalho. O homem precisa aprender a realizar esse trabalho e, sendo assim, a educação e o trabalho são considerados uma construção histórica e ontológica. Histórica porque se constrói ao longo do tempo e ontológica pois fazem parte do próprio ser humano (SAVIANI, 2007).

Conforme Silveira (2007):

À medida que o homem transforma a natureza, adaptando-a as suas necessidades, altera a si mesmo e a outros, desenvolve processos de convivência, reprodução, acasalamento e defesa e, também, desenvolve faculdades, como, a inteligência, a percepção, a linguagem. Nesse processo, o homem não só desenvolve atividades instintivas [...], desenvolve habilidades que dependem do aprendizado. Nesse sentido, como o modo de vida do homem não é garantido pela natureza, pois que é o próprio homem quem o produz, à medida que se torna homem, aprende, cada vez mais, a se humanizar. Nesse processo de humanização, ele passa por um processo educativo mediado pelo trabalho. (SILVEIRA, 2007, p. 76).

As necessidades de atividades que necessitam do trabalho são, portanto, vitais no processo de humanização. Além disso, a relação homem e natureza levou os seres humanos a serem seres sociais (LEITE, 2017), pois pelo “trabalho o homem fundamentou sua vida cultural e social ao transformar a natureza e ao acumular o conhecimento adquirido por meio de tal transformação, que eram transmitidos às novas gerações”. (SOUSA, 2019, p. 24). Com o desenvolvimento dos modos de produção, as comunidades primitivas passam a dividir o trabalho e, conseqüentemente, a própria sociedade, inicialmente nas classes dos proprietários e não-proprietários de terras, até chegarmos no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007). No entender de Pergher e Frizzo (2010):

No modo de produção capitalista tudo é transformado em *mercadoria* (processo chamado de *reificação*), inclusive o trabalho humano denominado de *força de trabalho*. Toda mercadoria, para ser tal, deve se estabelecer em um processo de compra e venda de seu produto, e o estabelecimento em que se negocia o trabalho humano (transformado em força de trabalho) é o *mercado de trabalho*. Toda

mercadoria tem um *valor* definido como a quantidade de trabalho incorporada na mercadoria, pois, só existe valor quando existe a incorporação do trabalho no produto, a expressão da forma monetária de uma mercadoria é chamada de *preço*. [...] Sendo a força de trabalho também uma mercadoria, seu valor é determinado pelo *salário* que é a forma monetária (*preço*) pela qual os trabalhadores são pagos pela venda da força de trabalho. [...] (PERGHER; FRIZZO, 2010, p. 3-4).

O capitalismo se sustenta pelo trabalho de seres humanos, mas distancia o trabalhador do produto de seu trabalho, “por ter sido produzido por ordem e interesses alheios”. O trabalhador aparece como “coisa”, como “mercadoria” e o produto do seu trabalho muitas vezes não lhe é acessível, pois ele não tem condições financeiras de adquirir o que produziu. “A consequência dessa relação é que o trabalhador passa da condição humana à mercadoria [...]e, ao tornar-se coisa, perde a sua própria humanidade. Dessa maneira, segundo Marx, constitui-se a alienação do trabalho [...]” (AZEVEDO, A., 2017, p. 19-20).

Ao separar o trabalhador de seu produto de trabalho, observa-se a perda do sentido ontológico do trabalho e consequente alienação (SOUSA, 2019). A relação homem e trabalho torna-se mecânica e o trabalho torna-se estranho ao homem (AZEVEDO, A., 2017). O trabalho assume assim uma forma contraditória: ele é fundamento do ser social e humanizador, mas quando troca meramente mercantil, é alienador e promotor da mutilação do trabalhador (MARIANO, 2015).

Essa divisão de classes irá provocar também uma divisão na educação, visto que ela e o trabalho possuem uma forte relação de identidade. Nas comunidades primitivas os homens aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros eles educavam-se e acabavam por educar as novas gerações. Com a divisão dos homens em classes sociais provocou-se também uma divisão na educação, reestruturada na sociedade capitalista. Com o advento das máquinas, por exemplo, os trabalhadores necessitavam de conhecimentos gerais mínimos (SAVIANI, 2007).

A educação escolar passa a ser a forma dominante de educação entre os seres humanos, mas ela não consente a “plena democratização do acesso ao saber produzido devido às relações sociais de dominação daí surgidas”. (MELO, 2018, p. 70). A escola primária contribuía para os conhecimentos mínimos de qualificação geral como os códigos matemáticos e de língua nativa, enquanto, para funções mais específicas, era necessário qualificações específicas que foram ocupadas por cursos profissionalizantes. A partir da “base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais[...]” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Assim, a dualidade da educação atual tem sua origem na cisão da sociedade e na fragmentação do trabalho em especialidades, passando-se a ter um ensino para os trabalhadores e outro para os futuros dirigentes, criando uma dicotomia entre trabalho manual e intelectual ou entre instrução geral e profissional (MELO, 2018). Assim como a totalidade do processo produtivo pertence apenas aos proprietários dos meios de produção, deixando o trabalhador alienado, a educação à classe trabalhadora também é fragmentada e alienante, pois está a serviço do capital (MARIANO, 2015).

Como detentora dos meios de produção, a classe proprietária também acaba determinando o que a classe trabalhadora deve aprender. As atividades intelectuais são direcionadas à classe proprietária, e à classe trabalhadora direcionam-se atividades destinadas a aprender um ofício, tornando os trabalhadores eficientes em suas funções. Além disso, a escola voltada aos trabalhadores deve ensiná-los a ser “bons cidadãos” e disciplinados. (AZEVEDO, A., 2017, p. 22). Isso se expressa através do passado escravista que levou à ojeriza dos trabalhos manuais e a visão assistencialista e moralizante que a educação profissional possuiu por muitos anos em nosso país (MEDEIROS NETA; ASSIS; LIMA, 2016).

Nas últimas décadas, os desenvolvimentos científicos e tecnológicos desencadearam transformações no modo de produção capitalista (CIAVATTA, 2019). Essa avanços permitem que se produza mais com menos trabalhadores, aumentando o desemprego, a miséria e a fome. Na busca do lucro a qualquer preço pelo capital, ele lança-se contra os direitos dos trabalhadores através, por exemplo, das medidas defendidas pelo neoliberalismo econômico. Nota-se isso pelo aumento da flexibilização, terceirização e trabalhos temporários e a dissolução dos direitos trabalhistas e sociais. O aumento da competitividade na perspectiva do capital liquida a solidariedade entre as pessoas (SILVA, Irani, 2016). Isso é facilmente notável quando, em meio a uma pandemia, como a causada pelo vírus Covid-19 em 2020, o mercado é colocado acima da vida humana.

O mercado, cada vez mais restrito, passa a colocar a culpa nos trabalhadores, exigindo deles maior qualificação. Se busca um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, criatividade, autonomia e iniciativa, que possa realizar a solução dos problemas que surgirem na produção (TEIXEIRA, 2015). E essas exigências são transmitidas à escola. O modelo empresarial é adotado pelas instituições de ensino, principalmente as privadas que necessitam “vender” seu produto (educação), e cria-se um idealismo educacional que relativiza os problemas sociais e acha que “desemprego, violência, destruição do meio ambiente, pobreza etc. podem ser solucionados com uma educação adequada e empreendedora”. (SILVA, Irani, 2016, p. 18).

E esse é um grande “trunfo do sistema capitalista”, pois ele explora os trabalhadores com consentimento dos mesmos, pois, por causa dessa “aparente qualificação e outras melhorias, o trabalhador está convencido de que essa é a melhor maneira de se viver e dar uma vida decente aos seus filhos” (TEIXEIRA, 2015, p. 32). Também, os indivíduos naturalizam as desigualdades sociais e acabam se culpando pelas próprias dificuldades de adaptação ao modelo produtivo, “as vítimas da exploração e alienação transformam-se em culpadas, com aval da própria educação”. (SILVA, Irani, 2016, p. 37). O rompimento da dualidade da educação, portanto, não depende apenas do sistema educacional (MOURA, 2014), mas através do mesmo pode-se possibilitar uma educação que “reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural” e isso ocorre quando se adota o trabalho como princípio educativo (MELO, 2018, p. 73).

As escolas e as universidades não costumam falar de trabalho, mas de emprego e profissões. Para o trabalho como princípio educativo é necessário pensar criticamente, além das formas mercantilizadas, para conceber “a educação do ser humano em toda a sua potencialidade”. (CIAVATTA, 2019, p. 34). O princípio educativo do trabalho tem bases - além das ideias de Marx sobre educação - na escola unitária de Gramsci. Essa escola única trabalharia a cultura geral, humanística e formativa, equilibrando o trabalho manual e intelectual e seria “desinteressada”, no sentido de somente propor uma inserção em atividades sociais aos jovens após eles atingirem um certo grau de maturidade, capacidade e autonomia (SILVA, Irani, 2016).

De acordo com Saviani (2007), no ensino fundamental, a relação entre escola e trabalho é implícita e indireta, pois o princípio do trabalho é imanente a essa etapa da educação básica. Ou seja, o trabalho já orienta o currículo porque vai trazer os conhecimentos básicos para que os seres humanos se insiram na sociedade. Já no ensino médio, a relação entre educação e trabalho é explícita e direta, sendo um elo entre a teoria e a prática e terreno para construções críticas de pensamento.

A atualidade brasileira não permite que a escola “desinteressada” de Gramsci seja realizada, devido à realidade social e econômica que vive grande parte dos jovens no país. Portanto, um modelo de integração entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica se faz necessário (AMORIM, 2018). Entende-se que, para uma educação omnilateral, politécnica ou integral em seu sentido pleno, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* dos jovens ao se buscar a autonomia e emancipação humana, por isso, essa educação é uma educação para o futuro, pois estamos dentro de uma realidade capitalista, na qual a extrema desigualdade social obriga grande parte dos jovens filhos da classe trabalhadora a se inserir no mundo do trabalho muitas vezes antes de concluir a educação básica. “Nesse caso, o ensino

médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica”. (MOURA, 2014, p. 25).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, têm o trabalho como princípio educativo, devendo esse fundamentar a organização e desenvolvimento curricular, seus objetivos, conteúdos e métodos (MELO, 2018). Mas não é o trabalho que aliena e desumaniza que levará a uma educação emancipatória (TADDEI; DIAS; SILVA, 2014). O trabalho deve ser visto no sentido de ser a atividade que constitui o homem, o humaniza e, conseqüentemente, fundamenta e determina a educação (MELO, 2018). Ele é inerente a todos, sendo um direito e um dever, um elemento de articulação entre os seres humanos e a natureza (SILVA, Irani, 2016).

O que se busca no ensino médio integrado é a formação de sujeitos capazes de relacionar criticamente os conhecimentos acumulados na história com sua realidade, acionando sua autonomia e a luta para construção de uma sociedade cada vez menos desigual. É importante dar protagonismo a esses alunos, incitando o espírito crítico e investigativo, sendo a pesquisa um importante processo para a construção dessa formação integrada, além da interdisciplinaridade e contextualização para que o aluno não seja apenas um depósito de conhecimentos (AMORIM, 2018). Os fundamentos desse ensino integrado devem ser o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MELO, 2018).

A ciência engloba os conhecimentos rigorosamente produzidos, sistematizados e legitimados socialmente durante a história, como resultado de um processo humano de compreensão dos fenômenos naturais e sociais (CHISTÉ, 2016). A tecnologia se apresenta como uma aplicação prática dos conhecimentos científicos (MELO, 2018), sendo uma ‘construção social complexa integrada às relações sociais de produção’, tornando trabalho, ciência e tecnologia indissociáveis (MOURA, 2012, p. 4). A cultura pode ser entendida como “diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras”. (CHISTÉ, 2016, p. 64). De acordo com Moura (2012):

Diante disso, a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2012, p. 4).

A ideia de articulação entre o trabalho e a educação pressupõe a integração das disciplinas objetivando o rompimento com a fragmentação do conhecimento. Mesmo em um sistema capitalista, onde a realidade não permite, na maioria das vezes, condições objetivas para uma educação integrada, é necessário que se avance em direção a uma educação que auxilie na formação humana integral (CHISTÉ, 2016). A educação profissional técnica de nível médio, ao buscar além da preparação para atividades laborais em seus cursos técnicos a “compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes” (CIAVATTA, 2019, p. 35) através da articulação do trabalho, ciência, tecnologia e cultura e da conexão dos conhecimentos gerais com os técnicos, necessita de uma organização com base em um currículo que integre todos esses fatores. Tendo em vista essas questões, se discutirá a seguir sobre o currículo integrado no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

2.2.2 O currículo integrado

A palavra “currículo” tem a mesma origem etimológica da palavra “carreira”, ou seja, algo que determina a ordenação e representação de um percurso, podendo ser um percurso profissional (como o *curriculum vitae*) ou um percurso escolar. Ou seja, pode-se definir o currículo escolar como “os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Através dessa definição simplificada, percebe-se o poder que há no currículo escolar. Ele acaba por ser uma seleção social e cultural construída sobre todo o arsenal de conhecimentos formados ao longo da história. Ao se pensar no currículo deve-se perguntar-se “o que?” e “para quem?”. O currículo, portanto, não é apenas um documento impresso das instituições de ensino, mas algo que reflete todo um complexo de relações sociais do período em que se encontra (BARBOSA, 2019).

O currículo passa a ser um mecanismo no qual o conhecimento é distribuído socialmente, refletindo escolhas sociais e culturais conscientes e inconscientes que concordam com os grupos dominantes da sociedade. Além da orientação dos conteúdos, o currículo vai definindo os objetivos, as atividades, as diretrizes, enfim, o plano educativo das instituições escolares (MELO, 2018). O currículo é, portanto, um aparelho imprescindível para que se entenda os componentes e as decisões político-pedagógicas e administrativas de controle sobre o sistema escolar (COSTA, 2020). Conforme Almeida e Batista (2016):

O currículo, sendo a expressão das relações sociais de poder, é a representação dos interesses decorrentes dessas relações, constituindo identidades individuais e sociais a fim de legitimar e reforçar as relações de poder existentes. Dessa forma, os grupos subjugados tendem a continuar submetidos às regras estabelecidas e ao conformismo da sua condição desfavorecida socialmente, reproduzindo e confirmando as relações de poder. (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 18)

O currículo escolar não é neutro e isento de manifestações culturais, políticas e econômicas. Considerando tudo que foi trabalhado até esse momento, o currículo pode, em linhas gerais, assumir duas vertentes: ou ela vai adestrar os indivíduos para a submissão ao sistema capitalista, ou ele “vai preparar o indivíduo para perceber sua situação de subordinação buscando a sua superação”, ou seja, sua emancipação (AZEVEDO, A., 2017, p. 72). Almeida e Batista (2016, p. 18) defendem que é de extrema importância que se perceba a intensidade da relação da educação com o mundo real e com as desiguais relações de poder para que não se viva em um “mundo divorciado da realidade”.

Conforme Rosa (2016), a organização do currículo escolar segue um processo de seleção e organização dos saberes produzidos ao longo da história através das disciplinas escolares. Isso leva a um processo de fragmentação dos saberes científicos e muitas vezes uma desvinculação entre os conhecimentos transmitidos na escola e os conhecimentos necessários para a sociedade. Atualmente, o currículo encontra-se cada vez mais reducionista e mercantilizado, com o objetivo de desenvolver pessoas “empregáveis”, principalmente nos momentos em que ocorrem recessões econômicas, desregulação trabalhista e inseguranças no mercado sob a lógica neoliberalista (SÁ, 2019). Isso sempre foi perceptível na educação profissional, mas se torna cada vez mais notável no ensino fundamental, como por exemplo na influência do Banco Mundial e outros organismos internacionais na municipalização da educação, nos processos de fiscalização como avaliações de larga escala e nos esvaziamentos de conteúdos científicos e culturais do currículo escolar (SILVA, Iraci, 2016).

Quando imerso na lógica do mercado, o currículo perde sua função socializadora e humanizadora (ARAÚJO, 2019). Com todo o exposto, ao se buscar um desenvolvimento humanizado, com autonomia intelectual e pensamento crítico, que alinhem os fundamentos científicos com os tecnológicos e a prática com a teoria (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015) percebe-se que repensar o currículo é tarefa fundamental. Também é um grande desafio, numa sociedade voltada aos interesses do capital, formar um indivíduo em todas as suas dimensões e não somente para o mercado de trabalho (AZEVEDO, A., 2017).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, como visto na seção anterior, trazem alguns encaminhamentos quanto à elaboração desse

currículo. De acordo com Vasconcelos (2014), os fundamentos para a concepção de currículo e de ensino segundo essas diretrizes são:

[...]o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a relação teoria e prática; a interdisciplinaridade como princípio epistemológico e de organização curricular e metodológica do trabalho docente; a contextualização das práticas sociais e produtivas como princípio metodológico do ensino. Esses princípios devem articular-se, numa perspectiva global e dialógica, no currículo integrado com a finalidade de restabelecer a totalidade do conhecimento entre teoria e prática; entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo a promover uma educação crítica e criativa que, a partir da participação ativa dos sujeitos numa perspectiva dialética, possibilite a emancipação deles e a ressignificação da realidade (VASCONCELOS, 2014, p. 47).

Azevedo, Silva e Medeiros (2015, p. 83), dizem que o currículo integrado é uma forma de possibilitar aos alunos do ensino médio integrado “acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação.” O objetivo seria o de formar cidadãos críticos, com competência de refletir sobre a sociedade e lutar em benefício da coletividade, sendo assim um diferencial aos projetos que estão vinculados aos desejos do capital.

Para Costa (2020, p. 8), o currículo integrado é entendido como uma maneira de efetuar a comunicação entre as diversas áreas de conhecimento, possibilitando uma formação integral dos estudantes para que eles possam compreender o mundo, e não apenas uma formação para o mercado de trabalho. Para a autora, o ensino integrado, além de habilitar os estudantes para uma profissão, tem na integração curricular “a conexão dos saberes das ciências, das artes das culturas, do campo social e político” visando a formação geral, intelectual, técnica e cidadã desses sujeitos.

Conforme Azevedo (2017), o currículo integrado deve possibilitar uma formação que contemple o conhecimento científico acumulado historicamente, os conhecimentos tecnológicos e as relações culturais, sendo esses conhecimentos derivados das atividades humanas, ou seja, do trabalho. Esse currículo possibilita uma ampliação de visão de mundo e compreensão da realidade visando a melhoria social e a humanização dos indivíduos que viram mercadorias no jugo do capital.

Para Ciavatta e Ramos (2012):

O currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas

bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas o problematiza em suas historicidades, relações e contradições. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309-310).

Para isso é necessário o rompimento dos currículos tradicionais adotados no ensino médio e os conteúdos tecnicistas da educação profissional, que são extremamente fragmentados e reducionistas (MELO, 2018). Mas tem que se ter cuidado de não compreender o currículo integrado como uma mera justaposição de conteúdos (SILVA, Irani, 2016) acabando por manter, na realidade, a hierarquização das disciplinas e a divisão entre a parte geral e técnica do ensino médio integrado.

Uma forma de trabalhar o conhecimento do todo produzido na história é a partir da análise das partes. Ou seja, reconhecer “componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer ‘apreender’ e a realidade em que eles se inserem”. (BRASIL, 2007, p. 50). Não é preciso, necessariamente, uma ruptura com as disciplinas escolares, pois elas podem “viabilizar os conhecimentos construídos em sua especificidade histórica como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los”. (AZEVEDO, A., 2017, p. 74).

Vasconcelos (2014, p. 47), destaca que os princípios que devem orientar o currículo integrado são “a interdisciplinaridade, a contextualização e a comunicação entre os pares como orientações didático-metodológicas capazes de facilitar a operacionalização do currículo escolar integrado.” Assemelha-se a visão de Araújo e Frigotto (2015, p. 69) que determinam como princípios orientadores do currículo integrado: “a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.”

A contextualização seria uma íntima junção dos conteúdos formativos com a realidade social dos estudantes e com os projetos políticos da classe trabalhadora e de suas organizações sociais. A interdisciplinaridade é entendida como a utilização das “potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como princípio da diversidade e da criatividade”. Mas o mais importante é a ressignificação dos procedimentos didáticos-metodológicos com “os objetivos de emancipação social e o alcance da autonomia dos sujeitos”. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69-70).

Ramos (2014, p. 24) atribui à integração três sentidos: filosófico, político e epistemológico. O sentido filosófico converge com a compreensão de omnilateralidade, integrando no currículo e na prática pedagógica as dimensões fundamentais da vida, com base no trabalho, ciência, cultura e tecnologia. No sentido político, a educação profissional é

indissociável da educação básica, não podendo substituí-la ou ser uma alternativa como a educação superior. Os jovens têm o “duplo direito: à educação básica e à educação profissional”. E no sentido epistemológico temos a “tentativa de integração dos conhecimentos numa totalidade”. O currículo deve ser construído coletivamente a partir da problematização dos processos de produção, em que os componentes curriculares se entrelaçam dentro do currículo com o sentido de se fazer essa integração entre trabalho, ciência e cultura.

O processo de integração é um desafio permanente, tendo em vista que há mudanças constantes na configuração social atual (RAMOS, 2014). Não se pode ignorar o impacto no currículo ocasionado pelas mudanças que estão ocorrendo com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (SÁ, 2019). Além disso, quem detém o poder de seleção do que ensinar é o professor, e ele pode ressignificar o currículo “conforme as suas concepções e suas crenças.” (COSTA, 2020, p. 6). Se os professores não são formados numa perspectiva de integração, de maneira omnilateral, se torna mais difícil que eles busquem ou visualizem esse tipo de formação aos seus alunos. É necessário que os professores sejam “estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas que permitam refletir sobre a prática” buscando a formação humana integral de seus alunos (AZEVEDO, A., 2017, p. 76). Para isso é necessário repensar a organização escolar e construir de maneira democrática políticas pedagógicas e administrativas que buscam a integração (COSTA, 2020). No entender de Azevedo (2017):

Para a efetivar a integração no currículo, é preciso se munir de clareza metodológica e possibilitar as condições necessárias para sua efetivação. Para tanto, a integração deriva de espaços de formação e planejamento que possibilitem sua concretização. A articulação das disciplinas e áreas, vivenciadas pelos docentes em suas escolas, caminha para a socialização e a integração curricular. O modelo linear de organização curricular setoriza o trabalho docente e desfavorece a atividade coletiva. É importante ressaltar que, na organização do currículo integrado, o planejamento deve ser participativo em maior intensidade, requerendo mais esforços, já que solicita mais tempo e espaço para as discussões e acertos, que devem ser coletivos. (AZEVEDO, A., 2017, p. 74).

Apesar de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao ensino integrado buscando a união parte-todo, prática e teoria e os conhecimentos gerais e técnicos, não existe uma receita a seguir, nem um único método válido, nem a ilusão de uma única forma de promover a integração. O que é imprescindível ao se buscar uma integração curricular é o compromisso com a transformação social, em desenvolver estudantes críticos, com autonomia e criativos para adaptar a realidade as suas necessidades e não o oposto (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Se o currículo age de maneira intencional na formação dos estudantes, que tem a obrigação da educação básica dos 4 aos 17 anos, é imprescindível que os discentes e suas

famílias façam também parte da construção desse currículo (SÁ, 2019). Se o ensino médio que integra a formação geral à formação técnica é voltado a atender o interesse dos jovens que o estão cursando, faz-se fundamental conhecer esses jovens, seus interesses e suas percepções (ALMEIDA; BASTISTA, 2016). Tendo isso em vista, na próxima seção se discutirá a juventude e suas relações com o ensino médio integrado.

2.3 Juventude(s)

Para iniciar, é importante salientar que não existe uma definição exclusiva sobre juventude, por isso, será necessário refletir sobre as visões que se tem dos jovens, sobre como a juventude está relacionada a uma construção histórica e social e as relações desses jovens com a socialização, a família, o espaço e o tempo, a cultura, a escola e o trabalho. Pretende-se, de uma maneira geral, mostrar a pluralidade de juventudes que existem e como elas não podem se limitar à determinação de uma faixa etária específica. Tentar conhecer os jovens que são os sujeitos dessa pesquisa se torna fundamental.

No primeiro momento do texto se tentará abordar algumas ideias que ajudem a formar uma concepção sobre a juventude de maneira a auxiliar o entendimento desse período da vida. No segundo momento o enfoque será na relação da juventude com a educação e o trabalho na atual sociedade.

2.3.1 A concepção de juventude

Na sociedade atual as relações derivadas do capitalismo, principalmente, sobre a escola e o trabalho, têm se tornado cada vez mais complexas. A juventude passou a abranger um número maior de anos, visto que determinadas camadas da sociedade agora levam mais tempo para assumir responsabilidades vistas como de adulto, como entrar no mercado de trabalho. Nesse contexto, considera-se a juventude como uma construção social moderna relacionada a estruturação social, política e econômica que tem se estendido e recebido mais importância e visibilidade (GROSBAUM; FALSARELLA, 2016). De forma recorrente, atribui-se algumas visões estereotipadas a juventude, tais como “potência criativa, a rebeldia, a transgressão, o inconformismo, a aventura e a beleza, até a indolência para a incursão ao trabalho, bem como o fato de apresentar padrões culturais desviantes do estabelecido.” (CAÚ, 2017, p. 38).

Dayrell (2003, p. 40) indica que costumamos nos deparar com visões formadas sobre a juventude que ele divide em três grupos: uma visão de transitoriedade; uma visão romântica; e uma visão de fase difícil. A questão da transitoriedade da juventude trata o jovem como um “vir a ser”, visando o futuro, ou seja, a passagem para a vida adulta, não dando atenção para as necessidades dos jovens no agora. Segundo o autor supracitado, essa visão é muito comum na escola, é em nome do “vir a ser” dos alunos que a escola trabalha sua formação.

Caú (2017), também constatou que a visão da juventude como um momento de construção ou de transitoriedade é predominante nas pesquisas que ele realizou. Essa visão tem um viés negativo, pois traz um sentido de incompletude e desconsidera o tempo presente. Não se pode pensar nessa etapa como um mero período de transição e não lhe dar a mesma importância que as demais etapas da vida, pois o que é vivido na juventude, por mais que ela seja passageira, acaba marcando a vida (BRASIL, 2014). Além disso, limitar a concepção de juventude à ideia de transição é inconveniente, pois essa etapa acontece de forma complexa e individualizada, não sendo possível precisar em qual momento e de que forma se chega à vida adulta (LEBOURG, 2015).

A visão romântica associada a juventude veio se formando a partir de 1960, sendo resultado da ampliação da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens: moda, adornos, locais de lazer, músicas, revistas, filmes etc. Associada a isso, a juventude trazida por essa visão seria um tempo de liberdade, de prazer, de ensaio e erro, de experimentações e irresponsabilidade (DAYRELL, 2003). Essa romantização da juventude também faz com que muitos adultos adotem posturas que reproduzam as atitudes e modos de ser ditas como jovens (LEBOURG, 2015). A imagem do jovem como bonito, saudável, promissor, moderno etc., passa a ser um símbolo da juventude ao qual muitos almejam (BRASIL, 2014).

Paralelamente a essa visão de idealização da juventude, principalmente relacionada ao consumo e à publicidade, as mídias trazem também a imagem do jovem relacionada à violência. Isso auxilia na construção e perpetuação de estereótipos negativos ao jovem, especialmente aqueles que moram nas cidades e são pobres, vigorando as associações entre miséria, tráfico, violência e juventude (PINHEIRO, 2019). Conforme Lebourg (2015, p. 19-20), mesmo as características e valores atribuídos aos jovens serem ambicionados por parte da sociedade, ainda se relaciona a juventude a uma “fase conflituosa” na qual torna-se natural a imagem do jovem “sob uma perspectiva de irresponsabilidade, desvio e problemas.” Isso vai ao encontro da visão de juventude como uma fase difícil, trazida por Dayrell (2003). Segundo esse autor, há a

tendência de associar a imagem da juventude a um momento de crise, cheia de conflitos, problemas de autoestima e de personalidade e distanciamento familiar.

De acordo com Rosa (2016, p. 63) “fazer o uso dos conceitos de rebeldia, indecisão, inconsequência, imaturidade como sinônimos de adolescência e juventude” enraíza nos discursos uma imagem que não representa o real e dificulta a compreensão dessa etapa da vida. As ações para a juventude ficam assim num limbo entre o senso comum e as reais necessidades dos jovens. É necessário que se coloque em discussão esses “modelos socialmente construídos” sobre os jovens (DAYRELL, 2003, p. 41). As visões estereotipadas sobre a juventude trazem a imagem errônea de que se pode homogeneizar os jovens sem considerar seu “contexto sociocultural, sua inserção histórica e suas condições objetivas de vida.” (GROSBAUM; FALSARELLA, 2016, p. 295).

Outro equívoco na definição de juventude é o de tratá-la apenas do ponto de vista biológico ou demográfico, ou seja, considerando apenas as transformações do corpo ou uma faixa etária específica (GONÇALVES, 2016). Contudo, esses critérios auxiliam, por exemplo, no desenvolvimento de políticas públicas (FERREIRA; RAITZ; VANZUÍTA, 2016). No Brasil, a Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, conhecida como Estatuto da Juventude, dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas à juventude e sobre o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). De acordo com essa Lei, são considerados jovens aqueles entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (PELLIZZER, 2016).

No entanto, a juventude é uma fase da vida na qual uma demarcação etária rigorosa é arbitrária, pois os jovens estão inseridos em diferentes realidades numa sociedade permeada de desigualdades diversas. O intervalo entre 15 e 29 anos, além de extenso, é composto por perfis de jovens diversificados tanto na própria faixa etária como na origem, gênero, raça, situação familiar e socioeconômica. Para estudar a juventude é necessário perceber que propostas homogêneas de identificação e delimitação etária dessa fase devem ser deixadas de lado (LEBOURG, 2015).

Apesar de indivíduos jovens estarem presentes em qualquer período histórico, a juventude é uma construção histórica e social e não existiu sempre (OLIVEIRA, 2019). Ela adquire consistência social a partir da sociedade industrial moderna e as representações se modificam conforme a sociedade se modifica. Nos anos 1950, predomina a imagem da juventude como momento de transgressão e delinquências, os “rebeldes sem causa”. Nos anos 1960, com os movimentos estudantis, é trazida a imagem de “rebeldia, utopia, idealismo, inovação.” Nos anos 1980 com o declínio do regime militar, predomina a visão dos jovens

como “individualistas, apáticos, despolitizados” e que não lutam por transformações sociais. Nos anos 1990 começa a crescer a visão dos jovens relacionada “à música, aos esportes e à arte.” (GONÇALVES, 2016, p. 82-83). É também, a partir da década de 1990 que os estudos sobre juventude passam a ganhar importância em nosso país. Se percebe esse fato, por exemplo, através do trabalho coordenado por Sposito (2009) onde foi realizado um levantamento do Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira abrangendo as áreas de educação, Ciências Sociais e Serviço Social no período de 1999 a 2006. Mas apesar dessa importância, no norte do país ainda são escassos os trabalhos sobre o tema.

Hoje, nos encontramos em um momento em que os jovens são associados aos avanços tecnológicos e a cultura da internet (PELLIZZER, 2016). A sociedade está em constante transformação fazendo com que as formas de agir e pensar se modifiquem também (ROSA, 2016), então a juventude é uma categoria que se produz socialmente e varia “historicamente de sociedade para sociedade e dentro de cada sociedade conforme as diferenças internas a cada grupo ou estrato social.” (GROSBAUM; FALSARELLA, 2016, p. 298).

Ao pensar em uma concepção para juventude, apoia-se em Dayrell (2003, p. 42) considerando-a, primeiramente, não fixa a critérios rígidos, mas “como parte do processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.” A juventude se constitui em um momento importante em si mesmo e que não ocorre através de uma evolução linear. O jovem é

[...] um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 42-43).

Conforme Oliveira (2019):

Há uma distinção importante que deve ser feita ao investigar indivíduos jovens: entre a condição juvenil e a situação juvenil. O primeiro se refere ao modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida. Já o segundo traduz as situações em que os indivíduos jovens constroem seus percursos. Atualmente, observa-se uma descronologização dos ciclos de vida à permear as experiências juvenis. Essas mudanças nos ciclos de vida são ocasionadas pela crise das instituições tradicionais (família e escola) no que se refere a garantir a passagem do jovem para a vida adulta, com sua entrada no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005). A situação juvenil tende a variar a depender dos marcadores sociais como classe, gênero e “cor/raça”, por exemplo. (OLIVEIRA, 2019, p. 43).

Ainda conforme o autor supracitado, tanto a condição como a situação juvenil podem se transformar conforme se modificam as gerações. Existem uma diversidade de situações que dependem dos contextos sociais em que os jovens vivem. Sendo assim, é necessário compreender que não existe uma cultura juvenil única e homogênea e sim diversas culturas. Um jovem da elite difere de um jovem da camada popular, assim como o da cidade difere do jovem do campo etc. (LEBOURG, 2015). Por essas impossibilidades de se trabalhar com um conceito único de juventude, o emprego de “juventudes”, no plural, parece mais adequado (PELLIZZER, 2016).

Conforme Dayrell (2007, p. 1110) a “cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil.” Através da música, dança, arte, estilo e até mesmo do corpo, entre outros, os jovens de expressam e se agregam para trocar ideias. Muitos também, além de fruidores, são produtores de cultura. Aliado “às expressões culturais, uma outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade.”

De acordo com Lebourg (2015) a socialização é determinante para a constituição das disposições mentais e comportamentais dos indivíduos e a partir da juventude o círculo de amizades se amplia. A partir das influências familiares e sociais cada um vai construindo sua própria forma de viver a realidade, lidar com expectativas e problemas. Atualmente, as mídias virtuais também passam a ser um espaço de definição de perfis, de relações sociais e busca de aceitação entre os pares. O mundo virtual amplia a espacialidade das relações sociais.

A pluralidade de juventudes é influenciada também pelo espaço onde são construídas, sendo, esses espaços, o suporte e a mediação das relações sociais desenvolvidas. “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”, ou seja, os espaços se tornam um “lugar de interações afetivas e simbólicas carregado de sentidos.” (DAYRELL, 2007, p. 1112). Além disso, o tempo das juventudes localiza-se, frequentemente, no presente, no “aqui e agora”. É no presente que os jovens têm diversão, prazer, trocas afetivas e encontros, angústias e incertezas. Isso não os torna alienados ou passivos em relação ao futuro, mas eles se centram no presente e nele se constroem como jovens. (DAYRELL, 2003, p. 49).

Hoje em dia, duas categorias educativas são fundamentais para o processo de formação das identidades juvenis: a família e a escola. Cada família é um grupo social que desenvolve dinâmicas internas através de influência mútua e trocas. O ambiente familiar é basilar para a (re)constituição das identidades juvenis. O ambiente familiar é um espaço ligado à cultura,

afetividade, moral, ética e religião. É o primeiro ambiente social no qual os indivíduos interagem e tem ainda, entre grande parte dos jovens, o controle sobre as saídas, do tempo fora de casa, dos programas assistidos, do acesso à internet, aprovação das amizades etc. (LEBOURG, 2015).

Considerando todo o exposto brevemente, percebe-se que se deve considerar, conforme Dayrell e Jesus (2016), que:

[...] quando cada um desses jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. e que vão definir as experiências a que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso. Assim, a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, na sua maioria, de trabalhadores desqualificados, grande parte dos quais com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na trajetória escolar de cada um deles. (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409).

Sendo assim, ao se olhar para os jovens que se encontram na escola, não se pode reduzi-los a “alunos” de maneira genérica e homogênea, pois as juventudes são plurais. Pensar na “juventude como múltipla possibilita refletir sobre a diversidade e as desigualdades sociais do tempo histórico que essas juventudes estão inseridas.” (OLIVEIRA, 2019, p. 44).

A próxima parte pretende, portanto, fazer uma análise das relações da juventude com a escola, considerando o papel da escola na sociabilidade dos jovens, além da transmissão de conhecimentos e da formação para o mercado de trabalho, que parece ser o foco maior das instituições escolares nesse sistema sob as rédeas do capital.

2.3.2 O jovem e a escola

As instituições escolares têm sido responsáveis por propalar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Também, as escolas assumem uma posição de destaque na socialização das crianças e jovens, interferindo na “apropriação de valores, normas e comportamentos produzidos socialmente como reflexo de um dado momento histórico.” Deste modo, a escola destaca-se por ser fundamental na vida de crianças e jovens, pois extrapola o viés instrucional (CAÚ, 2017, p. 72).

Lebourg (2015) diz que a construção das identidades juvenis tem como fator essencial a progressão na educação, sendo a escola destinada à aprendizagem dos conhecimentos, formação profissional, exercício de sociabilidade e estabelecimento das relações de poder. O

dia a dia escolar é palco de interações complexas onde se demarcam identidades, formam-se grupos diferentes e até há disputa de poder entre os grupos diversos.

Contudo, a escola “assiste a um ruir dos seus muros”, perdendo sua autonomia e tornando-se cada vez mais difícil distinguir o dentro e o fora. As informações são difundidas por meios eletrônicos, a violência acentua-se e há cada vez mais participação dos pais na avaliação dos professores e da escola, deixando a escola permeável ao contexto social e sua influência (DAYRELL, 2007, p. 1115). A partir da década de 1990, passam a haver processos de massificação escolar, principalmente do ensino médio público que é estendido aos filhos das classes trabalhadoras (CAÚ; OLIVEIRA, 2019). Com essa expansão, a escola passa a atender um grupo cada vez mais diversos de jovens, com contextos sociais desiguais, trazendo “consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola.” (DAYRELL, 2007, p. 1116).

De acordo com Dayrell (2007), concomitantemente a isso, houve uma migração dos alunos das camadas médias e altas para as instituições particulares de ensino e o sistema público no Brasil passou a ser identificado como “escola para pobres” reduzindo consideravelmente seu poder de pressão e sua qualidade. Conforme Moura (2014), ao se analisar o ensino médio verifica-se que existe uma grande diversidade de tipos de escola, relacionadas a uma hierarquia socioeconômica que se organiza em cinco grupos:

[...] o primeiro concentra uma pequena parte da população que ocupa posição privilegiada na hierarquia socioeconômica, estuda na escola privada cuja ação é centrada em aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das melhores universidades públicas, reduzindo a concepção da formação humana a uma única dimensão, a continuidade de estudos.

Outro grupo, muito pequeno, ingressa na rede federal de EP e tem uma formação direcionada ao prosseguimento de estudos e a uma formação profissional que permite atuar em atividades complexas dentre as profissões de nível médio. O terceiro grupo, que também é pequeno, estuda nas redes estaduais em cursos que, a exemplo dos da rede federal, articulam o ensino médio e cursos técnicos, mas, em geral, as condições de funcionamento são diferenciadas para menos em relação aos anteriores, de modo que, na prática, normalmente, constitui-se em uma segunda categoria de formação profissionalizante. O quarto grupo –a absoluta maioria de jovens pobres –está nas redes públicas, principalmente estaduais, no EM propedêutico que nem reproduz o academicismo da rede privada nem proporciona a formação profissional. O quinto grupo, constitui-se por milhões de jovens e adultos pobres que sequer estão matriculados em alguma rede. (MOURA, 2014, p. 13).

Esses tipos de escola reforçam a dualidade histórica onde se tem um tipo de ensino para a classe trabalhadora e outro para a elite. E mudanças como a ‘reforma do ensino médio’ de 2017 (Lei nº 13.415) ampliam ainda mais essas diferenças, ao mesmo tempo em que tendem

a tirar a culpa do Estado, atribuindo aos jovens a responsabilidade sobre a seleção dos itinerários formativos que irão cursar, disfarçada de liberdade de escolha (CAÚ, 2017).

Apesar disso, a escola ainda tem papel relevante na socialização juvenil e desenvolvimento das novas gerações. As instituições escolares são espaços fundamentais para que as juventudes possam compreender a realidade onde se inserem, oferecer a experimentação de uma variedade de relações sociais e contribuir para a construção dos seus projetos de vida (CAÚ, 2017).

A escola precisa reconhecer a multiplicidade de jovens que ela recebe e saber que eles trazem uma bagagem de experiências. No entanto, na maioria das vezes, o jovem que se encontra na escola é submetido a um processo de homogeneização ao ser transformado em aluno (CAÚ, 2017). Segundo Dayrell (2007, p. 119), há uma tendência à “naturalização da categoria “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto.” Espera-se que os alunos tenham um conjunto de características para desenvolver seus estudos como disciplina, obediência e pontualidade.

Assim sendo, a escola não vê o aluno como jovem e a diversidade sociocultural entre eles é compreendida como diferenças cognitivas ou de comportamento, atribuindo assim, adjetivos aos alunos como: inteligente, esforçado, preguiçoso, bom estudante, mau estudante, obediente, rebelde, relapso etc. (DAYRELL, 2007). Muitas vezes, estando na escola, é como se o humano passasse a assumir o papel de aluno e perdesse a condição de jovem, como se não fosse possível ser jovem e aluno (ROSA, 2016).

Relacionado a essa tensão entre o jovem e o aluno, Dayrell (2007) traz uma análise sobre as relações desses jovens alunos com os colegas, a sala de aula, os professores e o conhecimento. O cotidiano escolar é um espaço complexo de interações sociais em comunidades juvenis diversas. É na escola, devido a essa sociabilidade, que os jovens alunos podem reelaborar e aproveitar seu espaço físico determinando a ele novos sentidos. Ao pensar nos jovens de classe baixa, essa sociabilidade desloca para a escola as expectativas de relação entre os pares, pois eles não possuem equipamentos públicos e de lazer onde moram.

Outro espaço de tensão entre o jovem e o aluno é a sala de aula. Nela, o jovem aluno vive a indecisão entre seguir as regras e cumprir as exigências dos professores ou afirmar-se por meio das interações, posturas e valores para seus pares. Sendo assim, a relação entre professor e aluno também se abala pela tensão jovem e aluno, ocorrendo uma mudança na questão de autoridade, onde a figura do professor não tem mais autoridade natural e óbvia aos

alunos. O professor necessita cada vez mais produzir sua legitimidade entre os jovens (DAYRELL, 2007).

Em relação ao conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem, os jovens alunos criticam o currículo escolar, considerando-o distante da sua realidade. Os jovens alunos manifestam isso “pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse[...]” (DAYRELL, 2007, p. 1122). Num artigo de Dayrell e Jesus (2016, p. 416) os jovens participantes da pesquisa consideraram como principais obstáculos a frequência e o envolvimento com a escola e utilizaram “adjetivos como chata, enjoativa e maçante” para expressar seu desânimo com as aulas. A escola não atrai esses jovens e nem os envolve com o que oferece. A escola se dirige, muitas vezes, a um jovem abstrato e idealizado, sem considerar as influências relacionadas à idade, ao gênero, à origem social e às experiências vividas. O conhecimento escolar se torna distante do cotidiano dos alunos, impossibilitando um diálogo com suas realidades e a importância da escola se mantém em uma promessa de futuro (LEBOURG, 2015).

A visão dos jovens como um “vir a ser” é comum nas escolas, projetando sua significação para o futuro das juventudes (DAYRELL, 2007). Atualmente a transição para a vida adulta torna-se mais diversa e menos linear e a escola se apresenta como um espaço para amadurecimento dos jovens e formação para o mercado de trabalho, visando o futuro dos alunos e não o presente. O cotidiano escolar fica sem sentido aos jovens alunos, acarretando problemas com a escola e até mesmo a reprovação e evasão escolar (LEBOURG, 2015). Segundo a autora:

O principal desafio das escolas, principalmente do Ensino Médio, etapa na qual aumentam os questionamentos dos alunos sobre o sentido da escola, é reconhecer, através da compreensão da pluralidade cultural, o aluno jovem para além dos estereótipos construídos socialmente (DE VARGAS GIL, 2012). Certamente, para os alunos, a consideração de suas identidades individuais resultará em um processo educativo mais adequado às suas particularidades, ambições e dificuldades, além da diminuição de visões simplificadoras acerca da juventude em geral. (LEBOURG, 2015, p. 35-36).

Além disso, apesar do inegável papel da educação na formação para o mercado de trabalho, não se pode atribuir a escola sentido apenas numa futura formação profissional (LEBOURG, 2015). Esse discurso, exibido por muitos docentes, expressa uma visão de senso comum reduzindo a função da escola a uma certificação e conseqüente inserção no mercado de trabalho, o que torna difícil elaborar um sentido para os jovens frequentarem a escola no presente (DAYRELL; JESUS, 2016).

Ademais, no atual momento neoliberal do país e as mudanças do mercado de trabalho que incluem índices cada vez maiores de desemprego, subemprego, trabalho autônomo e informal, a escolaridade não é sinônimo de emprego. Não há emprego para todos e se propaga que a educação, o capital humano individual baseado na teoria do capital humano e na pedagogia das competências, habilitaria as pessoas para competir pelos empregos disponíveis (SALES; VASCONCELOS, 2016). Nessa falácia de meritocracia as escolas vão ganhando uma única importância – o mercado de trabalho – e perdendo seu sentido humanizador.

Em relação ao mercado de trabalho e os jovens, pode-se perceber o aumento do desemprego, precariedade do trabalho e deterioração dos níveis de renda da camada jovem da população (ANJOS, 2013). A entrada no mercado de trabalho é muito mais precoce entre os jovens de famílias com baixa renda. Muitos necessitam conciliar escola e trabalho, pois precisam ajudar a família, além de ter o desejo de independência e autonomia. Contudo, as condições precárias e exaustivas desses empregos fazem com que muitos não consigam articular os estudos com o trabalho (DAYRELL; JESUS, 2016).

Isso porque as funções desempenhadas pelos jovens estudantes com carência socioeconômica costumam ser do tipo “simples, irregular, inseguro, informal, mal remunerado, precário.” (MARCASSA; CONDE, 2017, p. 1303). Segundo Dayrell (2003, p. 50) esse tipo de trabalho pouco contribui para a humanização dos jovens, não abrindo perspectivas de ampliar seus potenciais nem ajudam na construção de imagens positivas sobre si mesmos. “É um dos espaços do mundo adulto que se mostra impermeável às necessidades dos jovens em construir-se como sujeitos.”

Pensando em todo o apresentado, a educação profissional e tecnológica de nível médio integrada ao ensino médio, como a ofertada nos Institutos Federais, emerge como uma educação transformadora onde ciência, cultura, tecnologia e trabalho relacionam-se para uma formação profissional e para a vida (CRUZ; PEREIRA; SILVA, 2014). Integrar os conteúdos da formação geral e técnica, dialogar entre a prática e a teoria, e motivar os jovens a contextualizarem a educação com a vida, tendo uma escola atenta e voltada às necessidades e interesses das juventudes é proposta do ensino médio integrado à educação profissional (SALES; VASCONCELOS, 2016). Na visão de Mello e Moll (2019):

A política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aponta um caminho de garantia da educação da juventude ao buscar, conceitualmente e na prática educativa, a superação das formações diferenciadas para ricos e pobres. Ao propor a integração dos conhecimentos técnicos, científicos e culturais, consequentemente caminha para o enfrentamento do dualismo que marcou historicamente a política de ensino secundário no Brasil. Então, para que essa mudança ocorra, são necessárias transformações tanto nas subjetividades que constituem o universo social e escolar,

quanto nas políticas educativas e nas práticas escolares. Nessa perspectiva, seria possível a transformação da escola para constituir-se como espaço de cultura e de formação humana integral, focado na qualidade, socialmente referenciada nas necessidades da formação da juventude brasileira, em um contexto de desigualdades sociais e educacionais. (MELLO; MOLL, 2019, p. 287).

Os currículos do EMI têm que ser pensados para os jovens partindo de questões históricas, materiais, políticas e sociais, numa proposta curricular que venha ao encontro da formação integral dos jovens (ROSA, 2016). A educação não pode ser entendida apenas como um meio de possível mobilidade social, mas como possibilidade de melhora pessoal (SALES; VASCONCELOS, 2016). “A juventude brasileira precisa constituir um horizonte de justiça social que inclua educação, emprego, saúde, alimentação, moradia, cultura e lazer como direitos fundamentais humanos e sociais, independente de classe ou condição social”. (MELLO; MOLL, 2019, p. 273). Entender as trajetórias desses jovens, sua relação com a escola e os processos educativos, com suas práticas sociais e culturais, com o mundo o trabalho, com seus pares, com lazer etc., é basilar para que se compreenda essas juventudes.

Além de entender a história e as diretrizes que norteiam o ensino fundamental e a educação profissional e técnica em nosso país, compreender o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado que orientam a EPTNM e analisar a questão das juventudes, é necessário que se faça uma discussão a respeito das transições escolares. Sendo a compreensão do fenômeno da transição sob a visão dos jovens que saíram do ensino fundamental e ingressaram no ensino médio integrado a questão que norteia essa pesquisa, ponderar sobre o que outros autores já encontraram sobre essa questão é essencial. Portanto o próximo capítulo será um referencial teórico a respeito das transições escolares e outros fatores associados a elas.

3 EM MEIO A DESEJOS E REALIDADE: AS TRANSIÇÕES

Esse capítulo de referencial teórico se propõe a ponderar sobre questões relacionadas às transições escolares. Sabe-se que as transições em si são situações comuns na trajetória de vida dos indivíduos e entre as mudanças enfrentadas encontram-se as transições escolares. Cada etapa da Educação Básica brasileira possui uma diretriz curricular específica e abordagens pedagógicas diversas. Isso associado ao próprio processo de crescimento das crianças e jovens e às questões sociais, culturais, políticas, econômicas e étnicas, podem fazer com que esses processos de transição sejam momentos de dificuldades para quem os está vivenciando.

Assim, a primeira seção aborda a questão das transições escolares de maneira geral, mostrando as transições que ocorrem dentro da Educação Básica e a falta de articulação que se encontra entre as etapas que a constituem através de alguns trabalhos realizados sobre o assunto. A segunda seção trata especificamente da transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais mostrando os desafios encontrados pelos jovens alunos de acordo com pesquisas anteriores. E a terceira seção fala sobre a rede que apoia esses alunos em momentos de transição como a família, os pares e a escola.

3.1 As Transições

Períodos de transições são frequentes na trajetória estudantil se repetindo desde o dia a dia escolar com as trocas de disciplinas e/ou professores até a passagem de um ano letivo para outro, sendo mais particulares e desafiadores quando envolvem a transição de uma etapa educativa para a próxima. No sistema educacional brasileiro a Educação Básica divide-se em Ensino Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio e a passagem de uma dessas etapas para outra é acompanhada da necessidade de adaptações relacionadas a abordagem pedagógica, a organização curricular, a rede de sociabilidade, além de estar interrelacionada a questões culturais, étnicas, econômicas, sociais e políticas.

Nessa seção, se discutirá, portanto, o sentido amplo das transições e sua relação com a trajetória de vida dos seres humanos. Também se falará especificamente sobre as transições escolares, levantando as principais características sobre elas. Além disso, se abordará as transições entre etapas da Educação Básica, mostrando as desarticulações existentes e o que nos mostram alguns trabalhos sobre o assunto envolvendo os principais momentos de transição. Sendo assim, divide-se essa seção em uma discussão sobre transições escolares e uma discussão sobre as transições nas etapas da Educação Básica.

3.1.1 Transições escolares

Num sentido amplo, as transições referem-se a situações de mudanças presentes ao longo da vida das pessoas (SALES; HEIJMANS; SILVA, 2017). Essas mudanças e transformações podem ser de cunho pessoal, social, familiar, escolar, religioso etc. Além disso, cada processo de transição exige a tomada de decisões que podem afetar as esferas familiares, profissionais e sociais provocando além das alterações pessoais alterações com o mundo (VANZUÍTA; PEREIRA; ZLUHAN; RAITZ, 2016). Portanto, é um fenômeno multifacetado que pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas e em diferentes áreas do conhecimento como a Educação, a Sociologia e a Psicologia entre outras (SALES; HEIJMANS; SILVA, 2017).

O ser humano, ao longo de sua trajetória de vida, vai passar por diversos processos de transição que vão trazer diferentes sentimentos e modos de se adaptar ao novo (VAZ, RIBEIRO; CEZAR, 2018). Algumas vezes esses processos ocorrem de maneira natural e pacífica e outras envolvem ansiedades e dúvidas. (VANZUÍTA; PEREIRA; ZLUHAN; RAITZ, 2016). Cada sujeito desenvolve maneiras de amenizar os efeitos negativos das transições e, em determinadas situações, outros sujeitos podem contribuir para isso (VAZ, RIBEIRO; CEZAR, 2018).

No passado, as transições ocorriam em moldes “rígidos e ritualizados”, mas a “modernidade é marcada por transições mais fluídas” (ABRANTES, 2005). Esse pensamento encontra apoio em Vanzuíta, Pereira, Zluhan e Raitz (2016) que trazem a ideia de que no passado os itinerários ou percursos individuais já estavam previamente definidos (momento de estudar, trabalhar, casar, ter filhos etc.) e na atualidade esses itinerários estão cada vez mais fragmentados, flexíveis e complexos, ocasionando diversos momentos transitórios. Conforme Abrantes (2005, p. 33), as transições que envolvem fases de vida, como passam a ser fluídas no tempo e espaço, se tornam processos “silenciosos” e mais difíceis de “prever, observar, delimitar, planejar” se necessário.

Ao longo dessas várias transições os indivíduos vão adquirindo níveis maiores de liberdade e independência ao mesmo tempo que incorporam cada vez mais “estatutos, práticas, valores, estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social”. (ABRANTES, 2005, p.33-34). “As transições, portanto, carregam consigo normas e valores fundamentais para as relações sociais entre diferentes gerações e universos sociais”. (CAREGNATO; PFITSCHER; SOARES, 2020, p.391).

No sistema educacional brasileiro, que divide a Educação Básica em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e cada etapa pode ser subdividida em séries ou ciclos, os estudantes precisam frequentemente passar por momentos de transição. (VANZUÍTA; PEREIRA; ZLUHAN; RAITZ, 2016). Esses momentos ocorrem desde o ingresso pela primeira vez a uma instituição de ensino e se repetem a cada passagem de ano letivo, cada mudança de etapa, mudança de escola (AZEVEDO, 2017) ou mesmo diariamente com a troca de professor e/ou disciplina nos períodos de aula. (VANZUÍTA; PEREIRA; ZLUHAN; RAITZ, 2016). São transições consideradas normativas⁴, ou seja, são mudanças esperadas e por isso “normalizadas” pela sociedade (AZEVEDO, 2017). Contudo, apesar de ser um “processo normal”, percebe-se que os percursos escolares são individuais e heterogêneos variando a partir da experiência de cada um e do meio que o cerca (VAZ; RIBEIRO; CEZAR, 2018). Além disso, as transições escolares se alinham a fenômenos transitivos mais abrangentes que regulam a vida social como as transformações da infância para a juventude adquirindo, portanto, destaque como um processo que se relaciona a reconstrução identitária e que envolve o indivíduo e suas relações (ABRANTES, 2005).

Sendo assim, estudar as transições escolares é adentrar num fenômeno com grande complexidade, pois o problema vai além da esfera educacional. Há a convergência de causas e repercussões culturais, sociais, econômicas, políticas, adoção de ações e estratégias em variadas dimensões, além da expectativa de diferentes atores (SARAGOÇA; NETO; POMAR; CANDEIAS, 2011). Conforme Saragoça, Neto, Pomar e Candeias (2011):

No fenômeno das «transições escolares» confluem diversas dimensões e atores diversos: (1) o jogo de interações entre alunos, pais e professores que enquadra e dá sentido ao processo de transição (Pereira e Mendonça, 2005; Resende, 2008), com maior relevo nos primeiros meses no novo ciclo de escolaridade, (2) as representações e estratégias organizacionais que balizam e constroem a interação nesse sistema social de ação concreto (Crozier e Friedberg, 1977) e, ainda, (3) as morfologias e dinâmicas do próprio sistema educativo, como um todo. (SARAGOÇA; NETO; POMAR; CANDEIAS, 2011, p.3).

As mudanças de contexto social geram nos sujeitos em transição um sentimento “de começar de novo” podendo ocasionar “um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações.” (ABRANTES, 2005, p. 28). Embora

⁴ Conforme Azevedo (2017) podemos classificar as transições como normativas, sendo essas as transições esperadas em certas fases da vida das pessoas num mesmo contexto sócio-histórico e cultural como passagem da infância para adolescência, a aposentadoria, as mudanças escolares de série ou etapa etc.; ou como não-normativas, sendo que essas as transições são inesperadas e podem ser motivadas por fatores externos como a perda de um ente querido, uma demissão etc., ou por diálogos internos como uma separação conjugal, uma mudança de profissão.

as transições tenham potencial emancipatório para os alunos elas também podem aumentar o risco de exclusão, pois os recursos necessários para a reconstrução das “redes de sociabilidade, esquemas de ação e universos linguísticos” são distribuídos de forma assimétrica na sociedade acarretando dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar, principalmente nos grupos menos favorecidos socialmente (ZENHA, 2019, p. 10).

Dentre as problemáticas que as transições escolares podem originar ou potencializar, além do risco de exclusão, inclui-se: a diminuição do rendimento escolar; a dificuldade de integração escolar, social e familiar; e efeitos no bem-estar psicológico que causariam a diminuição da satisfação do aluno com a escola e/ou disciplinas escolares, além da diminuição na autoestima e autoeficácia desses alunos (SARAGOÇA; NETO; POMAR; CANDEIAS, 2011). Além disso, a escola é considerada por vários alunos como uma fonte de tensões diárias que abarcam diversas situações estressantes como: as próprias demandas escolares, o desempenho escolar e o relacionamento com professores e colegas, dentre outros (CREPALDI, 2016). Conforme Crepaldi, Correia-Zanini e Marturano (2017) além dessas tensões comuns ao ambiente escolar, parece haver um aumento da vulnerabilidade ao estresse em momentos de passagens entre etapas escolares.

As transições escolares podem se realizar de maneira sutil ou não formando conexões entre o que ocorreu e o que ocorrerá em diversos momentos da vida desses sujeitos podendo ser vista então como algo que requererá uma mudança de conduta e/ou ambiente sendo mediada por aspectos institucionais e sociais (SILVA, H., 2017). Na pesquisa de Abrantes (2008) ao entrevistar doze adultos de diferentes idades e status sociais na busca do efeito biográfico das transições escolares foi percebido que:

[...] a transição entre ciclos de ensino tende a suscitar vivências extremamente ricas, produtoras de inúmeras aprendizagens e transformações pessoais, perdurando nas memórias dos indivíduos ao longo de toda a vida. É extraordinária a minúcia e a emoção que, independentemente da idade, do sexo e da classe social do interlocutor, pautaram os relatos de episódios marcantes da passagem entre ciclos de ensino (tanto positivos como negativos). A entrada num novo ciclo surge, de facto, como a exclusão de um universo social e o acesso a um outro, distinto, precipitando a transferência entre etapas e, até, modos de vida. Constitui, pois, um marcador central dos processos biográficos e um impulsionador de novos projectos e renovadas disposições. (ABRANTES, 2008, p.108).

Sendo assim, essas transições escolares possuem grande importância, pois podem provocar indefinições e desconhecimentos, mesmo que parcialmente ou temporariamente, principalmente quando envolvem a mudança de etapa, ciclo ou escola. E essas situações exigirão dos alunos a necessidade de construção e/ou exploração de sentidos para que se reconfigure a realidade escolar e a própria identidade (ZENHAS, 2019), sendo, como explorado

por Abrantes (2008), momentos de efeito biográfico na vida dos sujeitos, ou seja, situações marcantes que perduram na memória, trazendo diferentes emoções tanto positivas quanto negativas e impulsionando ações.

Conforme Zenhas (2019) há a necessidade que, durante os processos de transição escolar, se faça a integração no novo contexto. De acordo com a autora:

Os processos de transição e de integração interpenetram-se e desenrolam-se em paralelo, em ritmos que se podem igualar ou distinguir e que apresentam diferenças para cada dimensão ou entrelaçamento de dimensões. Transição e integração convocam espaços diferenciados da escola e para lá dela, com especial relevo para a casa das crianças. Tendo as crianças como atores centrais, convocam também diversos outros atores, predominando, na escola, os pares, o diretor de turma, os professores, os assistentes operacionais e os pais; e, em casa, os pais e o restante agregado familiar. As inter-relações estabelecidas são igualmente complexas e diversificadas. Se a transição escolar e a integração propiciam uma reconfiguração da identidade das crianças, também a sua agência durante esses processos suscita alterações na estrutura da escola, por exemplo, na definição de regras e/ou nos modos da sua aplicação. [...] (ZENHAS, 2019, p. 331).

Nessa perspectiva, trabalhos de acolhida e adaptação nos anos iniciais de cada etapa ou ciclo aos alunos ingressantes são maneiras de amenizar a ansiedade e a insegurança, bem como trabalhos que preparem os alunos que estão concluindo a etapa anterior. Assim se promove um período de aproximação entre etapas com o objetivo de reduzir os impactos negativos que essas mudanças podem causar. (VAZ; RIBEIRO; CEZAR, 2018). Conforme Vanzuíta, Pereira, Zluhan e Raitz, (2016) a orientação nos processos de transição, além de ajudar ou aconselhar, intermedia a nova situação e auxilia a capacitar os sujeitos a aprender a tomar decisões.

Aguiar e Conceição (2009) perceberam como resultados de sua pesquisa que é necessário o empreendimento de estratégias que visem melhorar a preparação para os momentos de transição com a criação de espaços que acolham as angústias e inseguranças e minimizem sensações negativas como pressão e cobranças. Para isso, segundo Caragnato; Pfitscher e Soares (2020, p. 392) é necessário considerar-se os “contextos com os quais a socialização educacional se localiza ou se relaciona”. Assim sendo, no próximo momento, discutiremos as transições entre etapas dentro da Educação Básica a fim de entender as desarticulações existentes e as dificuldades encontradas em cada momento.

3.1.2 Transições entre as etapas da Educação Básica

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 existe a necessidade de se assegurar um percurso contínuo de aprendizagem tornando imprescindível a

articulação de todas as etapas da educação e, em especial, da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2010). Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 mostram que a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica são um desafio e tem dificultado o percurso escolar dos alunos (BRASIL, 2013). Sendo assim, há abismos entre as etapas de educação e necessitamos buscar construir pontes fortes e seguras entre elas.

Conforme Caregnato, Pfitscher e Soares (2020) cada etapa do sistema educacional brasileiro é estruturada por diferentes componentes curriculares que acabam exigindo competências e práticas específicas e as descontinuidades entre as etapas levam as transições escolares à rupturas contextuais. Abrantes (2009, p. 36) em pesquisa sociológica sobre o sistema de ciclos do ensino básico em Portugal⁵, pode identificar cinco dimensões diferentes relacionadas a transição de ciclos de ensino: “(a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais” que se assemelham as observadas na Educação Básica brasileira.

A primeira está relacionada a transição entre regimes curriculares e pedagógicos que possuem objetivos, conteúdos e metodologias próprios. Cada etapa de educação tem uma regulamentação oficial específica, formação de professores distinta e tradições diferenciadas e ainda cada instituição de ensino pode ter seu sistema próprio de regras. A segunda dimensão relaciona-se ao espaço-tempo, muito marcante quando, por exemplo, se passa de uma escola pequena e homogênea para uma instituição de grande dimensão e complexidade organizacional. A terceira relaciona-se as redes sociais que são fundamentais na estruturação das práticas, representações e identidades, pois mudanças de ciclos podem ocasionar a transformação dos grupos sociais e conseqüentemente das redes de sociabilidade. A quarta dimensão diz respeito à transição entre estatutos sociais relacionados a fases de vida, como ganho de maturidade e redução de comportamentos considerados infantis. A quinta dimensão se relaciona a posição ocupada dentro dos grupos e redes sociais, pois num final de ciclo os alunos são geralmente os mais “velhos” tendo um certo status sobre os demais e ao transitar para outro ciclo,

⁵ A escolaridade obrigatória em Portugal organiza-se por níveis (básico e secundário) e ciclos (1º, 2º e 3º do ensino básico) que ocorrem em sequência e possuem especificidades que os diferem tornando-se gradativamente mais complexos, abstratos e especializados. Algumas transições são acompanhadas de mudança de instituição escolar, conforme a tipologia das escolas que os alunos frequentam (ZENHAS, 2019).

principalmente quando envolve mudança de escola, passam a ter uma posição subordinada e periférica nas hierarquias locais (ABRANTES, 2008).

A Educação Básica brasileira passa por diversos desafios, entre eles a necessidade de adaptação aos novos contextos escolares que são introduzidos a cada novo ciclo (REIS, 2018). As desigualdades escolares se fazem presentes em todos os níveis e modalidades em nosso sistema educacional e embora tenha havido alguns avanços no acesso e permanência nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro ainda “é marcado por exclusões e por desigualdades socioeconômicas e culturais”. (CAREGNATO; PFITSCHER; SOARES, 2020, p.385). Os momentos de transição escolares também podem servir como potencializadores dessas desigualdades servindo como momentos decisivos para continuidades ou rupturas (CAREGNATO; PFITSCHER; SOARES, 2020).

Como as instituições escolares são espaços privilegiados de socialização e construção de sentidos, durante as transições podem surgir diferenças entre as culturas dos estudantes e da escola, entre classes sociais e etnias. São mais vulneráveis a essas desigualdades os jovens de famílias menos escolarizadas e de classes sociais mais baixas. (SALES; HEIJMANS; SILVA, 2017). Conforme Abrantes (2005) a própria escolha do estabelecimento de ensino é objeto de luta e pressões sociais, não apenas pela diferenciação entre as instituições privadas ou públicas, mas também pela assimetria existente dentro da própria rede pública de ensino. Confirmando essa situação, de acordo com Caregnato, Pfitscher e Soares (2020):

As situações de transição conduzem o indivíduo a construir novidades nas redes de sociabilidades, no conjunto das práticas cotidianas e também nos esquemas linguísticos (ABRANTES, 2005). Nesse processo, a distribuição desigual de recursos culturais, sociais e econômicos no espaço social torna os indivíduos de camadas com menos recursos ou capitais culturais mais vulneráveis. Nesses casos, a ruptura com o contexto escolar anterior e a transição à nova situação ocasionam sutis, mas eficazes mecanismos de exclusão (DUBET, 2003). Abrantes (2005; 2011), através de pesquisa empírica, revelou que os capitais essenciais para o indivíduo nas transições são aqueles pertencentes aos códigos escolares, portanto próximos ao capital cultural das elites e distantes do capital cultural dos grupos populares. (CAREGNATO; PFITSCHER e SOARES, 2020, p. 385)

Conforme Reis (2018), essas rupturas, ou seja, rompimentos ou interrupções, além de mostrarem as descontinuidades entre as etapas educativas, comprometem o processo de aprendizagem podendo resultar em aumento nos índices de reprovação e evasão escolar. Se percebe assim que os percursos escolares, muitas vezes, não são lineares, homogêneos e sequenciais. Abrantes (2008) traz a ideia de que nem todas as crianças e jovens são bem-sucedidos nas transições por sentirem dificuldades de aprendizagem e vinculação no novo ciclo o que acabaria gerando inibições e ansiedades que poderia transformar-se em espirais de

insucesso, marginalização, resistência e abandono escolar. Agrava-se a isso o fato da maioria dos professores atribuir o fracasso de uma parte dos alunos a lacunas deixadas na etapa anterior, e esse pensamento lhes dá, por exemplo, maior liberdade para sancionar reprovações aumentando o insucesso escolar no ano inicial de cada ciclo.

Apesar da relevância desse fenômeno, ainda são poucas as pesquisas sobre o assunto, sendo muitas de caráter quantitativo (GOMES, 2018; VECCHIETTI, 2019). Contudo, abordaremos alguns trabalhos relacionados à transição entre as etapas da Educação Básica, especificamente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, das Séries Iniciais para as Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

De acordo com Fernandes (2014) a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento crucial na vida das crianças que terá implicações sobre a maneira como elas viverão seu processo de escolarização. Esse momento é relacionado a rupturas e desarticulação entre as etapas que possuem ações e princípios pedagógicos diferenciados e exige da criança um crescimento pessoal, novos modos de participar da sociedade, novos modos de acesso ao conhecimento e aprender a participar de uma estrutura educacional diferente da que lhes era conhecida. Para a autora a entrada no Ensino Fundamental não deveria representar uma cisão com a Educação Infantil, devendo haver uma preparação aos alunos em transição, mas dificilmente isso é organizado pelas instituições de ensino.

Ferrão (2016) ao analisar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pelo olhar das crianças, percebeu que as crianças fazem esforços para se adaptarem buscando compreender a diferença entre as etapas. Percebe-se que os aspectos que tencionam essas duas etapas estão relacionados às rotinas, a cultura presente na sala de aula, o processo de construção do conhecimento e o posicionamento das professoras. Enquanto a Educação Infantil privilegia-se a brincadeira, as rodas de conversa, oralidade e socialização, no Ensino Fundamental há uma estruturação de rotina, as crianças são solicitadas a permanecerem sentadas, as brincadeiras e relações sociais com os pares são colocados em segundo plano no contexto de sala de aula. Para a autora a transição deveria ocasionar um momento de reflexão aos envolvidos que possibilitasse interligar as duas etapas, levando em consideração a infância, pois a criança não deixa de ser criança ao entrar na escola.

Crepaldi (2016) concebe a transição para o Ensino Fundamental como um momento instigador de processos desenvolvimentais que exigirão adaptação das crianças que impactarão não só no percurso escolar, mas na trajetória de vida como um todo. Dentre as demandas apresentadas à criança ingressante no Ensino Fundamental destaca-se: lidar com novo ambiente; relacionar-se com novos adultos e um novo grupo de iguais e lidar com as

expectativas dos adultos formalizadas por avaliações de progresso. Essa variedade de demandas requer adaptação e desenvolvimento de competências para lidar com imprevisibilidade e incertezas frente as mudanças e isso pode gerar estresse e ansiedade nas crianças.

Em relação a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, a passagem do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental, Cassoni (2017) traz a ideia de que a passagem entre esses níveis escolares demanda um esforço adaptativo relacionados ao ajustamento das mudanças de comportamentos esperados, ou seja, a adaptação às normas escolares. Também há a realocação nas redes sociais e suporte social e reorganização de recursos pessoais, ou seja, as percepções da criança sobre o contexto e sobre si mesma na transição além de lidar com o estresse associado às situações de incertezas.

Plácido (2017, p. 120) diz que a criança que entra no 6º ano passa por um momento de difícil adaptação muitas vezes associado a mudanças na dimensão biológica com o início da puberdade e adolescência. Os adultos que compõem a comunidade escolar parecem ter urgência em que as crianças abandonem as especificidades de sua idade acelerando o processo de amadurecimento. As crianças percebem a ruptura com as práticas que estavam acostumados e relatam sensação de não pertencimento ao novo ambiente, identificando como diferenças a falta de cores nas salas, a organização do horário, a linguagem dos professores e o excesso de exigências, tudo isso gerando angústias e preocupações. Para as crianças entrevistadas a parte mais conflituosa foi relacionada a falta de afetividade em sala de aula que acaba gerando “falta de vontade para ir à escola, o desinteresse pelas aulas, a resistência às novas práticas e até a rejeição pelo professor (a).”

Conforme Reis (2018) a passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental pode ser entendida como uma descontinuidade pedagógica e curricular da Educação Básica no Brasil. O aluno tem que se adaptar rapidamente à mudança da unidocência para a pluridocência e ainda compreender que cada professor tem uma metodologia e personalidade diferente. Muitas vezes, contudo, essa passagem de nível ocorre como uma transição camuflada, pois não se relaciona, por exemplo, à mudança de escola ou à conclusão de uma etapa. Isso faz com que os alunos fiquem sozinhos nesse momento de passagem e os adultos envolvidos não tenham preocupação com a acolhida e adaptação desses alunos. Esses fatores podem gerar desafios na adaptação no novo contexto que se reflete em queda do rendimento e dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem novo.

Quanto a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, Aguiar e Conceição (2009) investigaram as expectativas e preocupações dos alunos concluintes do Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio. Eles demonstraram preocupação com a

possibilidade de ampliarem ou diminuïrem seu grupo social, com a possibilidade de sobrecarregarem com as novas aprendizagens apesar do sentimento de excitaçaõ com o novo, entusiasmo com o Ensino Médio por acreditarem que terão maior liberdade e independência ao mesmo tempo que demonstram o receio em crescer, contudo a maior apreensão era quanto a pressão, as tensões, as cobranças e a redução do tempo livre com a entrada no Ensino Médio. Os autores constataam que é necessário empreender estratégias que preparem melhor os alunos para momentos de transição.

Lebourg (2015), em trabalho com a passagem para o ensino médio percebeu que essa transição se trata de um momento delicado onde os sujeitos modificam suas rotinas, sua dinâmica de estudos, o desempenho escolar, laços de sociabilidade entre pares e professores, relações familiares. Os relatos dos jovens entrevistados mostraram-se repleto de menções sobre medo, sofrimento e transformações nem sempre positivas refletindo o desgaste provocado em suas vidas durante o processo. Sendo assim, é um momento que exige maior atenção das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

Vaz, Ribeiro e Cezar (2018) mostram que o ingresso dos alunos que encerram o 9º ano do Ensino Fundamental no 1º ano do Ensino Médio apresenta muitos desafios como insegurança com o desconhecido, necessidade de organização de novos materiais e adaptação de novos horários e disciplinas. E que apesar dos percursos escolares serem particulares e heterogêneos, e não haver a devida articulação entre as etapas da Educação Básica, é necessário que realize um período de aproximação entre esses anos de escolaridade para que os alunos sofram o mínimo possível com as mudanças.

Nas pesquisas analisadas é possível verificar que esses momentos de transição estão ligados a possíveis rupturas, pois as etapas são desarticuladas e envolvem diversas relações do tipo pedagógicas, curriculares, de sociabilidade, cultural, política, entre outras. Podendo então ser momentos críticos, que levam a estresse, ansiedade, desigualdade social e até exclusão. Por isso, investigar o fenômeno da transição e buscar maneiras de diminuir seus efeitos negativos torna-se importante. Além disso, conforme Abrantes (2008) os períodos de transição podem envolver a tomada de decisões cruciais sobre o percurso escolar, como ocorre com a entrada no Ensino Médio Integrado, onde os alunos necessitarão escolher um curso técnico ao ingressar. Na próxima seção, portanto, veremos como tem ocorrido a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado com base em pesquisas realizadas direta ou indiretamente sobre o assunto.

3.2 Bem-vindo ao Ensino Médio Integrado

As transições escolares podem ser períodos tanto de crescimento como de ruptura aos alunos. As desarticulações existentes entre as etapas acabam gerando diferenças que induzirão adaptações ao novo. Ao entrar no ensino médio integrado em uma instituição federal os alunos, obrigatoriamente, além da mudança de etapa estão enfrentando uma mudança de escola, visto que os Institutos não ofertam o ensino fundamental. Destaca-se nas mudanças encontradas pela maioria dos jovens: o aumento da carga horária, das disciplinas cursadas, do tamanho físico da escola, a perda de vínculos existentes e a criação de novos, a preparação para o mundo do trabalho entre outros que veremos adiante.

Nessa seção, se discutirá, portanto, a transição do ensino fundamental especificamente para o ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais, mostrando as principais diferenças identificadas entre essas etapas de ensino e os desafios enfrentados pelos estudantes. Além disso, se abordará a realidade encontrada pelos alunos através de algumas pesquisas realizadas que abordam a questão das transições de maneira direta ou indireta, ao analisar índices como reprovação, evasão, questões que levam a permanência e ao êxito e as experiências vividas nos Institutos, bem como o cotidiano dos estudantes nessas instituições. Sendo assim, divide-se essa seção em uma discussão sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado e uma discussão sobre as realidades encontradas em alguns Institutos Federais.

3.2.1 A transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado

Ao se falar no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica é crucial pensar em como os jovens estão sendo inseridos nesses espaços considerando seus anseios e limitações e não apenas a profissionalização (ANDRADE; CRUZ, 2016). Ao chegar numa nova escola o aluno ingressante, na maioria das vezes, encontra uma realidade estranha aos seus costumes anteriores (SOUZA, 2016). É importante considerar a necessidade do estudante se inserir na instituição sentindo-se pertencente a ela e não apenas a adaptar-se ao novo local (JOST, 2019).

O processo de transição escolar pode exigir reorganizações identitárias para a adaptação ao novo contexto. Os jovens estudantes estão enfrentando várias transições relativas a processos intra e intersubjetivos, por exemplo, eles passam por mudanças desenvolvimentais como mudanças físicas, intelectuais ou emocionais e por mudanças sistêmicas como a

passagem de uma etapa escolar para outra. Todas essas transições ocorrem simultaneamente o que pode causar um momento crítico na vida desses jovens. E em relação a escola, onde há continuidades e descontinuidades, essas transições podem induzir ao crescimento ou como potencial ponto de ruptura para os estudantes (GOMES, 2018).

Vecchietti (2019) ao falar sobre os estudantes que estão concluindo o ensino fundamental acaba concordando com essa ideia:

Os estudantes concluintes do ensino fundamental enfrentam um desafio diante de duas significativas transições/passagens que precisam realizar nesse momento da vida: uma delas refere-se à continuidade de sua vida acadêmica no ensino médio e a outra é a passagem da adolescência ao universo dos jovens. Embora estas experiências não tenham sido muito contempladas nas pesquisas com estudantes nessa faixa etária considera-se importante dirigir o olhar para esse público que vive esta experiência, considerando que ela implica mudanças não apenas pessoais, mas contextuais, sociais, entre outras. (VECCHIETTI, 2019, p. 8).

As transições escolares levam os estudantes a enfrentarem demandas múltiplas que transcendem a aprendizagem, como a nova fase biológica e um novo sistema de regras distinto. Por isso, além da aprendizagem, na transição haverá questões relativas à autoestima, autoconceito, relações interpessoais fazendo os estudantes descobrirem a cada dia o que são e serão (GOMES, 2018). Conforme Andrade e Cruz (2016) acompanhar os estudantes que ingressam no ensino médio integrado é necessário, pois além da pouca idade deles, eles chegam sob um processo de fascinação que foi historicamente desenvolvido pela sociedade sobre os Institutos Federais e se deparam com uma realidade que exige autonomia e proatividade deles.

Conforme Gomes (2018) para muitos dos jovens ingressantes esse momento de chegada ao Instituto é uma experiência excitante, mas ansiogênica. De acordo com o autor supracitado quanto à chegada dos estudantes ao ensino médio integrado:

São observados acontecimentos como crises de ansiedade, choros intensos em momentos de avaliação, insegurança nas relações em construção na escola, desestabilização da autoeficácia e também da autoestima. Revelam, várias vezes, carência de recursos pessoais adequados para lidar com a transição escolar, ao apresentarem desorganização da rotina escolar, incompreensão do funcionamento da educação profissional e dificuldade de lidar com o nível mais alto de exigência dos professores e das regras escolares. (GOMES, 2018, p. 15).

As transições geram frustrações, incertezas, questionamentos, mudanças e aprendizagens na rotina de muitos jovens que ingressam no ensino médio integrado. Nesse processo são identificados em muitos estudantes determinados fenômenos como baixa da autoestima e no desempenho acadêmico e aumento da ansiedade e probabilidade de evasão. A

necessidade de estudar e gerenciar o tempo também são preocupações dos estudantes nessa travessia (GOMES, 2018).

Vecchietti (2019), observou em sua pesquisa que para alguns alunos ingressantes a adaptação à nova realidade foi mais serena, mas para alguns foi extremamente desafiadora. Como desafios ela destacou a mudança do ambiente e dos amigos, o tamanho da escola, dificuldade de aprendizagem, excesso de atividades, de provas, maior responsabilidade. Além disso, a autora destaca a escolha do curso a ser realizado no ensino médio integrado como uma situação dramática aos alunos que estão concluindo o ensino fundamental que gera tensão, insegurança e medo.

Pires (2018) relata que a passagem para o ensino médio pode ser considerada pelos jovens um momento simbólico onde eles largam a condição infantil e caminham ao mundo juvenil e isso pode gerar sentimentos como insegurança, angústias e ansiedade. A autora destaca como motivos de impacto na transição a maior cobrança, defasagens de aprendizagem em relação à etapa anterior, a forma de avaliação entre outros. Isso foi relatado pelos jovens em sua pesquisa como um momento de grande transformação em suas formas de ser estudantes.

Jost (2019) também traz a ideia de que essa transição é marcada por um processo de readaptação à condição de ser estudante, caracterizado por sentimentos de angústia, ansiedade, insegurança e curiosidade. Os alunos chegam a uma instituição federal com alegria pela aprovação e acabam desenvolvendo sentimentos de não saber lidar com todas as exigências escolares, principalmente devido ao quantitativo de atividades exigidas e isso se mostra um obstáculo a motivação com o curso.

Além disso, Gomes (2018), com base na perspectiva cultural da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, considerando três níveis contextuais (macrossistema, mesossistema e microssistema), aponta como fatores de risco durante as transições escolares: classe social e grupos minoritários (macro); mudanças de relações familiares, amigos e namoros e mudanças no currículo e pedagogia da escola (meso); saúde mental, isolamento, quedas no desempenho (micro). Conforme Zibenberg (2016):

Cabe problematizar se a totalidade dos estudantes ingressantes possui condições de mobilizar os recursos sociais disponíveis para que consigam permanecer no *campus* com êxito. Penso que não se trata de condições cognitivas para o desenvolvimento do aprendizado, mas a capacidade de entender e a maleabilidade e conveniência de se submeter às “regras do jogo” do *campus* e de cada curso de ensino médio integrado. [...] (ZIBENBERG, 2016, p. 75).

Quanto a passagem do ensino fundamental para o ensino médio integrado nos Institutos Federais alguns aspectos a serem considerados incluem: o aumento da carga horária

(tempo integral), a mudança de escola, as perdas e construções de novos vínculos no novo espaço, o nível alto de qualificação de servidores e professores, o maior espaço físico da escola e conseqüente maior número de pessoas frequentando esses espaços, o treinamento para o mundo do trabalho, entre outros (GOMES, 2018). Além disso, vão encontrar um número maior de disciplinas e conseqüentemente de atividades escolares, multiculturalidade dos servidores e estudantes e convívio com estudantes de diferentes níveis educacionais como os do ensino superior (JOST, 2019).

O ingresso dos alunos nos Institutos Federais denota obrigatoriamente a mudança de escola uma vez que os Institutos não ofertam o ensino fundamental. Assim os ingressantes se deparam como um novo ambiente com sua própria cultura escolar, com uma proposta metodológica diferente da grande maioria das escolas de ensino fundamental públicas. Também se deparam com um currículo geralmente totalmente diferente do que eles tinham costume, além de terem componentes curriculares novos (ZIMBENBERG, 2016). Lembrando que o ensino médio integrado à educação profissional tem a proposta do currículo integrado que visa articular os conteúdos direcionados à formação geral com aqueles ligados a parte técnica e tecnológica, buscando o diálogo entre teoria e prática, bem como contextualizar a escola com a vida com um olhar atento aos interesses e necessidades dos jovens. (SALES; VASCONCELOS, 2016).

Contudo, conforme Almeida (2019), a compartimentalização dos conteúdos em disciplinas, torna a matriz dos cursos extensas e cada componente curricular defende suas especificidades e necessidade de carga para suprir o ementário da disciplina. Além disso, o elevado nível de formação dos professores (mestres e doutores) pode não se reverberar em seu preparo didático e pedagógico para lidar com o ensino integrado, tendo relatos de professores que desconhecem às necessidades dos jovens do ensino médio priorizando o ensino na graduação e pós-graduação. Também há uma cultura institucional de que as altas taxas de reprovação significam um compromisso com a qualidade de ensino alegando que o estudante é o responsável pela falta de adaptação ao ritmo da instituição.

Kawanami (2019) percebeu em seu trabalho que o sofrimento dos estudantes do ensino médio integrado na rede federal é relacionado ao discurso ideológico da meritocracia, acreditando que todo o êxito é resultado de esforço pessoal. Esse sofrimento dos alunos não se limita a sobrecarga das tarefas, mas também a pressão sentida com as grandes expectativas que a família tem, pois os Institutos são vistos como formação de qualidade. Os alunos se sentem com tempo reduzido, cansados, e com tarefas para casa que os impedem de realizar atividades

de lazer, culturais, esportivas ou estar com a família e amigos. Isso aumenta os sintomas de ansiedade, estresse, depressão, alteração no sono e apetite desses jovens.

O gerenciamento do tempo torna-se um problema a esses jovens. Conforme Lima (2016):

Também foi descrita a dificuldade inicial de administrar o tempo, entre as diversas atividades curriculares, apontando como estressante a rotina a qual estão submetidos, sendo esta, muitas vezes, fonte de angústia para eles, uma vez que têm que conciliar dois cursos (médio e técnico) e o tempo que lhes resta é somente a noite para fazer trabalhos, estudar e manter a organização de seus materiais de aula e de uso pessoal. Percebe-se ainda a falta de articulação entre os dois cursos, sendo que os mesmos não conseguem visualizar uma integração, de fato, entre o ensino médio e técnico. (LIMA, 2016, p.67).

Se percebe nas falas de Almeida (2019), Kawanami (2019) e Lima (2016) que a integração aparentemente não é efetivada dentro dos Institutos analisados por esses autores, isso leva a uma sobrecarga nas atividades que os estudantes do ensino médio integrado precisam desenvolver. De tal modo, a organização para conseguir realizar todas as responsabilidades vai exigir desses estudantes um “comprometimento com horários para acordar, para as refeições, para as aulas e para a realização das diversas atividades letivas e horários de lazer”. (JOST, 2019, p. 86). Alguns alunos ainda residem em bairros distantes, o que aumenta o tempo de deslocamento e diminui o tempo livre (SOUZA, 2016).

Assim, a passagem do ensino fundamental para o ensino médio integrado constitui numa ruptura para os jovens. No ensino fundamental, normalmente, o currículo é organizado por competências para cada área de conhecimento, a presença escolar organizada para um turno e as disciplinas organizadas para o ensino disciplinar. No ensino médio integrado à educação profissional tem-se uma cultura diferente, um tempo de permanência maior na escola, conteúdos que se articulam às práticas de trabalho e um currículo que contempla uma visão global do conhecimento (JOST, 2019). Um curso técnico integrado exige uma dedicação enorme do aluno, sendo um período da vida escolar crítico, marcado por tensões, frustrações, incertezas e questionamentos que atravessarão a rotina desses jovens (GOMES, 2018).

Conforme Kawanami (2019), todas as dificuldades vivenciadas pelos jovens estudantes costumam ser silenciadas através de uma visão adultocêntrica que encara as queixas dos jovens alunos como algo sem fundamentação quando comparado a própria jornada de emprego, muitas vezes massacrante, sem retorno financeiro ou mesmo identificação com o trabalho. Assim o sofrimento dos jovens é minimizado pela ideia dos adultos de que eles “só estudam” e, portanto, não tem problemas.

Para Jost (2019) é necessário que se compreenda o jovem estudante como um sujeito real com histórias, cultura e necessidades reais, não se podendo desenvolver trabalhos a partir de padrões estabelecidos. Por isso é necessário um trabalho de mediação entre a saída do ensino fundamental e a entrada no ensino médio integrado facilitando esse processo sem perder de vista a concepção de educação que se centra na formação humana integral desses indivíduos. Para a autora (p. 29) as ações que trabalham o acolhimento dos ingressantes nas instituições federais colocam o estudante como protagonista de seu processo educacional, tratando-se de “um trabalho pedagógico comprometido com as questões de humanização, do compromisso com o ‘outro’ e da construção da autonomia”, e falar de questões como afeto e cuidado em instituições que trabalham com ensino médio integrado ainda é algo incomum.

Na próxima seção veremos um pouco das realidades encontradas na rede federal nos últimos anos, baseando-nos em pesquisas que buscaram entender a transição para o ensino médio integrado, aos fenômenos de evasão, reprovação, permanência e êxito, além daquelas que abordavam os relatos de experiências dos alunos dentro dos Institutos Federais. Busca-se assim, montar um panorama de como estão sendo as experiências dos alunos que ingressam no ensino médio integrado.

3.2.2 As realidades encontradas

Ao investigar pesquisas relacionadas à transições escolares, Gomes (2018) percebeu alguns preditores acerca das dificuldades encontradas nesse momento: o gênero (as meninas são mais afetadas de maneira negativa nas transições enfrentando queda na autoestima, ampliação da possibilidade de episódios depressivos e sentimento de vulnerabilidade); problemas de comportamento em escolas anteriores; baixo desempenho acadêmico prévio; e status socioeconômico (sendo os mais baixos mais afetados negativamente).

Contudo, conforme o autor supracitado há uma lacuna relevante nos estudos qualitativos acerca das transições escolares, havendo a prevalência de estudos quantitativos sobre o assunto, principalmente em relação aos estudos brasileiros e sobre formação profissionalizante. Vecchietti (2019) também destaca a ausência de pesquisa que escutem os adolescentes em transição, embora haja uma grande quantidade de material online como sites que revelam existir uma preocupação de inúmeras escolas com os alunos em transição do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do ensino médio abordando o papel de orientadores e professores nessa fase e os desafios que os estudantes encontrarão.

Considerando essas pesquisas e a própria pesquisa feita para a construção de nosso referencial que demonstrou que ainda temos uma escassez de material sobre o assunto das transições escolares no Brasil, principalmente relacionada ao ensino médio integrado dos Institutos Federais, decidimos além dos trabalhos encontrados sobre esse tipo de transição escolar se revolveu acrescentar trabalhos que abordavam a transição indiretamente. Por isso algumas pesquisas que abordam reprovação, evasão, permanência, êxito, o cotidiano e as experiências dentro dos Institutos também são usados para verificar-se quais os desafios que esses alunos têm encontrado.

O trabalho de Gomes (2018) na área da psicologia investigou o self educacional de adolescentes na transição para o ensino médio profissionalizante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Em suas entrevistas os alunos relataram que possuem dias muito cansativos, já chegaram a passar de 12 horas em atividades diárias no *campus*, pois fora as aulas ainda havia atividades a serem realizadas, não sobrando momento para lazer. Alguns consideram a rotina do Instituto semelhante à da faculdade, pois a cobrança é muito grande. Eles consideram o ensino bom, mas percebem que é necessário muito esforço e dedicação no processo de aprendizagem. Alguns alunos destacaram a falta de integração entre as disciplinas fazendo com que se fragmente os conteúdos e que se sentiam como se estivessem sem rumo, sem conseguir bom rendimento nem nas disciplinas gerais nem nas técnicas. Outros destacam ter tido um choque inicial com as cobranças feitas, mas dizem estar se acostumando ao ritmo. Também foi destacado o incentivo dos professores como algo positivo para seus desempenhos.

Vecchiatti (2019) analisou os alunos em transição do ensino fundamental de uma escola municipal de Florianópolis para o Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC). Na fala dos entrevistados surgiram ideias como o sofrimento, pois a grande quantidade de conteúdos não era esperada pelos ingressantes. Alguns entrevistados relatam que eram alunos que se destacavam durante o ensino fundamental e dentro do IFSC tem muita dificuldade de realizar as atividades e se sentem pressionados, pensando que são “burros” e sentindo-se frustrados. Além disso, trazem a ideia de “choque” com o ingresso no IFSC, e os desafios de administrar o tempo, de “correr atrás”, de “se virar”, ou seja, a autonomia que se exige deles.

Oliveira (2019) pesquisou as experiências dos jovens estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) *campus* Salto e seus projetos de futuro. Analisando os questionários em relação as críticas à experiência escolar que os discentes estavam tendo, o autor destacou de forma quantitativa que o ensino em tempo integral e a alimentação disponível no *campus* foram os itens mais destacados pelos participantes. No caso

do tempo integral, os alunos se queixam de o tempo ser extenso e cansativo, deixando-os com uma jornada de pouco sono e descanso devido às atividades que extrapolam as horas no *campus*, agravada ainda para aqueles que moram distante do Instituto e perdem longos períodos com deslocamento. Quanto a alimentação a reclamação foi devido ao fato de o campus não fornecer almoço, apenas uma merenda num período entre aulas, ou os alunos levam o alimento de casa ou necessitam comprar na cantina terceirizada ou em restaurantes nas proximidades e para os jovens tem sido uma dificuldade que eles enfrentam.

A pesquisa de Almeida (2019) foi sobre permanência e êxito dos estudantes no ensino médio integrado à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG), *campus* Uruaçu. Os entrevistados destacaram como principais problemas encontrados para a realização do curso no Instituto a carga horária extensa (excesso de disciplinas no ano letivo); a quantidade de atividades e trabalhos; o tempo integral e a adaptação ao ritmo da instituição. Além disso, eles destacaram fatores que trariam baixo ou nenhuma dificuldade no curso como: falta de conteúdos do ensino fundamental que são bases para o ensino médio; conflitos com professores e/ou funcionários; notas baixas; dificuldades financeiras e conflitos familiares.

Em relação aos fatores de maior relevância para a permanência e êxito, Almeida (2019) obteve como respostas o apoio familiar; a disponibilidade de tempo para o estudo; possuir computador e acesso à internet em casa e não exercer atividade remunerada além de possíveis estágios e monitorias. Em relação a aspectos institucionais eles indicaram como relevante: a qualidade do ensino ofertado; a qualificação dos professores; o recebimento de auxílio financeiro (como assistência estudantil e bolsas); a estrutura física da instituição; participação de projetos ofertados pelos professores; o atendimento individualizado dos professores; o bom relacionamento interpessoal com professores e servidores; a orientação educacional e o acompanhamento pedagógico, e o interesse da escola/professor para auxiliar nas dificuldades apresentadas durante o curso.

Kawanami (2019) procurou compreender o sofrimento relatado por estudantes do EMI no IFSP através das significações dadas aos seus processos de escolarização analisando as experiências dos alunos do 1º ano e do 3º ano do curso técnico de mecatrônica. Os alunos do 1º ano relataram a sua experiência com o Instituto como exigente de muito esforço. Alguns professores os tratam de maneira infantilizada enquanto outros os cobram como se estivessem em um doutorado. Disseram não sentir as disciplinas sendo integradas, mas apenas misturadas de maneira que a grade de horários deixe as disciplinas gerais e técnicas distribuídas aleatoriamente. Isso torna-se um problema em questões como o deslocamento entre salas e laboratórios, pois o tempo gasto para isso não é levado em consideração pelos professores, o

que leva a advertências aos alunos. Também, o material fica em armários no corredor próximo à biblioteca, o que gera barulho na troca de tempos e mais advertências. Mas a principal dificuldade é a densa carga horária e quantidade de tarefas extraclasse que impedem os estudantes de realizar atividades extracurriculares, encontrar os amigos e inclusive geram conflitos com os familiares por conta do estresse vivenciado, além de diminuição na qualidade da alimentação e do sono.

Os alunos do 3º ano, relataram que tiveram muitos colegas retidos ao final do 1º ano do EMI e atribuem a isso: excesso de conteúdos e das disciplinas, a necessidade de “aprender a estudar”, levantar cedo e a distância percorrida até o *campus*. Além disso, eles percebem que há uma desarticulação entre os conteúdos gerais e técnicos e entre os professores. Relataram que o tempo do curso não permite que eles se envolvam com outras atividades proporcionadas pela instituição. Eles tiveram dificuldade em manter as amizades feitas durante o ensino fundamental e as relações com os colegas acabam por ser mais relevantes e necessárias, pois através do auxílio dos amigos ficou mais fácil enfrentar as dificuldades. A assistência estudantil e as bolsas de pesquisa são fatores que ajudam a permanecerem no Instituto e eles se queixam dos cortes de verbas feitos pelo governo que ocasionou a redução do valor das bolsas e do pagamento da assistência estudantil (KAWANAMI, 2019).

Pires (2018) em uma análise sobre o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS campus Caxias do Sul baseando-se no conceito de escola justa proposto por François Dubet, encontrou nas entrevistas, primeiramente, o relato dos participantes de terem a sensação de que eles não possuíam conhecimentos básicos do ensino fundamental para frequentar uma escola federal, o que gera um sentimento misto de ter que se esforçar para reduzir esse déficit com uma sensação de decepção consigo, impactando na autoestima desses alunos. Alguns jovens trazem em sua fala, frequentemente, a palavra “desespero”, para a autora isso demonstra que a exigência de readequação ao entrar no Instituto desorganiza os jovens estudantes e gera angústia e desânimo.

Também o termo “choque de realidade” é levantado considerando as diferenças entre as disciplinas do ensino fundamental e do EMI. Outro ponto apresentado é a organização curricular, pois percebem que há muito conteúdo para pouco tempo de assimilação, além de parecer haver uma má distribuição do tempo, com semanas sem atividades extras a serem realizadas e semanas com acúmulo de trabalhos propostos pelos professores. A alta demanda de atividades gera sofrimento para o estudante, pois os deixam sem tempo para atividades de lazer e vivências afetivas, incluindo a familiar. As relações interpessoais é outro fator que necessita de atenção, eles acabam tendo a oportunidade de criar relações e conviver com outras

realidades sociais, econômicas e culturais que, segundo a fala de alguns, foi uma experiência que permitiu vivenciar outras histórias e levou a uma visão mais empática do outro, sendo um desafio e um benefício ao mesmo tempo. Eles relataram que esse é uma das diferenças encontradas em relação ao ensino fundamental que foi marcado por formas de exclusão e preconceito. Como pontos positivos destacaram a infraestrutura do IF e o apoio de profissionais, como o pedagogo e psicólogo, principalmente na acolhida à instituição (PIRES, 2018).

O trabalho de Vanni (2016) sobre a percepção dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio sobre a vivência escolar realizado no IFSP *campus* São João da Boa Vista nos cursos de Eletrônica e Informática relatou que os entrevistados consideram sua rotina exaustiva. Além do tempo de permanência na escola a maioria dos alunos gasta muito tempo no deslocamento de casa para o IF e vice-versa isso faz com que o tempo dedicado ao lazer fique extremamente reduzido. Também os participantes atribuíram seu rendimento insatisfatório à falta de base no ensino fundamental tanto para alunos de escolas públicas como privadas. Para a autora, essas situações de aprendizagem difíceis leva a desmotivação, desinteresse e distração, podendo acarretar numa baixa autoestima, estresse na família e na escola. Contudo os alunos consideram esse sacrifício na qualidade de vida necessário para manter um bom desempenho escolar, pois o curso técnico integrado exige mais deles, tem carga horária maior e professores mais exigente, pois os IF são instituições de qualidade e excelência.

Branco (2018), em um estudo de caso no ensino médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Educação de Brasília *campus* Gama, fez uma análise psicossocial sobre os altos índices de retenção dos estudantes. Os dados mostraram que a média de reprovação tem sido em torno de cerca de 40% no 1º ano sem considerar os alunos aprovados com dependência. Em 2016, por exemplo, dos 42 estudantes do 1º ano do curso, 20 ficaram reprovados, 17 deles foram aprovados com dependência e apenas 5 alunos passaram em todas as disciplinas. Observando os alunos do 2º e do 3º ano percebeu-se que o quantitativo de reprovações é bem inferior ao do 1º ano. A autora afirma que há vários fatores para explicar esse fenômeno, incluindo:

A mudança drástica do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que exige uma adaptação e dedicação diferenciados que é mais acentuada no 1º ano, ou seja, quando chegam ao 2º e 3º ano esses estudantes já estão mais acostumados e adaptados à escola, aos professores, aos colegas, ao ritmo e ao nível de cobrança. Assim, é como se o primeiro ano funcionasse como um filtro, onde passam aqueles que estão mais bem preparados, ou que se adaptam mais rapidamente tal como foi referido por alguns dos entrevistados [...]. (BRANCO, 2018, p. 51).

Ilma Silva (2017) analisou os motivos que levaram os alunos a abandonarem os cursos técnicos integrados ao ensino médio em um *campus* do Instituto Federal do Triângulo Mineiro

de 2010 a 2015. Os resultados mostraram motivos associados à falta de clareza dos estudantes quanto a organização e desenvolvimento dos cursos que se matricularam. Eles alegam dificuldade para se adaptarem a nova realidade, para organizar seu tempo para realizar as atividades do curso e até falta de interesse pelo curso escolhido. Assemelhando-se aos achados de Almeida (2019) que, analisando a permanência e êxito no IFG como já citado, ao questionar sobre as situações que poderiam levar um aluno ao abandono ou reprovação obteve respostas que se relacionam: à estrutura e funcionamento do curso (como o alto número de disciplinas), à concentração de atividades e avaliações durante o bimestre e à falta de tempo para dedicação a outras atividades como pesquisa e extensão.

Conforme Gomes (2018), ao se ouvir essas realidades é necessário pensar em trabalho para prevenir ou intervir na melhoria das dificuldades relacionadas à transição no Instituto Federal. Ainda de acordo com o autor, os fatores protetivos para as transições escolares em nível macro são: o treinamento de professores sobre cultura e desenvolvimento, e o engajamento de encontros entre pais estudantes e professores. Em nível meso são: conexão dos estudantes em atividades entre amigos ou pares, o foco no sentimento de pertencimento a instituição e nos professores como desenvolvedores humanos. Em nível micro: o envolvimento dos pais e estudantes na identificação da importância do desenvolvimento social e acadêmico, o trabalho com os jovens de que a noção de que ansiedade na transição é de certa forma esperada.

Podemos observar entre essas realidades que situações como o relato de excesso de disciplinas e atividades que consomem muito tempo, aliado à falta de organização para o manejo do tempo que alguns estudantes possuem e, também, as diferenças encontradas entre o ensino fundamental e o ensino médio integrado geram em alguns ingressantes sentimentos de angústia, frustração e relatos de sofrimento e desespero o que pode contribuir para fenômenos como reprovação e evasão. Sendo assim, é necessário explorar maneiras de apoiar esses jovens e reduzir as dificuldades encontradas, então veremos na próxima seção as redes de apoio que podem funcionar como amparo dos estudantes em transição principalmente quando a ponte é estreita e o abismo profundo. Em especial, falaremos das ações da família, dos pares e da escola para auxiliar o enfrentamento das dificuldades nesses momentos.

3.3 A rede de apoio

O apoio social que os indivíduos percebem e recebem são modificados constantemente durante a vida. Para os adolescentes, com a possibilidade de participação em variados contextos

e o aumento de autonomia, identifica-se diferentes fontes de apoio social, destacando-se três: os amigos ou pares, a família e as pessoas da escola. O contexto social influencia o desempenho escolar, assim quanto mais suporte social os alunos possuem mais facilmente eles enfrentam os desafios encontrados em seu percurso escolar, incluindo os impactos negativos das transições (FERNANDES; LEME; ELIAS; SOARES, 2018).

Nessa seção, se discutirá, portanto, o apoio fornecido pelos pares e pela família durante as trajetórias escolares e nas escolhas que os jovens realizam. Além disso, se abordará as contribuições da escola e dos professores nesses momentos de travessias entre uma etapa de educação para outra. Sendo assim, divide-se essa seção em uma discussão sobre o papel dos pares e da família e uma discussão sobre o papel da escola, em especial os Institutos Federais e de seus membros, no apoio aos estudantes.

3.3.1 Os pares e a família

Dentro do cenário escolar, o apoio recebido dos amigos pode efetuar uma influência positiva no desempenho escolar dos estudantes. Como esses amigos ou pares, tem maior proximidade com a linguagem e a etapa de desenvolvimento em que se encontram os jovens, isso pode beneficiar a troca de experiência entre eles contribuindo para um bom resultado escolar (FERNANDES; LEME; ELIAS; SOARES, 2018). Esse grupo de pares podem estar presentes na igreja, na escola, no trabalho ou outros espaços e representam um intenso papel socializador, exercendo inspirações sobre a vida dos jovens e adicionando elementos em suas experiências incluindo a escolar (CINTRA, 2014).

Conforme Gomes (2018) os grupos de pares são citados como significativos para o desenvolvimento dos jovens estudantes. A aprendizagem realizada entre pares permite lidar com cooperação, acordos, colaborações, o que leva a variados benefícios relacionados ao social, motivacional, comportamental, metacognição e acadêmicos. Pires (2018) ao entrevistar os jovens do IFRS sobre o cotidiano nos cursos técnicos integrados, descobriu que para alguns, a sala de aula é vista como um ambiente fragmentado em grupos de pares com afinidades, incluindo alunos que não parecem encaixar-se em nenhum desses grupos. Também alguns jovens mencionaram a competição por notas como um fator que prejudica a relação com os colegas.

Contudo, Pires (2018) também encontrou relatos que mostram que além da competição entre os colegas, o apoio e a cooperação foram muito frequentes nas narrativas dos entrevistados. Os estudantes conseguiram olhar além de si mesmos e ser solidários, apoiando e

incentivando os colegas fazendo com que as relações de amizades fossem fortalecidas. Muitas vezes, essa vinculação com o outro aconteceu por identificarem no outro as mesmas angústias que estavam passando.

Assim, Gomes (2018) defende que os grupos de pares sejam alvo de atenção a qualquer estratégia que as escolas utilizem para intervir na facilitação das transições escolares. Segundo o autor, abordagens sociomotivacionais para aprendizagem colaborativa levam a uma interdependência positiva entre os componentes do grupo e a responsabilidade individual de cada um. A formação os grupos de pares podem promover união entre indivíduos com diferentes: habilidades, gêneros e etnias, promovendo melhora no desempenho, competências sociais e autoconceitos, principalmente a estudantes de baixa renda ou de minorias sociais.

De acordo com Germain e Marcotte (2016):

Para adultos emergentes, os pares ocupam um papel fundamental no equilíbrio psicológico. Entretanto, os dados também demonstram que os pais continuam a ser um fator de proteção importante para os adultos emergentes, principalmente no que diz respeito à ansiedade, mesmo que esses jovens estejam em uma fase da vida em que afirmam sua independência e autonomia em relação aos pais. Aparentemente, os pais têm um papel mais importante do que os pares no controle da ansiedade durante a primeira série do ensino médio, pois os resultados deste estudo revelaram uma ligação mais forte entre o apoio parental percebido e sintomas de ansiedade do que o apoio percebido dos pares durante a primeira série do ensino médio. (GERMAIN; MARCOTTE, 2016, p. 25).

Durante a adolescência os jovens costumam ter uma maior proximidade com os pares, contudo a família não deixa de ser referência de segurança para eles. O apoio social da família possibilita sensação de acolhimento e proteção levando ao aumento da autoestima, do bem-estar e autoaceitação facilitando a integração com os pares. Uma comunicação ativa com a família auxilia os jovens alunos na socialização, ampliando a rede de contatos e os protege de situações de risco como amizades que levam a comportamentos disfuncionais. O apoio social familiar contribui para o aluno ter comportamentos mais saudáveis e um bom desempenho escolar (FERNANDES; LEME; ELIAS; SOARES, 2018).

Cada família é um grupo social, com relações internas ligadas à construção da malha de interdependência entre os integrantes através de interações e trocas. Baseando-se nessas relações o jovem se orientará pelo mundo. Esse ambiente familiar é essencial na constituição e reconstituição da identidade dos jovens, sendo parcialmente responsável pela transmissão de valores éticos, morais e religiosos (LEBOURG, 2015). Em termos gerais os jovens têm maior confiança em suas mães, sendo elas, portanto, a imagem de maior relevância em sua formação (SALES; VASCONCELOS, 2016). Em relação a escola, a mãe costuma ser a mais presente, acompanhando tarefas e reuniões principalmente na infância. Conforme os filhos crescem,

diminui-se a cobrança parental, mas isso não significa que não se converse ou se pergunte sobre o que aconteceu na escola e o que se aprendeu (CINTRA, 2014).

Conforme Sant'Anna (2015), na literatura se encontram evidências concretas de que o contexto familiar é essencial no percurso escolar dos indivíduos. O papel da família pode ser categorizado em três dimensões referentes: aos recursos econômicos (como a renda familiar); aos recursos educacionais ou capital cultural (como o nível educacional dos pais); e o capital social (como a relação entre pais e filhos). Através de recursos econômicos os pais são capazes de arcar melhor com despesas como transporte e materiais, além de não precisarem que os filhos completem a renda familiar. O capital cultural permite que os pais cobrem maior dedicação dos filhos aos estudos e incentivem a leitura, além disso há uma relação na literatura que indica que a educação dos pais é de grande relevância para a aprovação e a progressão nos estudos. O capital social mostra que dificuldades como baixo desempenho e evasão escolar podem ser amenizadas com os pais mais presentes na vida dos filhos, servindo como orientadores, incentivadores e participantes ativos do processo de aprendizagem deles.

Segundo Gomes (2014), as práticas parentais relacionadas ao percurso escolar dos filhos com o objetivo de beneficiá-los no desempenho escolar são denominadas em muitas pesquisas como envolvimento parental. O autor destaca que nas pesquisas brasileiras classificam esse envolvimento parental em três construtos: suporte parental, recursos do ambiente familiar e práticas educativas parentais. O suporte parental é aquele que incentiva à curiosidade e busca de soluções, um bom relacionamento dos pais com os filhos, um clima emocional positivo, organização do material, tempo e lugar para realizar as atividades escolares em casa.

Os recursos do ambiente familiar abordam as relações entre as práticas familiares, condições materiais da residência e escolarização. Ele inclui as atividades realizadas no tempo livre, passeios, atividades com os pais em casa, brinquedos e jogos, revistas, jornais, livros, rotina diária, momentos de reunião familiar e a existência de alguém que o filho possa recorrer para buscar ajuda quando necessário. As práticas educativas parentais associadas ao desempenho acadêmico, são os comportamentos dos pais direcionados aos filhos para atender às funções da escola e até mesmo as formas de punição que atuam para modificar comportamentos. Apesar da diferente nomenclatura os três construtos possuem conteúdos específicos comuns como: disponibilidade de fornecer suporte; organização do tempo e espaço para realizar atividades escolares; e participação nas tarefas da escola (GOMES, 2014).

Em relação aos Institutos Federais e o ensino médio integrado, Cintra (2014) aponta que o apoio familiar vem desde a escolha dos filhos a ingressarem na instituição até o apoio

financeiro, seja adquirindo materiais ou pagando cursos extras, seja por não solicitarem que os filhos auxiliem no orçamento doméstico. Também mesmo sem conseguir ajudar os alunos a estudarem para avaliações ou realizarem as atividades, o fato deles orgulharem-se dos filhos e se interessar pelo que eles estão aprendendo ou como está o cotidiano no Instituto acabam sendo formas de auxiliar esses jovens estudantes. De acordo com Gomes (2014), os jovens participantes de sua pesquisa, apesar de demonstrarem a necessidade de autonomia em relação aos assuntos acadêmicos, ainda apontam os pais como agentes fundamentais em momentos de transições durante o percurso escolar e, também, como catalisadores nas decisões e escolhas pessoais dos jovens.

O jovem ao ingressar no ensino médio integrado possui uma faixa etária em torno de 14 ou 15 anos, ou seja, a escolha profissional é realizada anteriormente a maioridade legal e ao fim da escolaridade básica. Aliando-se a esses fatores, o pouco amadurecimento pessoal e psicológico, as informações que os jovens dispõem acerca do curso técnico, o capital cultural e as condições financeiras da família, podem dificultar a construção de uma avaliação mais precisa entre a escolha escolar e o trabalho a ser exercido futuramente. Escolher estudar numa instituição de ensino médio integrado à educação profissional, não é apenas uma escolha escolar, mas também profissional e por isso ligada à família, à escola e ao mercado de trabalho. Há uma série de pressões e interesses externos e internos nesse processo de escolha profissional envolvendo uma constante interação de fatores educacionais, políticos, econômicos, sociais e familiares (CINTRA, 2014).

O processo de escolha profissional ocorrido nessa idade tem a participação dos pais e dos pares como necessária e muitas vezes determinante. A família tem grande influência nas escolhas primeiramente por terem sido os responsáveis pela socialização dos filhos e lhe transmitirem conscientemente ou não a importância do trabalho e dos estudos enquanto possibilidade de alcançar condições melhores de vida. Também pode ser que ela até mesmo determine a escolha das profissões querendo almejar dar continuidade a tarefas que já desenvolvam ou alcançar feitos que não puderam realizar através dos filhos. Com os grupos de pares os jovens constroem expectativas e aspirações particulares, podendo ocorrer uma aproximação ou afastamento das ideias dos pais (CINTRA, 2014).

Ao falar sobre o processo de escolha profissional para entrar no ensino médio integrado à educação profissional dos Institutos Federais, Cintra (2014) diz que:

Esse processo então envolve um conjunto de situações que podem ser paradoxais, tensas, conflituosas, mas também envolvem negociações, consensos, colaboração e apoio entre os atores/indivíduos: segurança x ansiedade, reprodução x diferenciação, família x pares, projeto individual x projetos familiares. O

adolescente se vê imerso em um conjunto de desejos e pressões que não são somente suas, mas também dos familiares, amigos e da sociedade, ficando no limiar entre aquilo que deseja e aquilo que o obriga. Nessas circunstâncias, ele deve seguir o caminho dos pais ou aquele que escolher, reformulando as orientações parentais? (CINTRA, 2014, p. 35)

Sendo assim, a escolha acaba tendo, primordialmente, a influência direta ou indireta da família, mas também dos pares, da escola e seus membros e da sociedade em geral. Na narrativa de alguns jovens durante a pesquisa de Cintra (2014) os professores de ensino fundamental foram responsáveis por estimular os jovens a ingressarem no Instituto muitas vezes demonstrando aos pais a capacidade que os filhos possuíam e com ela a importância de investir-se neles. Além dos professores, os amigos e a religião também apareceram como elementos de apoio à escolarização dos participantes de sua pesquisa.

De acordo com Lebourg (2015, p.32), conforme os jovens vão crescendo, eles procuram novos modelos para fortificar seus processos de individuação ante a sociedade, mas a construção de suas identidades certamente é motivada por meio do convívio “com importantes instituições educadoras e socializadoras, como a família e a escola.” Assim sendo, se deve pensar na escola como um espaço socializador complexo de interações que possibilitam aos jovens não apenas conteúdos acadêmicos, mas também a formação das consciências e produção de valores morais e identitários (LEBOURG, 2015). Pensando nisso, no próximo seguimento, analisaremos a importância da escola e de seus membros nos momentos de transição como uma rede de apoio aos estudantes.

3.3.2 A escola

As escolas influenciam o desenvolvimento social e acadêmicos dos seus estudantes por meio de sua organização, seus recursos humanos e sua estrutura (GOMES, 2018). Além disso, a escola tem papel fundamental na promoção de sua relação com a família, podendo facilitar ou dificultar a participação dos pais no ambiente escolar. Ela é um espaço onde convivem diferentes atores, como alunos, pais, professores e o Estado e por isso é um ambiente permeado por conflitos entre essas múltiplas vozes (GOMES, 2014).

Também, as escolas influenciam a experiência escolar e, por consequência, a trajetória de vida das pessoas. O acesso à educação básica e as trocas interpessoais ocorridas na escola possibilitam que os alunos desenvolvam um repertório de estratégias adaptativas para combater os desafios da vida em sociedade. Ainda, o sucesso escolar promove a permanência no sistema educacional e aumenta a probabilidade de oportunidades e trajetórias de vida mais favoráveis.

O suporte oferecido pela escola, principalmente através dos professores, acaba por influenciar na vontade de aprender, no engajamento das atividades e por consequência no desempenho acadêmico dos alunos (CREPALDI, 2016).

Crepaldi (2016), ao pesquisar o estresse em crianças que iniciavam o ensino fundamental, discute sobre o impacto das experiências socioemocionais obtidas na escola sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Quando as experiências são aversivas, os estudantes ficam apreensivos sobre o que ocorrerá na escola e passam a se esquivar desse contexto tentando evitar situações que temem. O seu interesse em aprender diminui, bem como seu envolvimento nas atividades e seu desempenho acadêmico. Assim, a deficiência de suporte social da escola acaba prejudicando o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos. Para a autora supracitada, seus resultados demonstram que o professor tem um papel importante no processo adaptativo do aluno através do acolhimento, suporte, manejo de conflitos e promoção de experiências socioemocionais positivas.

A escola necessita buscar adaptar seus alunos da melhor maneira possível em momentos de transição, principalmente porque a formação das crianças e jovens não é apenas para os bancos escolares ou o mercado de trabalho, mas para a vida. Por isso é necessário que as instituições tenham um cuidado também com tudo aquilo que possa afetar os alunos fora da sala de aula. A maioria das pessoas guardam lembranças de sua trajetória escolar formando uma teia de emoções, sentidos e subjetividades que acabam determinando a qualidade do processo de aprendizagem. Sendo assim, é necessário que os profissionais da educação sejam continuamente capacitados para poder auxiliar os alunos em suas adaptações nos momentos de transição escolar (REIS, 2018).

O apoio social dos professores é associado com melhores níveis de bem-estar, autoestima e desenvolvimento acadêmico, bem como menor chance de problemas de comportamento. Apesar de, durante a adolescência, haver uma diversificação das relações interpessoais e, muitas vezes, o professor ser percebido como pouca fonte de apoio social, sua importância na performance escolar é essencial e precisa ser estimulada, principalmente na transição do ensino fundamental para o ensino médio (FERNANDES; LEME; ELIAS; SOARES, 2018).

A necessidade de uma relação dialógica nas escolas é fundamental para que se possa promover o suporte aos alunos. Embora tenha havido várias mudanças nas escolas nos últimos tempos, ainda se percebe que o jovem não se sente escutado e isso traz questionamentos tanto quanto à pedagogia aplicada quanto à verdadeira participação juvenil que se encontra no espaço escolar. A relação docente deve potencializar as aprendizagens, mas isso não deve ocorrer

mediante a ação unilateral do professor. O docente pode auxiliar junto às necessidades individuais e coletivas, promovendo pesquisa, diálogo e interação com os alunos, respeitando seus contextos históricos e sociais e buscando intervir sobre as estruturas injustas e tornar mais harmoniosa a realidade dos discente (PIRES, 2018).

Jost (2019), apoiando-se nas ideias de Vygotsky, ao falar sobre afetividade, afirma que:

[...]os estímulos mediados a partir do meio sociocultural são demonstrados através das emoções, ou seja, quando as palavras ouvidas tem a presença de sentimentos age sobre o sujeito de forma positiva, diferente de quando não há sentimentos. E as emoções são divididas em dois grupos: uma relacionada a sentimentos positivos e outra aos sentimentos negativos[...]. Ter essa compreensão enquanto profissionais em educação se faz necessária para entender como é possível contribuir com sentimentos de alegria, autoconfiança, motivação e, por outro lado e não desejável, com sentimento de tristeza e sofrimento. Para Vygotsky (2001) as emoções vivenciadas têm caráter ativo e age como organizador interno de reações, podendo estimulá-las ou inibi-las. Assim, para um processo de ensino e aprendizagem significativo necessita de práticas pedagógicas mediadas por relações afetivas. (JOST, 2019, p.71).

De acordo com Andrade (2011), ao se pensar em educação é necessária uma reflexão sobre o papel de cada protagonista nesse cenário e sobre agir trabalhando com o ser humano em sua totalidade. Conforme a autora supracitada:

O homem se humaniza na interação com outros homens, no processo de socialização, no aprender, reproduzir e transformar sua cultura, nos seus hábitos, costumes, regras, normas, valores e moral. Trata-se consciência do fazer-se história ao fazer-se a si mesmo que se evidencia na compreensão de que o que atinge a um atinge a todos. Para que ocorram todos esses processos faz-se necessário olhar para o outro e respeitá-lo. [...] É no convívio da sala de aula que os grandes encontros acontecem e com eles as trocas de experiências, as discussões e interações entre os alunos, o carinho, a ajuda, a amizade, enfim as relações que nos ligam aos outros. Nesse mesmo espaço que o professor interage com seus alunos, visualiza suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada dia mais. [...] Nesse sentido, a sala de aula deveria ser um ambiente cooperativo e estimulante, favorecendo o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e promovendo a interação entre os alunos e professor. (ANDRADE, 2011, p.18).

O desenvolvimento humano depende da afetividade que acaba sendo tão importante quanto à inteligência. O trabalho do professor precisa auxiliar o processo de humanização dos alunos procurando produzir vínculos de comunicação e afetividade entre o professor e o aluno. Essa relação professor-aluno depende da relação de empatia que o professor conseguirá estabelecer com os alunos e, também, de “sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes necessárias entre ele e os alunos para a concretização do processo de ensino aprendizagem”. (ANDRADE, 2011, p. 19).

Enquanto um sistema institucional, a escola pode interceder no modo como os relacionamentos de desenrolam, na maneira como os pais participam na vida escolar de seus

filhos, na criação de táticas metacognitivas de aprendizagem e na performance acadêmica dos estudantes. Ao se pensar em programas de intervenção que auxiliem os estudantes nos processos de transição deve-se considerar: que eles sejam abrangentes, que envolvam os pais e que levem as escolas a acolherem os estudantes e criem neles um senso de comunidade e pertencimento (GOMES, 2018). Como estratégias a serem adotadas, Gomes (2018), ao investigar o desenvolvimento do self educacional de adolescentes na transição para o ensino médio integrado no Instituto Federal Baiano, indicou: oficinas de administração do uso do tempo, organização de eventos com temáticas requisitadas pelos estudantes, palestras e /ou oficinas de resolução de problemas da vida cotidiana, entre outros.

A pesquisa de Kawanami (2019, p.77), que procurou compreender as significações dadas por estudantes do curso técnico integrado de mecatrônica no IFSP, identificou algumas demandas que podem nortear a atuação dos Institutos e diminuir as dificuldades relatadas como: práticas de “orientação profissional, articulação com a rede municipal para parcerias e intervenções, diálogo com a família, acolhimento do estudante e escuta de sua queixa de forma não-patologizante, mas sim buscando ações que promovam saúde e conscientização”. Além disso o contato com os docentes se torna imprescindível, pois é através dos mesmos que se possibilita o currículo integrado e a formação humana integral. Segundo a autora supracitada, o trabalho dos profissionais dos Institutos Federais deve ser capaz de contribuir para a redução dos sofrimentos vivenciados pelos alunos permitindo uma ressignificação dessa experiência e evitando abandonos e doenças.

Zibenberg (2016), em sua análise sobre permanência e êxito nos cursos de ensino médio integrado no IFRS *campus* Restinga, aponta algumas ações que auxiliam no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos alunos como: a formação de equipes multidisciplinares (composta por profissionais de pedagogia, psicologia, assistência social, técnicos em assuntos educacionais, assistentes administrativos e assistentes de alunos e professores); um horário de atendimento docente semanal para que os estudantes sanem as dúvidas; e a realização trimestral de conselhos de classe. Nesses conselhos seriam analisados o desempenho geral das turmas e individual dos alunos e a partir das análises se realizariam encaminhamentos conforme a necessidade.

Jost (2019), em sua investigação sobre as práticas de acolhimento aos ingressantes nos cursos técnicos integrados no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) *campus* São Vicente do Sul, mostra ações que são realizadas no IFFar que ocorrem tanto anteriormente ao ingresso quanto após o ingresso dos estudantes. Anteriormente ao ingresso, o *campus* realiza: um “dia no *campus*” que apresenta aos participantes externos as atividades desenvolvidas nos cursos; as

escolas de ensino fundamental podem agendar uma visita guiada ao *campus* para seus alunos, onde será apresentada a estrutura, organização e funcionamento do IFFar; divulgação do processo seletivo e do IFFar à comunidade através da presença de servidores nas escolas da região; e reunião de acolhimento às famílias no dia da realização da aplicação da avaliação do processo seletivo. As ações de acolhimento realizadas quando ingressam, no início do ano letivo, envolvem todas as diretorias e profissionais de áreas diversas. Segundo a autora:

[...] as turmas de primeiros anos, em 2019, iniciaram três dias antes das demais turmas a fim de permanecer na instituição somente com familiares, docentes e técnicos administrativos em educação. Nesse período, pode-se dizer que a instituição é apresentada ao estudante, tanto estruturalmente como sua organização didático-pedagógica.[...] Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de conhecer seus colegas e turma, assim como os docentes, coordenadores de curso e demais servidores ligados mais diretamente ao ensino e ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, participam de palestras e orientações pedagógicas, psicológicas, da área da saúde e da assistência social. Também têm a oportunidade de conhecer os núcleos inclusivos, as organizações estudantis e os projetos desenvolvidos na instituição. (JOST, 2019, p. 29-30).

As práticas de acolhimento auxiliam no processo de democratização da educação profissional e tecnológica, pois além de direcionar as ações de acesso, fornecem condições para permanência e êxito dos que ingressam nos Institutos. Assim se fornece condições para que se construa autonomia e criticidade. Mas para isso é necessária uma concepção de educação de respeito ao outro, de cuidado, de empatia percebendo os jovens como indivíduos permeados por muitas questões e conflitos. Por isso é importante ter espaços e momentos específicos nos IFs para planejamento e organização, assim como permanente motivação dos servidores sobre a necessidade das práticas que auxiliem os ingressantes no ensino médio integrado (JOST, 2019).

Refletir sobre ações que busquem minimizar os efeitos negativos das transições é necessário e essencial para que se planeje as atividades com os alunos ingressantes, principalmente quando se considera uma educação que busca uma formação humana integral (CUNHA; CUNHA, 2020). Para isso, a necessidade da rede de apoio onde a família, os pares e os membros da escola auxiliam a travessia do ensino fundamental para o ensino médio integrado podendo amparar nos tropeços e quedas que surgirem.

Através dos referenciais teóricos trazidos nos capítulos 2 e 3 desse trabalho pôde-se fazer um resgate histórico do ensino fundamental e da EPTNM; analisar o significado do trabalho como princípio educativo, do currículo integrado e das juventudes; considerar as transições escolares e em especial a transição do ensino fundamental para o EMI, a rede de apoio nessas transições. Para a construção da metodologia desse trabalho é imprescindível,

portanto, ter em mente a compreensão da pluralidade dos jovens que farão parte dessa pesquisa. É por meio das vozes deles que se poderá analisar as imagens e impressões que eles adquiriram ao passar do ensino fundamental para o ensino médio integrado, e de que maneira essa transição é sentida por eles. À vista disso, no próximo capítulo descreveremos a metodologia adotada nessa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que uma pesquisa científica seja realizada é necessário que uma metodologia adequada seja feita. A metodologia é o caminho que vai guiar o pesquisador para resolver seu problema de pesquisa e para isso é necessário ocorrer a escolha do tipo de pesquisa, da maneira de coletar e tratar os dados, além da definição do local e dos sujeitos da pesquisa.

Uma metodologia bem delineada e condizente com o que se está investigando, buscando a resolução do problema de pesquisa, é deveras importante, pois através dos processos e técnicas metodológicos que se legitimará o conhecimento encontrado (SOUSA, 2019). De acordo com Stake (2011), a metodologia para a coleta e análise dos dados deve se adequar à questão de pesquisa e ao estilo de investigação que os pesquisadores preferem usar. Esse pensamento ganha apoio em Silva e Mendes (2013) que defendem a ideia de que as metodologias utilizadas na pesquisa devem estar de acordo com os objetivos que se busca alcançar.

Assim sendo, se tratará a seguir do percurso metodológico realizado nesta pesquisa que visa responder de que forma os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus compreendem a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado no IFAM-CMC.

4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa qualitativa foi adequada a esse estudo, tendo em vista que ele analisou o processo de transição escolar do ensino fundamental para o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica a partir da visão dos alunos que fizeram essa transição recentemente. Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa permite que se realize estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de assuntos em termos simples e cotidianos, fornecendo uma maior liberdade na seleção dos temas de interesse. A pesquisa qualitativa permite estudar o significado das vidas das pessoas nas condições reais em que elas vivem, abrangendo as condições sociais, institucionais e ambientais em que a vida das pessoas se desenrola.

Conforme Godoy (1995, p. 21) a “pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” De acordo com Gil (2002), em relação ao objetivo, essa pesquisa se trata de uma pesquisa exploratória, pois pretende apresentar maior conhecimento sobre o problema visando torná-lo mais explícito. O

planejamento desse tipo de pesquisa, é mais flexível, pois deve considerar os mais variados aspectos relacionados ao que está sendo estudado.

Nesta pesquisa a unidade de estudo foram os alunos que ingressaram no IFAM-CMC e realizam o EF em escolas da Rede Pública de Manaus. Acredita-se, portanto, que uma pesquisa qualitativa e exploratória foi ideal para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

4.2 Local de Estudo

Os Institutos Federais brasileiros foram instituídos através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, contudo a existência da rede federal de educação profissional data de 1909. Os Institutos Federais de Educação são uma autarquia com autonomia em vários âmbitos – administrativo, financeiro, orçamentário e patrimonial – que atuam com educação básica e superior trabalhando através de ensino, pesquisa e extensão (SANTOS, 2019).

Pretende-se realizar essa pesquisa no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas no *Campus* Manaus Centro. Esse *campus* localiza-se na Av. 7 de setembro, nº 1975, no centro da cidade de Manaus, e nele funcionam cursos de nível médio, nas formas: integrada, subsequente; cursos de graduação e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno (FREITAS, 2019).

O foco dessa pesquisa foi os alunos da educação profissional técnica de nível médio integrada. No *Campus* Manaus Centro essa modalidade é ofertada em turno integral (manhã e tarde) a fim de cumprir toda a carga prevista no Projeto Pedagógico de Curso em três anos (FREITAS, 2019). Os cursos integrados oferecidos no CMC são: edificações, eletrotécnica, informática, mecânica e química. E o ingresso se dá anualmente, através da análise de histórico escolar e classificação dos alunos pelo histórico escolar do ensino fundamental, variando os critérios adotados nos editais de seleção, obedecendo a Lei nº 12.711 e ofertando 50% das vagas para alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, 2019).

4.3 Sujeitos da Pesquisa

O público-alvo da pesquisa foram os alunos ingressantes em 2020 na educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Manaus Centro que tinham realizado as séries finais do ensino fundamental em alguma escola da rede pública de Manaus. Inicialmente, pensou-se em

uma amostragem de 12 a 15 participantes. Conforme Gaskell e Bauer (2003), é necessária uma limitação na amostragem para que o pesquisador consiga fazer uma boa coleta e análise dos dados, principalmente quando a pesquisa envolve entrevistas individuais.

Para obtermos essa amostragem, escolhemos fazer a pesquisa com os alunos do curso técnico integrado de Química e de Informática. A escolha de tais cursos ocorreu por serem os cursos com maior número de vagas e, portanto, maior probabilidade de conseguir atingir a amostragem pretendida inicialmente (de 12 a 15 participantes). Também a limitação de apenas dois cursos, ocorreu pela possibilidade de que as dificuldades encontradas poderiam variar de acordo com o curso que os alunos optaram por realizar, o que poderiam ampliar os horizontes da pesquisa e suas variáveis.

A ideia inicial era marcar um horário com um dos professores, e ir presencialmente nas turmas, apresentar a pesquisa e verificar os alunos que se encaixavam no perfil pretendido e estavam dispostos a participar, tentando selecionar uma amostragem que abrangesse igualmente indivíduos do sexo feminino e masculino e, também, obter em proporção semelhante os que haviam estudado em escolas da Rede Estadual e da Rede Municipal de Manaus. Contudo, em março de 2020 houve a paralização das aulas devido a pandemia de COVID-19 e quando elas retornaram, elas foram continuadas em formato on-line.

Assim sendo, tivemos que nos adaptar aos planos originais. Para fazer a identificação dos possíveis participantes e o contato com eles, foi necessário o auxílio de meu orientador. Ele realizou contato com os professores que estavam trabalhando de maneira remota com essas turmas e solicitou que eles levantassem os alunos que se encaixassem no perfil (interessante em 2020 nos cursos de informática ou química e que realizaram as séries finais do ensino fundamental em escola pública) e requisitassem o contato desses alunos (e-mail e telefone).

Das turmas de química ingressantes em 2020, foi obtido o contato de 31 alunos e das de informática foram 12 contatos. Com posse dos mesmos, a pesquisadora conversou com cada um deles através do telefone ou WhatsApp explicando os objetivos da pesquisa e verificando se eles tinham interesse em participar da pesquisa. Inicialmente 24 mostraram interesse, sendo 19 do curso de química e 5 do curso de informática.

Como eram todos jovens menores de idade foi fundamental a comunicação e autorização dos responsáveis, portanto de buscou o contato com os responsáveis pelos alunos que concordaram em participar da pesquisa e sua autorização mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Uma cópia desses termos pode ser encontrada no Apêndice A e B desta dissertação. Inicialmente conseguiu-se a autorização e preenchimento do TCLE e TALE de 15 alunos, sendo

12 do curso de química e 3 do curso de informática. Contudo 2 participantes acabaram desistindo de continuar na pesquisa por problemas familiares.

Assim a nossa amostragem foi realizada com 13 alunos, sendo 3 do curso técnico integrado de informática e 10 do curso técnico integrado de química. Devido as dificuldades e ajustes necessários, renunciamos à proporcionalidade entre meninos e meninas e entre alunos oriundos da Rede Estadual e Municipal. Os sujeitos participantes estavam no período das entrevistas (abril de 2021) finalizando o 1º ano do ensino médio integrado. Todos possuíam de 15 a 17 anos. Dos 13 participantes, 4 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino e 12 deles haviam estudados em escolas da rede estadual e apenas 1 havia sido estudante da rede municipal de Manaus. Em relação a localidade das escolas que eles cursaram o EF: 4 estudaram na Zona Norte de Manaus; 3 na Zona Oeste; 2 na Zona Centro-Sul; 1 na Zona Leste; 1 na Zona Sul, 1 na Zona Centro-Oeste e 1 na Zona Rural Ribeirinha (Rio Negro).

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos para a coleta dos dados envolveram a realização de entrevistas, observação e utilização de diário de campo. De acordo com Copetti (2018) as entrevistas em pesquisa qualitativa têm como destaque a possibilidade de flexibilidade, de intimidade com o entrevistado e abertura para novos questionamentos e podem ser aplicadas quando o objetivo é conhecer significados e visão pessoal dos entrevistados sobre determinado tema. Silva e Mendes (2013) também avaliam a entrevista como um bom meio de obter dados do sujeito investigado e buscar informações ou diagnósticos sobre uma questão ou problema social. Realizou-se as entrevistas em formato semiestruturado montando um roteiro (Apêndice C). Yin (2016) afirma que esse roteiro não necessariamente precisa ser rígido, ele deve funcionar como um amparo ao pesquisador, mas a condução e a elaboração das perguntas dependerão das respostas dos participantes. Através da análise da fala desses alunos almejou-se responder as questões que norteiam a pesquisa e atingir os objetivos definidos.

Primeiramente, se fez a identificação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Devido a situação de pandemia de COVID-19 em que nos encontramos desde março de 2020, as aulas dos ingressantes de 2020 estavam acontecendo de forma remota. Por isso, foi necessário o auxílio de meu orientador que, em parceria com os professores das turmas de química e informática, solicitou o contato (e-mail e telefone) dos indivíduos interessados em participar que se encaixassem no perfil (ingressante em 2020 nos cursos de informática ou química e que realizaram as séries finais do ensino fundamental em escola pública).

Depois do contato inicial, como todos eram jovens menores de idade, foi feito o contato com os responsáveis dos interessados em participar da pesquisa e solicitou-se deles sua autorização mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido a impossibilidade de encontros presenciais, se organizou uma forma dos termos solicitados serem preenchidos e autorizados mediante formulários do Google. Nesse formulário constava um vídeo explicativo dos objetivos da pesquisa, bem como as informações principais referentes aos benefícios, riscos, a confidencialidade da pesquisa, a necessidade de gravação da entrevista, o caráter voluntário, a disponibilidade de custeio dos gastos gerados com a participação deles (internet e telefone) por parte da pesquisadora e a possibilidade de desistirem de participar a qualquer momento. Essas informações contavam também em forma de texto ao longo do documento e o termo completo estava disponível para leitura e download. Aos alunos participantes, de forma semelhante, se organizou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e solicitou-se a autorização deles.

Após a coleta de ambos os documentos, TCLE e TALE, iniciou-se o agendamento das entrevistas individuais com os treze participantes da pesquisa. As entrevistas ocorreram de forma on-line, através de aplicativos de chamada de vídeo como o Google Meet, com data e horário também de escolha do entrevistado. Ainda devido ao contexto da pandemia, os alunos estavam, na época das entrevistas, encerrando o primeiro ano do curso e num período de pausa, de cerca de cinco dias, a espera do início do segundo ano. Por causa dessa situação, a maioria deles preferiram que as entrevistas ocorressem nessa época, enquanto estavam com mais tempo livre disponível. Assim, as entrevistas ocorreram no período de 10 de abril a 23 de abril de 2021, sendo que em alguns dias houveram mais de uma entrevista agendada, mas nunca ultrapassando 3 entrevistas por dia. Algumas entrevistas foram realizadas em trinta minutos e algumas ultrapassaram uma hora de duração, contudo, a média de tempo para cada entrevista ficou em torno de 45 minutos. Como nosso objetivo era analisar a transição que ocorre de forma presencial, durante as entrevistas deixamos claro que as questões se referiam ao período presencial de aula que eles tiveram em 2020 (cerca de um pouco mais de um mês).

Gaskell e Bauer (2003) dizem que, como vantagem de fazer-se entrevista individuais, temos a praticidade de podermos agendá-las para um tempo e um lugar convenientes ao entrevistado. Além disso, elas são ideais para se verificar as experiências individuais e detalhadas e verificar as escolhas dos participantes sobre determinado tema e, também, são preferíveis quando os assuntos são sensíveis e podem provocar ansiedades.

Essas entrevistas foram duplamente gravadas com auxílio de um programa para gravar a tela on-line chamado Apowersoft e através da gravação disponível no próprio Google Meet,

antes de iniciar cada gravação foi solicitada novamente autorização dos mesmos de maneira verbal. Os alunos participantes receberam códigos de identificação e somente a pesquisadora tem conhecimento de qual código identifica cada aluno. Esse procedimento, de acordo com Copetti (2018), se justifica pela responsabilidade ética que a pesquisa exige. Os dados coletados foram armazenados em mídia física (pen drive) e de forma digital usando uma conta específica para isso na nuvem com uma senha exclusiva, para aumentar a confiabilidade do sigilo, por um período de cinco anos para fins de esclarecimentos dos dados coletados, caso seja necessário.

As transcrições das gravações foram feitas pela própria pesquisadora, em ambiente silencioso e longe da circulação de terceiro, obedecendo a codificação de identificação dos pesquisados. Se tomou o cuidado de reproduzir-se fielmente o discurso, evitando cortes ou acréscimos e incluindo dados de relevância como mudanças na entonação de voz, pausas, silabações e outras informações relevantes. Esse processo mostrou-se muito mais demorado do que foi previsto, levando em média de 1 hora para a transcrição de cada 10 minutos de áudio, tendo em vista a necessidade da fidelidade dos discursos. As transcrições ocorreram após a realização de todas as entrevistas no período de maio a julho de 2021.

Concomitante à entrevista foi feita a observação. Conforme Stake (2011), as observações fornecem dados que podem ser vistos, ouvidos ou sentidos diretamente pelo pesquisador. Um entrevistador observa quem, o quê, quando, onde e por que, relacionando as observações à história, ou seja, a sua questão de pesquisa. De acordo com Yin (2016) a observação pode ser um modo valioso de coleta de dados, porque o que o pesquisador vê e percebe com os sentidos normalmente não é filtrado pelo relato dos outros. Nesse sentido, as observações são dados básicos que devem ser altamente valorizados. Considerando essas características da observação, fazer o uso dela durante as entrevistas é extremamente necessário, pois a pesquisadora pode observar o que não ficará registrado na conversação da entrevista, como os gestos, o olhar, a movimentação do corpo, enfim, qualquer ação que também faça parte da comunicação humana e auxilie a demonstrar os sentimentos.

O registro dessas observações foi organizado em um diário de campo. Os diários de campo, segundo Oliveira (2014), permitem que se dê aos dados coletados em entrevistas, questionários e observações a possibilidade de descrição dos entrevistados, dos objetos, dos lugares, das atividades, dos gestos, das expressões, dos sentimentos, entre outros, além de poder servir como um instrumento de reflexão para o pesquisador em sua jornada. Nesse sentido, Yin (2016) diz que o diário pode conter os sentimentos, impressões e reflexões do pesquisador, tendo em vista que o próprio pesquisador é o principal instrumento de pesquisa nos trabalhos

qualitativos. Essas notas auxiliam a revelar corretamente as tendências metodológicas pessoais e podem trazer ideias úteis para as análises posteriores.

No diário a pesquisadora também utilizou a mesma codificação de identificação dos entrevistados. Seu preenchimento ocorreu em paralelo à entrevista e à observação, mas se reservou alguns momentos, após a entrevista, para anotações adicionais. Normalmente, durante a entrevista foi anotado alguns pontos importantes na forma de palavras-chave ou expressões-chave e após a entrevista a pesquisadora retirou alguns minutos para escrever suas próprias observações sobre as anotações iniciais, além de acrescentar comentários pessoais, sentimentos próprios ou alguma situação inusitada que tenha ocorrido durante a entrevista. De acordo com Yin (2016), é importante que o pesquisador adote os seguintes passos: primeiro, ler as notas, pois elas podem estimular a recordar detalhes adicionais sobre os eventos observados; segundo, registrar as próprias conjecturas, interpretações ou comentários; terceiro, estar sempre revisando as notas, pois podem sugerir algumas informações adicionais para a investigação; e quarto, organizar as anotações realizadas.

Alinhando-se a sugestão de Oliveira (2014) para a organização das anotações no diário, dividiu-se as notas em aspectos descritivos (como estilo de falar e agir, descrição gestual e observações sobre a ação da própria pesquisadora etc.) e aspectos reflexivos (como os temas que emergiram, as conexões percebidas num primeiro momento, os pensamentos que vão surgindo, avaliação da metodologia adotada, entre outros). Esse diário foi escrito, primeiramente, de maneira manual em um caderno próprio, gerando 13 registros (uma para cada entrevista realizada) e após a coleta de dados ele foi transcrito e organizado em documento do *Word*. Essa transcrição dos diários físicos para um documento digital iniciou imediatamente após as entrevistas e foi finalizada no final do mês de abril de 2021. Os dados obtidos nos diários através da observação são fundamentais para se triangular informações, principalmente as entradas referentes a gestos e expressões que auxiliaram a perceber que naquele momento de fala o entrevistado estava passando por uma situação que lhe trouxe angústia, alegria, tristeza ou algum outro sentimento.

Conforme Stake (2011), devido a pesquisa qualitativa utilizar muito da interpretação dos pesquisadores e estas poderem ser falhas, deve-se triangular os dados para aumentar a certeza de uma correta interpretação. Silva e Mendes (2013) caracterizam essa triangulação como uma variedade de instrumentos de produção de informações. Assim, acredita-se que, com a utilização da entrevista, observação e diário de campo, se conseguiu dados suficientes para gerar boas interpretações e responder o problema dessa pesquisa. Contudo, para se alcançar uma boa interpretação é necessário um método de análise dos dados que se alinhe ao problema

de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. A seguir, portanto, se detalhará a metodologia para a análise desses dados.

4.5 Instrumentos de análise de dados

Para a análise dos dados, se utilizou a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia de análise de dados em pesquisas qualitativas tem aparecido em cada vez mais trabalhos nos últimos anos e transita entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso (COPETTI, 2018). A ATD é um meio de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma criteriosa análise das informações obtidas (ZANOTTA, 2018). Esse tipo de análise tem sido utilizado em pesquisas que abrangem áreas como Comunicação, Psicologia, Educação, Serviço Social e Educação Ambiental (MORAES, 2003).

No processo de análise de dados qualitativos a ênfase da ATD está na compreensão do objeto de estudo. Essa compreensão caminha buscando transformar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos que participam da investigação. A interpretação segue uma visão Hermenêutica (MEDEIROS; AMORIM, 2017). A ATD impõe a descrição detalhada de um fenômeno para entender como ele se manifesta, assumindo, portanto, um caráter fenomenológico (SOUSA; GALIAZZI; SCHMIDT, 2016).

A ATD pode ser percebida como um processo auto-organizado de compreensão onde novos entendimentos emergem. Para isso, utiliza-se de três procedimentos: a desmontagem dos textos (unitarização), o estabelecimento de relações entre as unidades formadas (categorização) e a captação do novo emergente (metatexto) que comunica e valida a nova compreensão (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A primeira fase da análise, chamada de **unitarização**, é um processo de desconstrução dos textos e destaque de seus elementos constituintes objetivando desenvolver unidades de significados (DUVOISIN, 2013). Dessas unidades se destacam palavras-chaves que representam as ideias presentes e são elaborados enunciados referentes ao fenômeno estudado. Esse procedimento é influenciado pelo pesquisador, pois a partir de um mesmo conjunto de informações pode-se chegar a diferentes premissas, mostrando assim o caráter hermenêutico da ATD (ZANOTTA, 2018).

De acordo com Moraes (2003) todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, sendo toda a leitura uma interpretação, não havendo, portanto, uma leitura única e objetiva. Um texto sempre vai possibilitar múltiplas significações. Moraes e Galiuzzi (2006) explicam que:

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir da capacidade interpretativa do pesquisador [...]. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123-124).

Para iniciar esse processo, o pesquisador precisa delimitar o seu *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos que representa as informações de pesquisa, possibilitando a obtenção de resultados válidos e confiáveis. Os textos que o compõe podem ser documentos já existentes, como publicações diversas, ou terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como entrevistas, registros de observações e diários diversos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Conforme Copetti (2018):

A partir do momento que se tem o conjunto dos textos a serem analisados, é possível iniciar a desconstrução e a unitarização desses dados, colocando o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos. Na análise textual discursiva, é por meio desse processo de desconstrução que são percebidos os diferentes sentidos de um texto, ficando a critério do pesquisador a medida de fragmentação: ou em unidades de análise ou nas também chamadas unidades de significado ou de sentido, as quais no momento da categorização, estarão isoladas, razão pela qual é muito importante que o seu sentido seja claro e fiel ao que o sujeito da pesquisa disse. O pesquisador não pode, na criação das unidades de significado, falar pelo pesquisado. É importante destacar que a escrita das unidades de significado precisa ser fiel às palavras ditas pelos sujeitos pesquisados. (COPETTI, 2018, p. 71).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 124), unitarizar é um processo rigoroso de construção de sentidos e compreensões e depende tanto de quem escreve quanto de quem lê. Porém, “esse rigor não está na cópia fiel de sentidos dados pelos autores dos textos, mas num envolvimento intenso e construtivo do pesquisador”. Para obter esse rigor é necessária uma leitura cuidadosa e aprofundada do *corpus*, o que leva o sistema ao “limite do caos”. (MORAES, 2003, p. 196). A partir desse caos, uma nova ordem e uma nova compreensão são possíveis. Para isso, inicia-se uma nova fase: a **categorização** das unidades formadas (COPETTI, 2018). Conforme Copetti (2018):

Definido como o ponto central da análise textual discursiva, o processo de categorização nada mais é do que uma comparação constante entre as unidades definidas e os elementos semelhantes. Nesse processo, podem ser construídos diferentes níveis de categoria, que constituirão os elementos de organização a partir da análise dos dados. Conforme Moraes e Galiazzi (2014, p. 23-24), estão entre eles: a) o método dedutivo, o qual constrói categorias antes de examinar os dados, denominadas como categorias *a priori*; b) o método indutivo, que constrói as categorias a partir das unidades de análises construídas desde os dados, denominadas como categoria emergente; c) o método de análise misto, o qual parte de um conjunto

de categorias definidos *a priori*, mas complementando-as e podendo reorganizá-las conforme suas análises; d) o método denominado intuitivo, em que se chega a um conjunto de categorias a partir da intuição. Esses conjuntos se originam a partir de “insights” do pesquisador. (COPETTI, 2018, p. 72).

Segundo Moraes e Galiazzi (2016) a ATD, a partir desses métodos de categorização, pode utilizar para a construção de novas compreensões as categorias *a priori* ou as categorias emergentes. As categorias *a priori* são aquelas que o pesquisador já elaborou antes da análise propriamente dita dos dados. A categoria emergente são construções teóricas que o pesquisado elaborará a partir da análise. Essas categorias necessitam ser homogêneas e válidas. A homogeneidade se refere às categorias de um conjunto, sendo construídas num mesmo princípio ou contínuo conceitual. Já a validade se dá quando um conjunto de categorias é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo aos objetivos da análise e melhorando a compreensão do fenômeno. Ou seja, os “autores dos textos analisados precisam se ver representados nas descrições e interpretações feitas”. (MORAES, 2003, p. 199).

Para isso é necessário um retorno às unidades de significado, construindo gradativamente o sentido de cada categoria. O pesquisador avalia constantemente suas categorias em termos de validade e permanência. Enquanto a unitarização representa o movimento para o caos, a categorização é um movimento construtivo, mas diferente do original. O pesquisador deve saber transitar entre a ordem e o caos (MORAES; GALIAZZI, 2006). É um processo em espiral que avança rumo a compreensão e formação do pesquisador. Em função disso, é necessário a definição de códigos tanto para as unidades de significados como para as categorias. Não há uma padronização definida pela ATD desses códigos, mas há a exigência que o pesquisador esclareça o significado dos códigos propostos (ZANOTTA, 2018).

Ademais, o pesquisador precisa saber expressar os argumentos que utilizou para originar as categorias e unidades de análise e as relações entre elas (COPETTI, 2018). Conforme Medeiros e Amorim (2017):

É com o respaldo das categorias que os pesquisadores educacionais que utilizam da Análise Textual Discursiva produzirão descrições e interpretações que integrarão o exercício de pronunciar as novas compreensões proporcionadas pela análise. Ao passo que as categorias são definidas e expressas em termos descritivos com respaldo nos componentes que as formam, começa-se um processo de explicitação entre elas perspectivando a estrutura do metatexto para a próxima fase de análise. Nesse trajeto, o investigador educacional, a partir dos pressupostos de cada categoria, manifesta a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é, por ocasião, utilizado para costurar as diferentes categorias produzidas, na representação da compreensão do todo. (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 256-257).

Na terceira fase vai ocorrer a captura do que emergiu e a comunicação das compreensões através do **metatexto**. Segundo Moraes (2003, p. 202) os “metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”. A partir da unitarização e categorização se constrói a estrutura básica de um metatexto. Conforme o supracitado autor:

[...]Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. Diversas tentativas indicarão o melhor caminho. (MORAES, 2003, p. 202).

O metatexto trará as marcas das realidades coletivas investigadas e de quem o construiu (MEDEIROS; AMORIM, 2017). Essa imersão nos textos da análise proporciona uma nova compreensão do fenômeno estudado e a expressa através do metatexto, que comunica e valida novos sentidos, sendo o pesquisador o autor dos seus argumentos dialogando com teorias que embasam suas ideias. Destaca-se que o pesquisador, ao assumir a autoria de suas interpretações, não ignora o autor do texto original, mas “expressa a síntese das compreensões por meio de argumentos aglutinadores teoricamente fundamentados”. (ZANOTTA, 2018, p. 55).

Moraes (2003) salienta que, mesmo os textos sendo organizados a partir das unidades de significados e das categorias, eles não são montagens e sim o resultado de processos intuitivos e auto-organizados. Conforme Moraes e Galiazzi (2006) essa auto-organização, que seria o espaço entre a desorganização e o novo emergente, não é algo previsto nem forçado. O pesquisador precisa ter paciência, necessitando de afastamentos, pois nesses momentos é que ocorrem os “insights” dos novos entendimentos.

Em suma, a ATD é um processo auto-organizado composto por movimentos de desconstrução e construção com a emergência de um metatexto que expressará os novos entendimentos produzidos nesse processo. Esses movimentos são cíclicos e as produções necessitam ser constantemente reescritas e aperfeiçoadas (MORAES; GALIAZZI; 2006). As descrições, interpretações e teorias expressas nos resultados não se encontram no texto, mas são o resultado do esforço rigoroso e intenso do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Acredita-se, portanto, que esses procedimentos encontrados na ATD foram fundamentais para que o fenômeno da transição escolar pudesse ser compreendido a partir dos discursos dos sujeitos pesquisados.

5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE ELES NOS DIZEM

Como metodologia adotada para a análise dos dados escolhemos a Análise Textual Discursiva (ATD). Sendo assim, iniciamos a análise do material através da seleção do *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos a serem analisados à luz da ATD. Basicamente, após a coleta de dados geramos, essencialmente, dois tipos de produção textual: o diário de campo e a transcrição das entrevistas. Iniciamos o processo de análise pelos diários de campo.

Tendo em vista a inexperiência da pesquisadora com a ATD, a escolha por **iniciar com os diários** ocorreu por ser o material de menor extensão e possibilitar uma aproximação inicial da teoria com a prática. Além do material de apoio teórico sobre ATD, principalmente baseado em Moraes e Galiazzi (2016), foi utilizada a leitura de outras pesquisas que empregaram a ATD para a análise de dados para que houvesse um entendimento maior sobre a aplicação dessa metodologia. Destaca-se aqui os trabalhos de Copetti (2018), Duvoisin (2013) e Zanota (2018), como de grande auxílio para a percepção da ATD colocada em ação.

O primeiro passo na ATD é a **unitarização** do *corpus*. Conforme Moraes e Galiazzi (2016 p. 70), a unitarização é “um exercício desconstrutivo em que as informações são gradualmente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa”. Ou seja, é um movimento de leitura e interpretação onde haverá a desmontagens dos textos e a identificação de unidades que ressaltam o fenômeno analisado. Essas unidades são denominadas de **unidades de significado** e elas correspondem aos elementos significativos importantes para os objetivos da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para fazer esse processo é necessário que se tenha sempre em consideração o problema de pesquisa e os objetivos que se quer alcançar (DUVOISIN, 2013). É importante salientar que, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p.43) “esse processo de análise, iniciado com a unitarização dos textos, é uma atividade exigente e trabalhosa”.

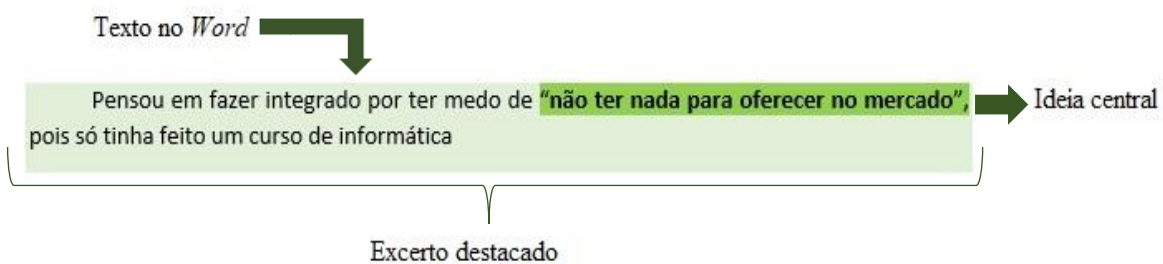
Nesse sentido, entendemos o processo de unitarização como um movimento intenso de leitura, interpretação, desconstrução dos textos e identificação de sentidos que passa pela “peneira” que tem como “malha” os objetivos de nossa pesquisa. Todo esse processo inicial, portanto, foi pensado por nós com base na questão que nos norteia, ou seja, de que forma os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus compreendem a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado no IFAM-CMC.

Partimos, portanto, da leitura exaustiva do material transcrito dos diários de campo. Foram realizadas um total de 13 anotações nos diários, uma para cada entrevista realizada. Essa leitura foi importante para que conhecêssemos o material produzido e, portanto, iniciássemos o

processo de unitarização do mesmo. É importante destacar que não existe uma leitura única e objetiva, já que toda a leitura é uma interpretação (COPETTI, 2018). Um mesmo leitor pode fazer interpretações diversas conforme lê e relê os textos. Sendo assim, enfrentamos muita insegurança no começo do processo. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p.124) “o processo da unitarização é inseguro, especialmente no início.” Por isso, é importante envolver-se com o material para que consiga se conviver com essa insegurança sabendo que cada “texto é atualizado em cada leitura”.

Como os diários estavam transcritos em documentos do *Word*, marcamos em cada um deles frases ou expressões que correspondiam ao problema e/ou aos objetivos da pesquisa, esses trechos destacados foram denominados de excertos. De cada excerto marcado destacamos a ideia central. Podemos observar esse processo através da Figura 1 retirada do diário de campo 2:

Figura 1 – Excertos destacados



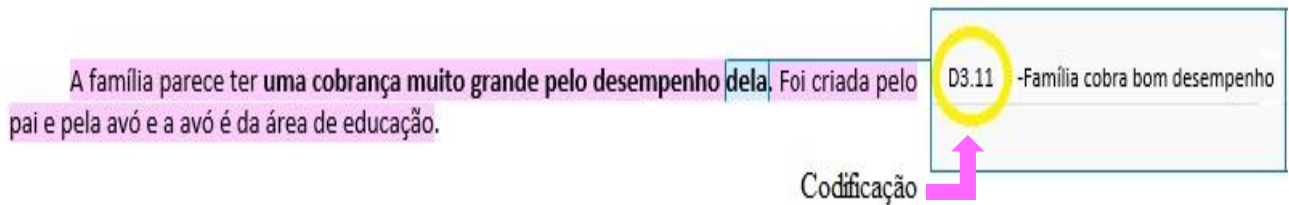
Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Como ATD é uma análise recursiva, é necessário que se identifique a origem dos materiais. Sendo assim, adotamos uma codificação para cada excerto destacado. Esse processo de codificação é fundamental, pois segundo Moraes e Galiuzzi (2016) permite que se retorne aos textos originais sempre que for necessário considerando que o processo de análise necessita que se relacione as unidades com as categorias construídas nesse movimento espiral de interpretação e construção do material (posteriormente esse segundo passo da ATD será explicado com maiores detalhes). Ainda no documento do *Word* onde encontrava-se os diários, abrimos para cada excerto uma caixa de comentário onde codificamos o texto⁶ e escrevemos

⁶ O código desenvolvido indica primeiramente de onde o material provém (**D** para diário e **E** para entrevista), seguido do número que identifica esse material (D1 para diário 1, D2 para diário 2 etc.), seguido de um ponto (.) e a numeração que identifica a posição do material no texto original. Por exemplo, o código ‘**D1.12**’ O código **D1** indica que é um material do diário de campo 1 e o número **12** indica que ele está na posição 12 do texto.

uma breve informação que nos auxiliaria a formular os contextos das unidades de significado. Podemos observar o processo na Figura 2 retirada do Diário 6:

Figura 2 – Marcação da codificação



Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Após esse momento, iniciamos a criação das unidades de significados encontradas em cada excerto. Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p.41) “o processo de construção das unidades é um movimento gradativo de explicitação e refinamento de unidades de base, em que é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador”. Ainda conforme os autores supracitados, a escolha das unidades é de extrema importância, pois os resultados da pesquisa são muito sensíveis aos tipos de unidades trabalhados.

Para a construção das unidades de significado, Moraes e Galiazzi (2016) esclarecem ser necessário atentar para a validade destas. Dizer que uma unidade é válida está relacionado a verificar sua relação com o fenômeno estudado, ou seja, a pertinência das unidades de significado está correlacionada aos objetivos da pesquisa. Além disso, os sentidos das unidades produzidas são produzidos pelo pesquisador respeitando o discurso do qual se originou e tendo em mente que essas unidades terão como finalidade a elaboração de textos descritivos e interpretativos sob o fenômeno investigado.

Entendendo a unidade de significado então como a ideia nuclear dos discursos analisados pela lupa do fenômeno que estudamos, ou seja, a transição do EF para o EMI, e pela luz dos nossos objetivos, passamos a analisar cada um dos excertos selecionados e definir a unidade de significado que ele representa. Para isso, copiamos os excertos *Ipis Litteris* em um quadro e atribuímos a cada um, unidade(s) de significado, observando os objetivos da pesquisa. Podemos observar o processo no Quadro 1:

Quadro 1 – Elaboração das Unidades de Significado dos Diários de Campo

Objetivo específico 1:	Analisar as diferenças entre o EF e a EPTNM Integrada comparando-as às percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D5.5	Disse ter sentido muita diferença do seu desempenho no ensino fundamental que ele era considerado um dos melhores alunos para seu desempenho no IFAM, estava até sentindo-se “burro” .	Queda no desempenho acadêmico
D3.2	Diz que tem conseguido manter suas atividades de lazer , mas não numerou muitas atividades que ela faz.	Manutenção do tempo de lazer
Objetivo específico 2:	Identificar as ações de apoio à transição, principalmente as desenvolvidas nas instituições de ensino de conclusão do Ensino Fundamental desses discentes e as ações de acolhida aos ingressantes na EPTNM do IFAM-CMC.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D4.12	Bom auxílio financeiro da família para os estudos.	Família com bom suporte financeiro
D7.15	Tem problemas de ansiedade e ela chegou a procurar a psicóloga do IFAM e teve algumas sessões antes da pandemia.	Busca de assistência psicológica do IFAM
Objetivo específico 3:	Conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D1.9	Pareceu ter muito problemas no início das aulas, falou que ficou deprimido e pensou em desistir .	Pensar em desistir
D9.8	Uma das principais dificuldades no início foi entender como funcionava o IFAM , porque é um local muito grande, complexo, com muitos departamentos, protocolos etc.	Dificuldade de entender o funcionamento do IFAM

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

É importante destacar que o quadro acima (Quadro 1) representa apenas um fragmento das unidades de significados obtidas. Por conta de espaço nessa dissertação utilizamos apenas um exemplo para demonstrar como foram feitas essas análises. O quadro completo com todas as unidades de significados formadas pode ser visto no Apêndice D. A partir apenas dos diários de campo, obtivemos 17 unidades de significados.

Após a análise dos 13 diários de campo e a obtenção as 17 unidades de significado, passamos para a unitarização das entrevistas realizadas. As entrevistas geraram 13 transcrições

com um total de 110 laudas de material. O momento inicial da unitarização das entrevistas, portanto, exigiu muita leitura e impregnação no material produzido, denotando maior tempo do que havia sido a unitarização dos diários. Contudo, isso já é esperado dentro da ATD, pois a metodologia baseia-se numa relação entre leitura e interpretação. Conforme Copetti (2018, p.71), como toda a leitura é sempre uma interpretação e não existe uma leitura única e objetiva, “se outra pessoa de posse dos dados desta pesquisa realizar a análise, poderá manifestar divergências em algumas unitarizações”.

Toda a leitura foi realizada a partir de uma perspectiva teórica que pode estar consciente ou não no leitor. E um texto possibilita a construção de múltiplas interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2016). Sendo assim, para iniciar a fragmentação dos textos foi necessária uma dedicação a leitura interpretativa dos mesmos. Convém salientar que, Moraes e Galiuzzi (2016) afirmam que, essa desconstrução não pode ser feita em excesso devendo ser realizada considerando o fenômeno investigado em sua globalidade.

O procedimento adotado foi o mesmo realizado durante a unitarização dos diários e utilizou os mesmos critérios: iniciamos destacando os excertos relevantes a pesquisa no próprio documento do Word; após esse momento criamos as caixas de comentários com a codificação do trecho e informações que auxiliariam na contextualização e em seguida copiamos os excertos em um quadro e atribuímos a cada um, unidade(s) de significado, conforme podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Elaboração das Unidades de Significado das Entrevistas

Objetivo específico 1:	Analisar as diferenças entre o EF e a EPTNM Integrada comparando-as às percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
E3.4	Então...é... além disso tudo a gente estuda um curso técnico, então a gente tem que estudar pro curso técnico, pras matérias tradicionais e ainda tem que estudar, já que é o primeiro ano, pros vestibulares.	Aumento das responsabilidades
E5.1	Eu acho que além de toda a grade curricular que já é diferente, das matérias técnicas...	Grade curricular como diferença entre o EF e o EMI
Objetivo específico 2:	Identificar as ações de apoio à transição desenvolvidas nas instituições de ensino de conclusão do Ensino Fundamental desses discentes e as ações de acolhida aos ingressantes na EPTNM do IFAM-CMC.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
E2.17	Foi muito boa! A gente teve uma palestra no 1º dia de aula... a gente foi	Apresentação do IFAM na acolhida

	pro auditório, onde tavam todos os primeiros anos lá, tanto de informática, química... tinha todos os cursos lá e todos os professores, diretores de cada curso tavam lá explicando tudo pra gente.	
E8.22	Não. (ela ri) nunca prepararam...	Sem nenhuma preparação para o EM pela escola de EF
Objetivo específico 3:	Conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM	
Código	Excertos	Unidade de Significado
E1.5	Teve tempos que eu fiquei assim meio depressivo, realmente, porque... no início eu tive muita dificuldade de saber organizar meu tempo, aí eu fiquei muito triste, eu fiquei muito preocupado, pensei que tudo ia dar errado, porque eu não tinha mais tempo	Depressão inicial Necessidade de organização pessoal
E2.4	Teve uma... uma parte do... mês aí, que a coisa ficou bem mais puxada, que eu ia dormir muito tarde e acordava muito cedo. Então foi uma semana bem exaustiva, tinha semanas bem exaustivas.	Rotina cansativa no EMI

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Destacamos que o quadro acima (Quadro 2) representa apenas um fragmento das unidades de significado obtidas na análise das entrevistas. A unitarização das entrevistas nos forneceu 69 unidades de significado novas (Apêndice E). Sendo assim, o processo geral de unitarização gerou 86 unidades de significados, organizadas da seguinte forma: 30 relacionadas as diferenças entre ensino fundamental e ensino médio integrado; 29 relacionadas ao apoio recebido nas transições; e 27 relacionadas aos desafios encontrados pelos alunos na transição. Portanto, resolvemos criar um quadro organizando a unitarização geral realizada, ou seja, unindo a unitarização feita nos diários e nas entrevistas e agrupando as unidades de significado e os excertos de onde elas se originaram de acordo com os objetivos da pesquisa. Percebemos nesse movimento que em alguns momentos, excertos de diferentes entrevistados representavam a mesma unidade de significado, quando isso ocorreu, nós agrupamos esses excertos sob a mesma unidade de significado no quadro elaborado. Podemos observar o processo no fragmento representado no Quadro 3.

Quadro 3 – Unitarização Geral

Objetivo específico 1:	Analisar as diferenças entre o EF e a EPTNM Integrada comparando-as às percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo.	
Unidade de Significado	Excertos	
Carga horária como diferença entre EF e EMI	“A primeira coisa que eu notei (aluno coça o queixo) é a carga horária , a carga horária do IFAM como é um ensino integral, é um ensino bastante puxado e muito corrido o tempo, muito sobrecarregado, né?” ((E1.1)	
	“Acho que a principal foi a carga horária . Que eu não tava acostumada a ficar desde de manhã até de tarde lá.” (E2.1).	
	“Olha... acho que a maior diferença foi a carga horária ... porque o fundamental eu estudava tipo ou de manhã ou de tarde, então foi a carga horária mesmo.” (E6.1)	
Mudança nas percepções	Disse não ter muito tempo sobrando para atividades de lazer, mas alegrou que as aulas no IFAM ajudam a ver as coisas sobre outra perspectiva e usou o exemplo de filosofia e como essa disciplina ajudou a ver os filmes de outra forma. (D13.4)	
Objetivo específico 2:	Identificar as ações de apoio à transição, principalmente as desenvolvidas nas instituições de ensino de conclusão do Ensino Fundamental desses discentes e as ações de acolhida aos ingressantes na EPTNM do IFAM-CMC.	
Família com cobrança por bom desempenho	A família parece ter uma cobrança muito grande pelo desempenho dela. (D3.11)	
Mãe como apoio principal em questões escolares	“Eu tenho apoio da minha mãe. Só da minha mãe . Porque... os demais não... não se preocupam comigo, sinceramente, né? Mas a minha mãe é... ela dá o maior apoio pra mim, ela que tá me incentivando a continuar. ” (E1.12)	
	“Ah... eles me ajudam bastante, principalmente minha mãe. Ela é a que mais me ajuda nas tarefas, nos trabalhos... ” (E7.14)	
	“Sempre minha mãe procura as melhores escolas para gente estudar . Ela não gosta que a gente estude meia boca quando a gente tá falando que a gente não tá entendendo, daí ela arranja tempo para a gente poder estudar aquele assunto melhor, focar naquele assunto . E às vezes, até ela mesmo ensina a gente, por mais que ela não saiba muito, ela pesquisa e ela compreende melhor o assunto. ” (E13.18)	

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

No mesmo movimento de organização da unitarização geral, passamos a acrescentar a **contextualização das unidades** de significado criadas. Para a ATD, contextualizar as unidades de significado é muito importante, pois conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 77) “não se pode esquecer a relação inseparável entre texto e contexto. Os significados são sempre contextualizados. Os sentidos estão sempre preso aos contextos e discursos dos quais se originam”. Contudo, esses sentidos são reconstruídos e essas “reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.75).

As unidades de significado precisam ser contextualizadas, pois assim se garante que “as unidades produzidas tenham relação com os gêneros discursivos nos quais foram produzidas” e que também “se mostrem pertinentes ao discurso social no qual se inserem” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 78). Como lidamos com um exercício constante de leitura e interpretação e esse processo pode levar a compreensões muito subjetivas, o contexto e “os discursos em que os textos analisados se enquadram” são estabelecadores de “limites às interpretações do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 79). Além disso, a contextualização será fundamental para a próxima etapa da ATD, a categorização, que será melhor abordada adiante. O Quadro 4 é um fragmento de nossa contextualização e auxilia a entender melhor o processo:

Quadro 4 – Unitarização Geral e Contextualização

Objetivo específico 3:	Conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM	
Unidade de Significado	Excertos	Contextualização
Solidão inicial	“Acho que no um mês e alguns dias que eu tive aulas presenciais no IFAM eu não tive um amigo amigo na minha turma[...]tipo eu me sentia sozinha na minha turma.” (E3.12)	Como o IFAM-CMC não oferta aulas de EF, todos os alunos ingressantes do EMI são novatos na instituição. Alguns deles, encontram conhecidos de anos anteriores que também ingressaram no IFAM, mas muitos se deparam com colegas desconhecidos e necessitam fazer novas amizades. Nos relatos das entrevistas foi comum que os participantes relatassem como uma dificuldade na transição a
	“De modo geral, no início era muito complicado pra mim porque eu tava sozinho no IFAM . Eu me sentia muito mal”. (E5.9)	
	“Eu acho que pode ser bem solitário no começo para... que	

	não conhece nada e tudo mais... você passa o dia inteiro lá é um monte coisa tem uma sensação de ficar perdida”. (E9.14)	solidão inicial. Esse momento de ingresso no qual se tem poucos ou nenhum conhecido e, principalmente para aqueles com dificuldades de socialização, se tornam momentos desafiadores.
--	---	---

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

No processo de contextualização fomos nos inserindo no discurso tentando garantir que as unidades produzidas tenham uma relação com o gênero discursivo da qual se originaram, mostrando-se pertinente ao discurso social que fazem parte e procurando responder nossos objetivos de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). A partir das unidades de significados construídas e da contextualização, começamos a próxima etapa da ATD, conhecida como **categorização**.

Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 97), a **categorização** é um processo de classificação dos materiais do *corpus* da pesquisa que é “recursivo e iterativo, avançando no sentido de, gradativamente, se explicitarem com maior clareza e precisão as categorias construídas, assim como as próprias regras de categorização”. De acordo com Sousa e Galiazzi (2017), as unidades de significado produzidas durante a unitarização, durante a categorização, passam a ser reunidas considerando suas semelhanças e aspectos importantes.

A comparação e a diferenciação dos elementos unitários vão resultar na formação de conjuntos que possuem algo em comum, esses conjuntos são as categorias. Durante esse processo, pode-se desenvolver níveis diferentes de categorias, denominados de categorias iniciais, intermediárias e finais, cada um desses níveis, na ordem apresentada, forma categorias mais abrangentes e em menor número. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p.101) a categorização tem relação estreita com a linguagem. “Os temas e seus significados são permanentemente construídos e reconstruídos pelo pesquisador, tanto em função de suas próprias teorias como dos contextos de produção em que se originaram”. Para se criar um sistema válido de categorias é necessário considerar sua relação com o contexto a que se referem e com os objetivos da pesquisa.

Além da procura por categorias válidas, é necessário se considerar a homogeneidade, ou seja, buscar criar categorias a partir de um único critério. Esse critério deverá ser descrito e explicitado com clareza. Também, “os conjuntos de categorias [...] devem ser exaustivos, isto é, devem incluir todos os materiais pertinentes ao estudo.” Essa exaustividade também pode ser delimitada pela saturação, ou seja, “se a inclusão de novos materiais em categorias já construídas não trazer mais novos elementos de compreensão, é improdutivo continuar a

categorizar esses materiais”. Outra característica dos conjuntos de categorias é a exclusão mútua, ela é entendida como “que cada elemento unitário a ser classificado só poderá pertencer a uma única categoria”, porém compreende-se que existem vezes que é difícil delimitar precisamente um elemento a uma categoria, portanto, a exclusão mútua, pode ser relativizada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 107).

Existem, de maneira geral, duas formas de produzir as categorias: o primeiro trabalha com categorias ‘*a priori*’, ou seja, categorias que já foram trazidas para a pesquisa antes da análise; e o segundo trabalha com categorias ‘emergentes’, ou seja, categorias que serão produzidas a partir da análise dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Quando realizada de maneira *a priori* as categorias costumam ser pautadas na objetividade e na dedução, sendo baseadas nas teorias que servem de fundamento para a pesquisa, normalmente fluindo do geral para o específico. Já a forma emergente costuma pautar-se na intuição e indução, sendo produzidas a partir de uma comparação entre as unidades de significado construídas, partindo do específico para o geral (SOUSA; GALIAZZI, 2017).

Com base nestes principais levantamentos sobre categorização, demos início a esse processo através de um movimento de **comparação entre o significado das unidades** que produzimos, **o contexto dessas unidades** e os **objetivos** de nossa pesquisa, para que assim conseguíssemos criar categorias válidas. Foi necessária uma nova impregnação no material, principalmente nas unidades de significados e suas contextualizações, produzidas durante a unitarização do material, para que emergissem as categorias iniciais da pesquisa. Parte do processo pode ser observada através do Quadro 5:

Quadro 5 – Processo de categorização inicial a partir das unidades de significado

Unidades de significado	Categorias iniciais
Carga horária como diferença entre EF e EMI	A carga horária
(Re)acostumar com a rotina do tempo integral	
Acostumado com o tempo integral	
Rotina cansativa no EMI	Rotina e organização
Atrasos ocasionados pela distância	
Dificuldade de conciliar diversas atividades	

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Dessa forma, agrupando unidades de significados determinadas por nós como semelhantes através das comparações feitas, identificamos num primeiro momento seis (6) categorias iniciais. Foram elas: A carga horária; O currículo escolar; Rotina e organização; Insegurança e solidão; O apoio da família e amigos; e O preparo e a acolhida na transição. Essas categorias que emergiram na pesquisa foram desenvolvidas a partir das 86 unidades de significados construídas no momento inicial da análise. Continuando o movimento, partindo dessas categorias iniciais que foram mais específicas foram se desenvolvendo categorias intermediárias e finais cada vez mais abrangentes. O esquema do processo de categorização pode ser visto através do Quadro 6:

Quadro 6 – Categorização

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria final
A carga horária	As mudanças na rotina	As pontes e os abismos encontrados nessa travessia
O currículo escolar		
Rotina e organização		
Insegurança e solidão		
O apoio da família e amigos	O suporte nas dificuldades	
O preparo e a acolhida na transição		

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Como observado, as seis (6) categorias iniciais, originaram duas (2) categorias intermediárias mais amplas, que por sua vez, deram origem a uma (1) categoria final bem abrangente. Conforme Sousa e Galiazzi (2017, p.534), cada “categoria é um subconjunto não excludente de outras categorias e que se integra ao todo”. O sistema de categorias elaborado, acabou correspondendo aos elementos que mais se destacaram no fenômeno investigado, servindo de pontes para “a realização de inferências dos textos aos contextos, dos materiais analisados para os fenômenos pesquisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 112). A partir das categorias produzidas, e através de descrições, interpretações, argumentações expressando as compreensões alcançadas, foi desenvolvido a próxima etapa da ATD: o **metatexto**.

A imersão nos materiais analisados possibilita o surgimento de uma nova compreensão do fenômeno estudado. A comunicação e validação desses novos significados e sentidos encontrados pelo autor será expressa através do metatexto (ZANOTTA, 2018). O metatexto é um documento que traz as marcas das realidades coletivas dos participantes da pesquisa e,

também, de quem o construiu (MEDEIROS; AMORIM, 2017). Ele é o produto final da ATD, onde será expresso através da linguagem as principais ideias emergentes da análise e os “argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 116).

A partir das categorias formadas durante o processo de categorização é possível organizar a produção escrita e “atingir descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 118). Moraes e Galiazzi (2016) recomendam que se produza, portanto, pequenos textos para cada categoria desenvolvida, onde posteriormente, cada parágrafo elaborado será organizado e encadeado ao longo do metatexto. Portanto, a produção textual na ATD é um processo auto-organizado que se inicia com a construção das unidades de significado e ganha forma com a elaboração das categorias. Além disso, os autores defendem que as produções escritas derivadas da ATD devem ser compostas por três passos: descrição, interpretação e uma argumentação integradora.

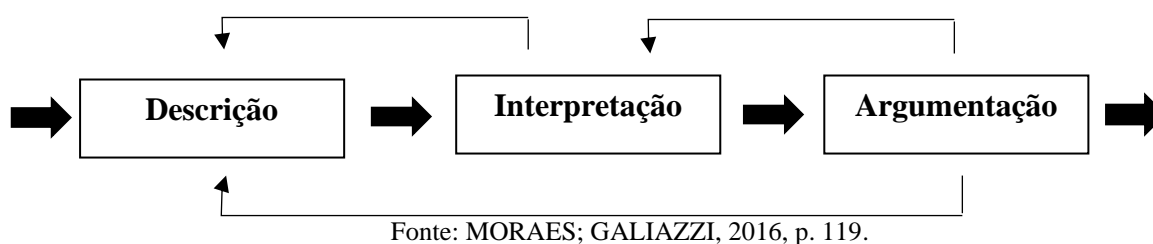
A descrição é a expressão organizada dos sentidos e significados que foram construídos a partir da análise realizada. Essa descrição precisa ser densa e estar ancorada na realidade empírica, garantindo assim sua validade e contextualização. O uso de “depoimentos, falas ou expressões escritas dos sujeitos participantes das pesquisas” é uma forma de garantir a validade das descrições (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 121).

A interpretação, por sua vez, estabelece “pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 146). Interpretar, acaba sendo uma teorização sobre o objeto de pesquisa, ou seja, nesse momento cabe dialogar com os teóricos que tratam do mesmo tema ou fenômeno. Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 148), é esse diálogo “que se caracteriza como momento propriamente interpretativo dos metatextos”.

Durante a construção de uma argumentação integradora, o pesquisador consegue “expressar relações e inter-relações cada vez mais complexas entre os elementos resultantes da análise”. É importante a construção de um texto que tenha algo “novo a dizer”. O pesquisador deve expressar suas compreensões e argumentos em relação ao fenômeno que está investigando, podendo utilizar-se para isso de argumentos parciais, que se derivam das suas categorias de análise, e se unem por um argumento global que é o integrador das partes. Além disso, a produção textual também é um espaço para metáforas, sendo seu uso tanto uma forma de qualificar a produção escrita como torná-las mais atrativa e interessante (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 123).

É importante ressaltar que, segundo Moraes e Galiazzi (2016), o processo de escrita não é realizado numa única tentativa, mas sim retornando periodicamente aos elementos e argumentos, possibilitando enriquecer, completar e aperfeiçoar o texto. A cada nova leitura é possível perceber um detalhe que necessite ser modificado. Podemos observar o movimento da construção do metatexto através da Figura 3:

Figura 3 – Componentes de uma produção escrita



Contudo, por mais investimento que se tenha na construção do texto, é necessário haver a consciência de que há limites. Nenhuma análise consegue abranger um fenômeno em sua totalidade, “os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados”. Além disso, diferentes pesquisadores podem ter diferentes compreensões sobre o mesmo fenômeno, mesmo investigando o mesmo conjunto de informações (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 154).

Com base nessas orientações o nosso metatexto foi elaborado conforme as categorias estabelecidas durante a análise desta pesquisa. Para a escrita do texto foi considerado a fala dos sujeitos desta pesquisa, as interlocuções teóricas relacionadas ao fenômeno de transição escolar e os nossos argumentos, gerando uma produção escrita que contextualiza, valida e integra a análise realizada sobre esse fenômeno. No próximo momento, portanto, estará o produto final desta análise, o metatexto intitulado “Construindo pontes e atravessando abismos: o fenômeno da transição do EF para o EMI”.

Metatexto: **Construindo pontes e atravessando abismos: o fenômeno da transição do EF para o EMI**

Quando começamos a nos aprofundar na questão da transição escolar entre o EF e o EMI, a metáfora de um abismo separando essas etapas de ensino, e que precisa ser atravessado pelos alunos, surgiu em nossos pensamentos, consolidando-se com a análise dos dados. Esse abismo é formado pelas diferenças percebidas pelos alunos entre o EF e o EMI e as dificuldades relacionadas a elas. E se há um abismo separando essas etapas, torna-se necessária a construção

de pontes. Essas pontes, que devem facilitar a travessia, são os fatores que dão suporte, amparo e direcionamentos àqueles que estão atravessando. Elas são formadas pelo preparo prévio da escola de EF, a acolhida aos ingressantes pela escola de EMI e apoio de familiares, colegas e amigos. Sendo assim, percebemos o fenômeno da transição escolar como **as pontes e os abismos encontrados nessa travessia.**

Ao analisarmos o “abismo”, percebemos que as diferenças entre o EF e o EMI e os desafios encontrados pelos alunos na transição estão interligados e relacionam-se **às mudanças na rotina** desses jovens. Ao ingressar no EMI, os estudantes têm um aumento considerável na grade curricular, visto que, fora os componentes básicos do ensino médio, que por si só já diferem do EF, eles ainda têm as disciplinas técnicas. Para acomodar a carga horária, o EMI funciona em tempo integral, o que é uma novidade para a maioria dos estudantes, que costumam frequentar o EF em apenas um turno. Essas questões acabam influenciando no tempo que eles têm disponível para outras atividades e, muitas vezes, no desempenho desses alunos.

Conforme Jost (2019), é costumeiro que o EF seja cursado em escolas com aulas em apenas um turno e, normalmente, próximas à residência das famílias. Além disso, no EF é comum que o currículo seja organizado por competências definidas para cada área de conhecimento e os componentes curriculares são organizados num ensino disciplinar. Já no EMI, como concebido nos IFs, o currículo contempla uma visão global do conhecimento, sendo relacionado e articulado às práticas de trabalho, pretendendo uma formação integral. Então, para a autora supracitada, nessa nova etapa o aluno vai precisar se organizar para realizar todas as suas demandas, o que inclui um comprometimento com os horários de acordar, se alimentar, ir para as aulas, realizar as atividades letivas e dispor de lazer. Contudo, nem todos os alunos foram regrados para rotinas e isso pode tornar-se uma dificuldade.

Assim, os jovens ingressantes precisam aprender a conciliar diversas atividades em sua rotina, aprender a lidar com as responsabilidades que vão aumentando, desenvolver a autonomia em seus estudos e organizar-se para realizar todas as suas incumbências. Essas questões podem levar os estudantes a momentos de medo, tristeza e ansiedade, principalmente pelo medo de não conseguir cumprir seus afazeres ou acompanhar a rotina do EMI. Esses sentimentos podem ser potencializados pelo fato de os ingressantes sentirem-se sozinhos logo no início da transição, por estarem em um ambiente novo, no qual conhecem poucas ou nenhuma pessoa, o que é um desafio, principalmente para os que tem problemas de socialização. Percebemos que quanto maiores as diferenças encontradas entre o EF e o EMI, maiores acabam sendo as dificuldades desses jovens, aumentando o tamanho do abismo que eles precisam enfrentar.

Destacamos, primeiramente, as diferenças encontradas em relação ao **currículo escolar**. Segundo os sujeitos da pesquisa, *“toda a grade curricular já é diferente”* (E5.1) *“são muitas disciplinas, muitas, contando com as disciplinas técnicas mais as disciplinas básicas”* (E1.1). No trabalho de Pires (2018), a autora também percebeu que os estudantes se referiam à questão das disciplinas ao apontar as diferenças curriculares entre o EF e o EMI, pois além das matérias básicas do Ensino Médio, que já são mais extensas que no EF, há as disciplinas técnicas dos cursos de EMI.

Essa mudança no currículo demanda adaptação dos estudantes, o que pode ocasionar, em um primeiro momento, uma queda do desempenho em relação ao EF. Muitos participantes alegaram que suas *“notas durante o ensino fundamental estavam melhores”* (D2.6). Percebemos que a cobrança, a quantidade de disciplinas, a sobrecarga de atividades no EMI e a possibilidade de defasagens no EF são levantadas juntamente à questão da queda no desempenho. Alguns estudantes saem do EF com o título de *“melhores alunos e quando veem seu desempenho no IFAM sentem-se ‘burros’ e ficam tristes”* (D5.5). De acordo com Pires (2018), notas baixas impactam a autoestima dos alunos. Vanni (2016) acrescenta que uma baixa autoestima pode ser um dos fatores que contribuem para desmotivação, o fracasso e até mesmo o abandono escolar.

Contudo, apesar disso, alguns alunos alegam que se sentem mais estimulados a estudar no EMI. Para eles, o IFAM é uma *“escola onde, de certa forma, eu consigo realmente estudar, eu sou mais estimulado a estudar”* (E5.1), o que os leva à percepção de que nem sempre as notas refletem o aprendizado, pois eles percebem que há disciplinas que eles tem uma compreensão maior e, às vezes, as notas não correspondem a isso e, então, eles passam a se *“autoanalisar, invés de ficar dependendo de notas, de professores e tudo mais”* (E9.5). Mas, ainda notamos uma cultura meritocrática que gera uma autocobrança e uma competição muito grande entre os estudantes e que, conforme Kawanami (2019, p. 35) justifica o sofrimento encontrado nos IFs, pois o discurso meritocrático dita que *“todo o êxito é resultado do seu esforço pessoal”* e esse êxito, na escola, é medido pelas notas.

Além disso, os participantes percebem que o IFAM busca incentivar sua autonomia. Segundo eles, *“no IFAM, os professores querem que você pesquise, eles dão uma pequena base para você saber o que fazer e te dão material para você ir lá e pesquisar”*, enquanto no EF os professores *“passam a mão na cabeça e pegam na mãozinha”* (E9.1). Contudo, essa autonomia pretendida não é de fácil alcance a todos. Segundo os participantes, o EF não ensina a *“estudar sozinho”* (E10.18) e, portanto, os alunos deveriam ter primeiramente *“instruções de como você estudar sozinho [...]isso é uma coisa que deveria ser ensinada”* (E10.19), já que *“tem gente que*

se afoga, tem gente que vai se afogar ali. Eu acho que ter um suporte, fazer os professores entenderem que as escolas regulares não têm esse tipo de ensino, a gente não é preparado pra fazer esse tipo de coisa” (E9.22).

Outra diferença entre o EF e o EMI levantada pelos participantes, e relacionada à questão curricular, foi a **carga horária**. Segundo eles, *“a maior diferença foi a carga horária, porque o fundamental eu estudava de manhã ou de tarde, então foi a carga horária mesmo, passar o dia todo na escola”* (E6.1). Alguns deles nunca haviam tido a experiência de estudar em tempo integral antes de entrar no IFAM, já que são poucas as escolas públicas em Manaus que atuam com o ensino de tempo integral. De acordo com Souza (2016), a questão da carga horária, tanto diária como semanal, deve ser vista com atenção nos cursos técnicos integrados, pois ela exige uma dedicação enorme dos alunos, principalmente quando esses estudantes moram em bairros distantes do Instituto.

Em relação à carga horária, alguns jovens também relataram que, devido ao tempo ocupado pela escola, acabam tendo uma diminuição em seu tempo de lazer: *“eu deixei de fazer muita coisa que eu fazia antes por lazer, sabe? Porque quando eu não ‘tava’ fazendo tarefa eu queria tá dormindo”* (E2.7). Percebe-se que o tempo fora da escola acaba sendo utilizado para fazer as atividades passadas pelos professores e para dormir, com atividades de lazer sendo negligenciadas. Segundo Vanni (2016) em sua pesquisa sobre a percepção dos estudantes de EMI sobre a vivência escolar, realizado no IFSP *campus* São João da Boa Vista, os alunos narraram que, ao chegar em casa, estão tão cansados que muitas vezes só querem descansar, dormir e falar com amigos pela internet, mas não enfatizam a questão do lazer, pois não possuem muito tempo livre para essas atividades.

Pela falta de tempo, até mesmo as amizades exteriores ao IFAM acabam ficando comprometidas. *“Depois que eu fui pro IFAM a gente acabou perdendo um pouquinho (o contato com os amigos), porque eu já não tinha tanto tempo pra ficar com eles”* (E4.5). Assim a falta de tempo implica na dificuldade de manter o contato com as amizades feitas no EF: *“a gente não se fala toda a hora como antigamente... é porque o IFAM toma muito tempo, né?”* (E7.8). De acordo com Kawanami (2019, p. 59): *“As oportunidades para estarem com os amigos do ensino fundamental ou de outros lugares que não o IF, diminuem por conta da indisponibilidade de horário durante a semana, além das atividades a serem cumpridas no final de semana.”*

Essas questões acabam por culminar em dificuldades aos estudantes relacionadas à **rotina e organização** de seu dia a dia. Além de passar o dia na escola e ter que organizar seus estudos, alguns jovens moram distantes do Instituto e a rotina de deslocamento acaba se

tornando mais uma dificuldade a ser enfrentada. *“Eu moro muito longe do IFAM [...] tinha que acordar de madrugada e pegar dois ônibus [...] ficava muito exausto, quando chegava em casa só faltava morrer de cansaço, eu nunca tinha me sentido assim.”* (E5.2). O deslocamento é uma questão que agrava o cansaço desses estudantes: *“eu chegava muito cansada em casa, às vezes nem era tanto da escola, mas sim por essa questão de ir e vir.”* (E2.14). De acordo com Oliveira (2019), a distância da escola para a casa se traduz em longos momentos de deslocamento que acabam por restringir ainda mais o tempo livre desses jovens para outras atividades.

Os alunos devem, portanto, organizar-se com tempo disponível dividindo-o entre as aulas, o deslocamento ao IFAM, as atividades e trabalhos, além de outras questões como lazer, amizades, tempo com a família, alimentação, sono, entre outros. Juntamente a isso, para muitos há ainda a necessidade de conciliar as responsabilidades de casa e cursinhos e outras atividades. *“A principal dificuldade que eu tive é porque no Ensino Médio você tem que conciliar o seu estudo da escola com o estudo do vestibular, entende?”* (E7.12). Conforme Vanni (2016), a maioria dos alunos do EMI tem dificuldade em conciliar os estudos, a convivência familiar e o lazer, e a capacidade de administrar as atividades é importante para o sucesso acadêmico.

Os jovens veem um aumento nas suas responsabilidades em relação às obrigações que tinham durante o EF. Além disso, alguns alunos buscam o EMI já com o pensamento de ter um diferencial para o mercado de trabalho. Sendo assim, eles já percebem que as atitudes deles durante sua formação terão impacto direto no tipo de profissional que ele será. *“É que você tem que estudar de verdade porque você vai ser um profissional [...] você vai sair do técnico com o certificado. Se você for trabalhar a responsabilidade vai ser sua.”* (E9.16). Isso é mais um fator de pressão sobre esses alunos, *“é mais pesado, mais carga psicológica e as pessoas não sabem perceber isso, elas dizem ‘ah, é só estudar! É teu dever!’, mas o dever pesa.”* (E3.4).

Conforme Kawanami (2019, p.60-61), o sofrimento vivenciado pelos alunos costuma ser silenciado com frases como “você só estuda, você não tem problemas”. Isso se deve a uma visão adultocêntrica da situação, que encara as queixas dos jovens estudantes como algo sem fundamento quando comparadas à sua própria rotina laboral, com jornadas muitas vezes massacrantes e sem retorno financeiro suficiente para proporcionar um conforto material. Mas, como podemos ver, as pressões vivenciadas pelos jovens nessa etapa são sentidas por eles como uma carga que afeta, principalmente a questão psicológica. Para o jovem, nesse momento da vida dele, essa é sim uma questão que o preocupa e deve ser levada em consideração e não minorizada.

Essas questões acabam por, principalmente no início do EMI, ocasionar **insegurança e solidão**. Eles têm receio de não conseguir se organizar e essas preocupações os levam a momentos de tristeza e ansiedade: “*no início eu tive muita dificuldade de saber organizar meu tempo, aí eu fiquei muito triste, eu fiquei muito preocupado, pensei que tudo ia dar errado.*” (E1.5). Nesse início, o medo é comum em seus relatos: “*muito medo, acho que essa é a palavra, ‘medo’. Eu estava com medo de não me adaptar bem e ter que acabar desistindo e eu acabar pegando a vaga de alguém.*” (E5.9). Esse medo está associado, principalmente, à questão de adaptação à rotina do EMI, o “medo de não dar conta”. Junto a isso, o pensamento de sentir-se “tomando a vaga de alguém”, ou seja, de não se sentir merecedor ou pertencente ao IFAM também acaba surgindo, assim como o pensamento de desistir. Conforme Vecchiatti (2019), os jovens em transição para o EMI, além das queixas em relação à quantidade de disciplinas, relatam seu medo de não conseguir acompanhar os conteúdos, entre outros aspectos, o que torna essa travessia um momento delicado.

Associada a essa dificuldade de adaptação à nova rotina, a ansiedade também é comum, e foram frequentes os relatos de choro e crises: “*eu tinha crise se ansiedade [...] quando eu cheguei no IFAM elas aumentaram bastante. Por causa da pressão mesmo e tanto que eu resolvi buscar terapia, porque eu estava com medo de isso se agravar mais.*” (E7.18). Segundo Gomes (2018), o momento de chegada dos jovens na instituição pode ser um momento ansiogênico, com a observação de crises de ansiedade, choro, insegurança e desestabilização na autoestima. Segundo o autor, isso revela uma carência pessoal para lidar com a transição, principalmente quando eles não conseguem se adaptar à rotina escolar, não compreendem o funcionamento do EMI e têm dificuldade de atender às exigências dos professores e da escola. De acordo com Pires (2018), os participantes de sua pesquisa apontaram o apoio de profissionais como o pedagogo e o psicólogo como um diferencial e com muita importância na acolhida aos ingressantes.

Outro fator que pode complicar esses momentos é não conhecer ninguém ou quase ninguém no novo ambiente. Nas entrevistas foi comum que os participantes relatassem essa solidão inicial como uma dificuldade: “*no início era muito complicado pra mim porque eu estava sozinho no IFAM. Eu me sentia muito mal.*” (E5.9). Conforme Azevedo (2017), uma questão importante a ser observada na transição entre escolas é justamente a construção de relações de amizade, pois os ingressantes sentem falta dos amigos e temem não conseguir fazer novas amizades e/ou serem acolhidos pela turma. Como o IFAM-CMC não oferta aulas de EF, todos os alunos ingressantes do EMI são novatos na instituição, portanto a maioria das relações interpessoais necessitam ser construídas.

Essas situações acabam por mostrar que é importante que os jovens contem com um mecanismo de **suporte nas dificuldades**. O suporte seria a ponte que auxilia esses alunos em sua travessia do EF para o EMI. Esse apoio pode vir da parte da família, que os incentiva a estudar, ajuda na escolha do curso e da escola de ensino médio e preocupa-se com o desempenho e o dia a dia dos jovens. Cada família é um grupo social com suas particularidades, no entanto, segundo Sant'Anna (2015), o contexto familiar é de suma importância na trajetória escolar dos filhos, tanto pelo fornecimento de recursos financeiros, mas também pelo interesse dos pais, no incentivo, na atenção aos filhos. Além disso, os amigos são fundamentais, pois eles têm uma identificação maior para as situações que eles estão passando e a troca de experiências torna-se essencial no enfrentamento das dificuldades. Conforme Fernandes et al (2018), o apoio social dos amigos ainda pode exercer uma influência positiva no desempenho e amparar em situações que não são atendidas pelos pais ou professores.

A escola também é imprescindível no suporte dos momentos de transição. Tanto a escola onde eles finalizam o EF, como a escola onde eles estão ingressando no EMI devem trabalhar de maneira a amenizar os impactos que podem ser sentidos por esses jovens. De acordo com Reis (2018), as escolas necessitam procurar auxiliar a adaptação dos seus alunos nos momentos de transição, continuamente capacitando seus profissionais para essa situação, pois a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas uma preparação para a vida. Gomes (2018), enfatiza que as estratégias de intervenção escolar para auxiliar alunos em transição devem ser elaboradas considerando os seguintes aspectos: ser abrangente, envolver os pais, e acolher os alunos dando a eles um senso de pertencimento.

Quando falaram sobre **apoio da família e dos amigos** nesta pesquisa, a maioria dos entrevistados apontaram a mãe como figura central que os apoia nessas questões: *“a minha mãe é... ela dá o maior apoio pra mim, ela que tá me incentivando a continuar.”* (E1.12). Conseguimos observar em diversos relatos que é a mãe que acompanha na matrícula e no primeiro dia de aula, que busca as melhores escolas e, muitas vezes, foi quem influenciou na escolha pelo IFAM. É ela que incentiva a estudar, tenta ajudar quando eles têm dúvida e/ou é um suporte pelo simples fato de se interessar em saber como eles estão indo nos estudos ou ouvir sobre o seu dia, se alegrando com as conquistas e se preocupando com os problemas que aparecem. Outros familiares aparecem pontuados em um ou outro relato, mas a mãe é a figura central de apoio escolar em quase todas as entrevistas. Os trabalhos de Cintra (2014); Sales e Vasconcelos (2016); e Vecchietti (2019) também apontam a figura da mãe como mais presente nas questões escolares dos filhos.

Para uma grande parte dos ingressantes, os amigos são uma fonte de apoio fundamental nesse momento de travessia do EF para o EMI. Alguns dos alunos ingressam no IFAM já conhecendo algumas das pessoas que serão seus colegas e narram isso como um fato importante para ajudá-los nesse “mundo novo”: *“tem um amigo meu que era da minha antiga escola que ele entrou junto comigo, então isso já ajudou bastante também.”* (E7.9). Os amigos percebem quando algo não está bem, ajudam a enfrentar as dificuldades e as trocas de experiências auxiliam no manejo de diversas situações: *“meus amigos perceberam que eu estava me afastando das redes sociais [...] aí eles vieram, me ligaram [...] e foi muito importante para manter a minha saúde mental estabilizada.”* (E8.7). Conforme Kawanami (2019), a relação com os colegas de turma passa a ser mais relevante, pois é através do auxílio desses amigos que os jovens conseguem superar as dificuldades.

Além disso, **o preparo e a acolhida na transição** auxiliam imensamente na construção de uma ponte sólida entre o EF e o EMI. O preparo deveria ser realizado pela instituição onde o estudante está concluindo o seu EF e a acolhida pela instituição de EMI em que ele está ingressando. Infelizmente, de todos os relatos ouvidos, apenas um estudante afirmou ter tido um preparo para o ensino médio na escola em que cursou o EF: *“na minha antiga escola, logo quando a gente entra eles dizem quais escolas a gente pode tentar entrar no futuro, logo que sair do 9º ano [...]já olham nossos boletins passados para ver quem tem mais dificuldade e quem precisa de mais apoio.”* (E13.19). Vaz, Ribeiro e César (2018) mostram que é necessário diminuir a ansiedade e insegurança dos alunos concluintes do 9º ano, principalmente aos que vão dar prosseguimento aos estudos em uma nova escola. Assim, atividades que promovam uma aproximação entre o ensino fundamental e o médio levariam os alunos a um menor sofrimento.

Sendo assim, ações que preparem os alunos no final de seu EF se tornam necessárias, contudo, grande parte dos pesquisados narraram não ter havido nenhum apoio: *“não, nunca prepararam”* (E8.22). Há ainda os que narram apoios pontuais realizados por professores específicos, relacionados à questão dos conteúdos: *“acho que só a matéria de ciências. Que eles deram uma base para irmos para o médio”* (E7.15); ou a rotina: *“eles foram me preparando assim psicologicamente em questão de tarefas, em tempo”* (E10.16) ou em relação à indicação de escolas para cursar o Ensino Médio: *“foi uns dois professores meus que falaram sobre o IFAM. Que o IFAM era muito bom e eu deveria me inscrever e tal”* (E11.15). Segundo Vecchietti (2019), é importante ouvir os jovens, dar oportunidade para que eles se expressem e assim levá-los a refletir sobre sua escolarização e suas escolhas. Ou seja, é papel da escola orientar os alunos, mostrar opções de futuro diversas, auxiliando os jovens e suas famílias nas

escolhas escolares que farão, mas isso ainda acontece de forma rara e pontual, muitas vezes partindo de ações individuais e não institucionais.

Já a acolhida no IFAM foi muito elogiada. Os alunos descreveram o processo de apresentação do instituto realizado no início do ano letivo como muito informativo: *“foi tudo explicado direitinho, eles fizeram palestra, nos deram uns panfletos, falaram do horário das aulas, das disciplinas, onde era cada setor, falaram das siglas de cada departamento.”* (E1.20). Foram vários os pesquisados que disseram ter se sentido bem-vindos ao IFAM no momento de seu ingresso: *“eles fizeram a gente se sentir especial.”* (E5.13). Também, foi muito marcante para eles o acolhimento pelos veteranos: *“no primeiro dia de aula o pessoal do 2º ano entrou na nossa sala no horário de intervalo e veio dar boas-vindas, veio abraçar [...] se a gente tivesse com dificuldade em alguma matéria eles iam ajudar a gente [...] eles trouxeram brigadeiro pra gente”*. (E3.16). Conforme Jost (2019) é necessário que as ações de acolhimento procurem realmente inserir esses jovens no novo espaço e não apenas adaptá-lo a ele, ou seja, o jovem precisa sentir-se bem-vindo e pertencente àquele ambiente. Souza (2016), acrescenta que é fundamental na apresentação inicial o fortalecimento dos laços com os veteranos e os funcionários que fazem parte da instituição.

As ações de acolhimento nos IFs podem favorecer a permanência e o êxito escolar, e dar condições para a construção de autonomia e criticidade. Essas ações vão além do cumprimento legal, trazendo uma educação de respeito ao outro, de empatia, de perceber os jovens num momento que pode estar permeado de muitos conflitos. Atividades que levem os ingressantes a conhecerem “o contexto escolar e saber sua organização, integrar-se socialmente aos colegas, servidores e integrar nesse novo espaço” são essenciais para o desenvolvimento desses jovens (JOST, 2019, p. 98).

Diante do exposto, percebemos em nossa análise, que os abismos se relacionam às questões de mudanças na rotina. As diferenças no currículo escolar e o aumento da carga horária com o EMI organizado em tempo integral forçam uma organização do tempo e rotina para conciliar diversas atividades. Os jovens vão percebendo o aumento de suas responsabilidades, o que pode aumentar a pressão psicológica sobre eles e gerar insegurança e solidão, principalmente num primeiro momento. É comum os ingressantes relatarem tristeza, medo e ansiedade, além do sentimento de solidão por desconhecerem o novo ambiente e os novos colegas.

Já as pontes são os movimentos que proporcionam aos jovens suporte em suas dificuldades. Temos como formadores de pontes as ações de apoio da família e dos amigos. São eles que incentivam, ajudam nas decisões e desafios encontrados e amparam quando necessário.

Além disso, as preparações realizadas pela escola onde os jovens finalizam o 9º ano e a acolhida na escola de EMI são essenciais para a construção de uma ponte firme para essa travessia.

No fenômeno da transição escolar entre o EF e o EMI analisado sob a luz da metáfora de pontes e abismos podemos perceber que, quanto maiores as diferenças, maiores as dificuldades, ou seja, o abismo se torna mais profundo e mais largo. Por sua vez, quanto mais suporte e amparo, mais forte e segura se torna a ponte para fazer a travessia. Nessa passagem entre o EF e o EMI, devemos então considerar como é o abismo e como se encontram as pontes, sempre na busca de facilitar o percurso. Ações que busquem diminuir o abismo ou fortalecer as pontes são sempre bem-vindas. Pensando nisso, buscamos produzir o nosso produto educacional, fruto desta pesquisa, que pode ser encontrado no próximo capítulo.

6 DE BUBUIA NO IFAM: UM GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esse capítulo destina-se a apresentação do produto educacional desenvolvido durante essa pesquisa, que consiste num guia de orientação aos ingressantes do IFAM-CMC. Além disso, explicamos os objetivos desse produto, os desafios que os alunos em transição escolar costumam enfrentar, o procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento do produto e a validação que obtivemos após a aplicação do mesmo aos sujeitos participantes da pesquisa.

6.1 Apresentação

Uma das exigências de um Mestrado Profissional na Área de Ensino pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é a elaboração de um produto educacional, além das dissertações e dos artigos derivados da pesquisa. Esse produto educacional deve ser desenvolvido durante o mestrado e aplicado em “condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo”, podendo ter vários formatos como sequência didática, jogos, aplicativos, vídeos etc., havendo na dissertação final uma reflexão sobre como foi elaborado e aplicado esse produto, respaldando-se no referencial teórico e metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p. 15).

Conforme orientações da CAPES para a Área de Ensino, se estimula que os produtos educacionais em geral sejam voltados à Educação Básica, buscando contribuir para a realidade educacional no Brasil. Essa aplicação do conhecimento produzido, que resulta num produto, busca fazer a ligação entre os conhecimentos acadêmicos originados na pesquisa e as demandas da sociedade, suas necessidades regionais e nacionais (BRASIL, 2019). Portanto, o produto educacional, além da questão acadêmica e científica visa ter um impacto social e aproximar a sociedade em geral da comunidade acadêmica.

Sendo assim, o Produto Educacional, intitulado “De Bubuia⁷ no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado” foi elaborado com o objetivo de auxiliar os alunos em sua transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, fornecendo informações aos estudantes para resolver seus principais desafios, com uma linguagem acessível a eles e dentro de seus interesses. Esse produto é destinado aos alunos

⁷ Bubuia é uma expressão amazonense relacionada a boiar significando algo como “estar descansado” ou “sem fazer nada”. A alusão a essa palavra no guia é tanto no sentido de “fique tranquilo” como a remeter a ideia de uma “boia salva-vidas”, ou seja, o guia como algo a auxiliar os alunos ingressantes.

interessantes em qualquer curso do EMI do IFAM-CMC, mas também serve de base de informações aos alunos concluintes do Ensino Fundamental que planejam ingressar no EMI para que conheçam melhor o IFAM-CMC.

6.2 Os desafios na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado

As transições, em um sentido amplo, referem-se a situações de mudanças vivenciadas pelos indivíduos sendo um fenômeno multifacetado. (SALES; HEIJMANS; SILVA, 2017). Nas transições escolares, cada vez que o aluno chega a uma nova etapa de ensino, necessita adaptar-se às mudanças. Contudo, essas transições são jornadas particulares e heterogêneas, variando a partir das experiências dos alunos e do meio onde ele está inserido (VAZ; RIBEIRO; CEZAR, 2018).

Apesar da pluralidade de jovens, os desafios encontrados por eles em sua transição do ensino fundamental para o ensino médio incluem: insegurança pelo desconhecido, dificuldade de organização e adaptação, multiplicidade de disciplinas, ansiedade, além das questões próprias da juventude (VAZ; RIBEIRO; CEZAR, 2018). De acordo com Jost (2019), a chegada dos jovens a um lugar pouco ou nada conhecido causa estranheza, insegurança, sensação de mal-estar e angústia, por isso o início do ano letivo é um período que exige maiores cuidados e apoio, principalmente na passagem do ensino fundamental para o ensino médio integrado, que possui características bem diversas.

Essa realidade citada acima não é diferente daquela encontrada no IFAM/CMC. Desta maneira, podemos destacar os principais desafios encontrados: a falta de conhecimento prévio sobre o IFAM e sobre o curso técnico; a dificuldade no manejo do tempo; e a dificuldade em desenvolver autonomia nos estudos.

Pensando nesses desafios, criamos uma ferramenta que pode auxiliar a amenizar pelo menos parte desses impactos: um guia de orientação aos ingressantes do EMI em formato online e offline. Contudo, é importante destacar que o guia por si só não esgota o necessário projeto de acolhimento e integração que a instituição deve ter. Esse guia pode servir como uma ação complementar a outras estratégias adotadas para a transição que tanto a escola de onde ele veio como a escola que o está acolhendo devem ter. Vejamos a seguir o processo de criação desse guia.

6.2 Montando o guia: o percurso metodológico do produto educacional

O primeiro momento para a criação foi a **busca do referencial teórico para o produto**. Foi necessário entender mais a respeito do fenômeno de transição escolar, em especial da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado. Além disso, foi necessário compreender melhor a respeito do processo de elaboração de produtos educacionais.

De acordo com Kaplún (2003), para a produção de materiais educativos é necessário se considerar três eixos básicos: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional. O eixo conceitual está relacionado aos conteúdos ou temáticas que se pretende abordar através desse material educativo. O eixo pedagógico seria o caminho a ser percorrido, do ponto em que se está partindo (os conhecimentos prévios dos sujeitos) ao ponto que se quer chegar (objetivos do recurso educacional). O eixo comunicacional é o modo como vai se levar esses conteúdos aos sujeitos ao qual ele foi destinado.

Com base nos conceitos estudados, partimos para as **etapas de construção do material**: definição dos conteúdos; escrita dos materiais textuais; elaboração do material em PDF por um designer; elaboração do site por um programador. A definição dos conteúdos foi realizada com base na análise dos materiais coletados durante a pesquisa: os diários de campo e as entrevistas. Destacamos entre as falas dos estudantes algumas questões que nos nortearam em relação aos conteúdos do guia: falta de conhecimento prévio sobre o IFAM e sobre o curso técnico; dificuldade no manejo do tempo; dificuldade em desenvolver autonomia nos estudos.

Pensando nessas questões montou-se os conteúdos desse guia. Esses conteúdos incluem: a apresentação do guia; uma mensagem de boas-vindas; uma breve explanação sobre o que é o EMI, sobre o IFAM-CMC, sobre os cursos, sobre o regulamento acadêmico, bem como os serviços oferecidos pelo IFAM, o programa socioassistencial, estágio, pesquisa e extensão; dicas para melhorar o desempenho acadêmico e o manejo do tempo, além de recados deixados pelos participantes da pesquisa aos alunos que irão ingressar no IFAM-CMC. Os textos de cada conteúdo foram elaborados, tendo como fonte principal o próprio site do IFAM (<http://www2.ifam.edu.br/>).

Percebemos que, mesmo que algumas dessas informações sejam passadas no início do curso, muitos alunos ainda fiquem com dúvidas, além de existir alunos que entram num período após as aulas iniciais e, também, muitos só vão procurar esse tipo de informação somente quando veem a necessidade, então o guia de orientação auxiliará a conhecer melhor o ensino médio integrado e o IFAM-CMC podendo servir de consulta aos estudantes sempre que

necessário. Também o guia pode servir de orientação aos alunos que estão pensando em ingressar no IFAM, para que eles conheçam melhor o Instituto e os cursos técnicos oferecidos.

Por isso, optamos pelas versões offline e online do guia. A versão offline é aquela em formato de PDF que está digitalmente disponível através de download (www.debubuianoifam.com.br) e, também pode ser compartilhada digitalmente ou pode ser impressa, caso necessário. Ela ficou com um formato estilo e-book, com índice dos assuntos contidos nela. A versão online, é um site (www.debubuianoifam.com.br), organizado de forma que os usuários possam consultar o guia no próprio site. Nele há também um espaço para download da versão em PDF, além de um espaço para o feedback dos usuários do guia. Pensando num maior alcance do público-alvo, acreditamos que essas duas formas de acesso auxiliariam nesse quesito.

Para a elaboração da arte desse material foi necessário o contrato de um designer. Ele elaborou tanto a arte do material offline quanto do online. É de suma importância esse trabalho, pois ele auxiliou na diagramação do material e na elaboração de arte específica que deu identidade visual ao guia. Já para que elaborássemos um site, foi necessário a contratação de um programador que fez todo o processo de criação do site e nos orientou quanto a hospedagem e domínio dele.

Após o material estar pronto e ter sido revisado, partimos para **as etapas de aplicação e ajustes do produto educacional**. Enviamos o guia, em suas duas versões, aos participantes da pesquisa juntamente com um formulário de avaliação buscando os feedbacks do material elaborado e, posteriormente, fazendo os ajustes necessários para o desenvolvimento da versão final.

6.4 Avaliação do guia de orientação

Para a avaliação do guia de orientação “De Bubuia no IFAM”, foi utilizado um questionário, passado aos alunos participantes da pesquisa após a aplicação do produto a eles. Dos treze participantes iniciais, apenas onze foram encontrados para a aplicação e validação do produto.

O questionário de avaliação aplicado foi realizado via Google Forms e as questões realizadas podem ser encontradas no Apêndice F desta dissertação. Conforme a proposta de Ruiz et al. (2014), o guia de perguntas deve ser organizado a partir de cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Assim, após a leitura e análise do material produzido, os participantes responderam às questões avaliativas e as

respostas foram recebidas de maneira anônima, garantido o sigilo sobre qual participante forneceu cada resposta, para que eles se sentissem mais à vontade para opinar sinceramente sobre o produto educacional. Sendo assim, adotamos um código⁸ para identificação das respostas recebidas.

O componente “**Atração**” verifica se os conteúdos do material estão elaborados de uma forma que chame a atenção dos usuários (RUIZ et al., 2014). Os participantes avaliaram o produto como relevante ao público que está ingressando no IFAM-CMC, além de “bonito e organizado”. Como expressado na fala da AV1.1: “*Super completo e informativo, desde o ingresso na instituição até uma papinha de cada curso, amei também o fato de incluírem as paradas de ônibus e os ônibus que passam por lá, vai ajudar bastante, inclusive quem vai começar a pegar transporte público*”. E na fala da AV5.9: “*Eu amei, a linguagem não é muito complicada, o que faz a leitura ser dinâmica. Ele é bem bonito e organizado*”.

Quanto ao componente “**Compreensão**”, está relacionado ao entendimento dos conteúdos do material pelo grupo ao qual se destina (RUIZ et al., 2014). Todos os participantes afirmaram que compreenderam bem o conteúdo do guia, sem haver qualquer item não compreendido por eles. Conforme a resposta na AV1.2: “*Achei informativo e acolhedor, leitura rápida e de fácil entendimento.*” e resposta AV5.2: “*O guia mostrou bastante clareza e no meu ver ajudaria bastantes os ingressantes*”, podemos perceber que os participantes acharam a linguagem do guia acessível, clara e de fácil entendimento, o que auxiliaria os alunos ingressantes ao qual o guia se destina.

Em relação ao componente “**Envolvimento**”, esse está relacionado a examinar se o destinatário reconhece que o material é destinado a ele ou a pessoas como ele (RUIZ et al., 2014). Para a análise desse componente, as questões realizadas estavam relacionadas à opinião do participante sobre o auxílio que o guia teria fornecido a ele no momento de ingresso ao IFAM. Todos concordaram que o guia seria uma ferramenta que os ajudaria nesse momento. Destacamos os trechos a seguir:

“Com certeza sim, quando ingressei no IFAM não explicaram como funciona de fato cada parte da instituição, principalmente a questão das diretorias. Assim como também as curiosidades sobre o curso e suas perspectivas. O guia traz uma visão geral de todo o instituto, algo que não fizeram em 2020, cada curso focou em mostrar somente as partes relacionadas a ele.” (AV3.5)

⁸ A codificação realizada é essencial para que se retorne ao texto original sempre que necessário. No caso das avaliações o código desenvolvido foi: cada resposta recebeu uma numeração (AV1, AV2, AV3, etc.) e essa numeração foi seguida de um ponto (.) e o número da questão respondida. Como exemplo, a codificação AV2.3 é sobre a avaliação 2, questão 3.

“Sim, quando eu ingressei não sabia basicamente de nada, fui aprendendo com o tempo com a própria experiência, o guia poderia me privar de alguns micos, mas também explica algumas coisas importantes como estágios, pesquisa e extensão que rodeiam todos os nossos anos letivos”. (AV5.5)

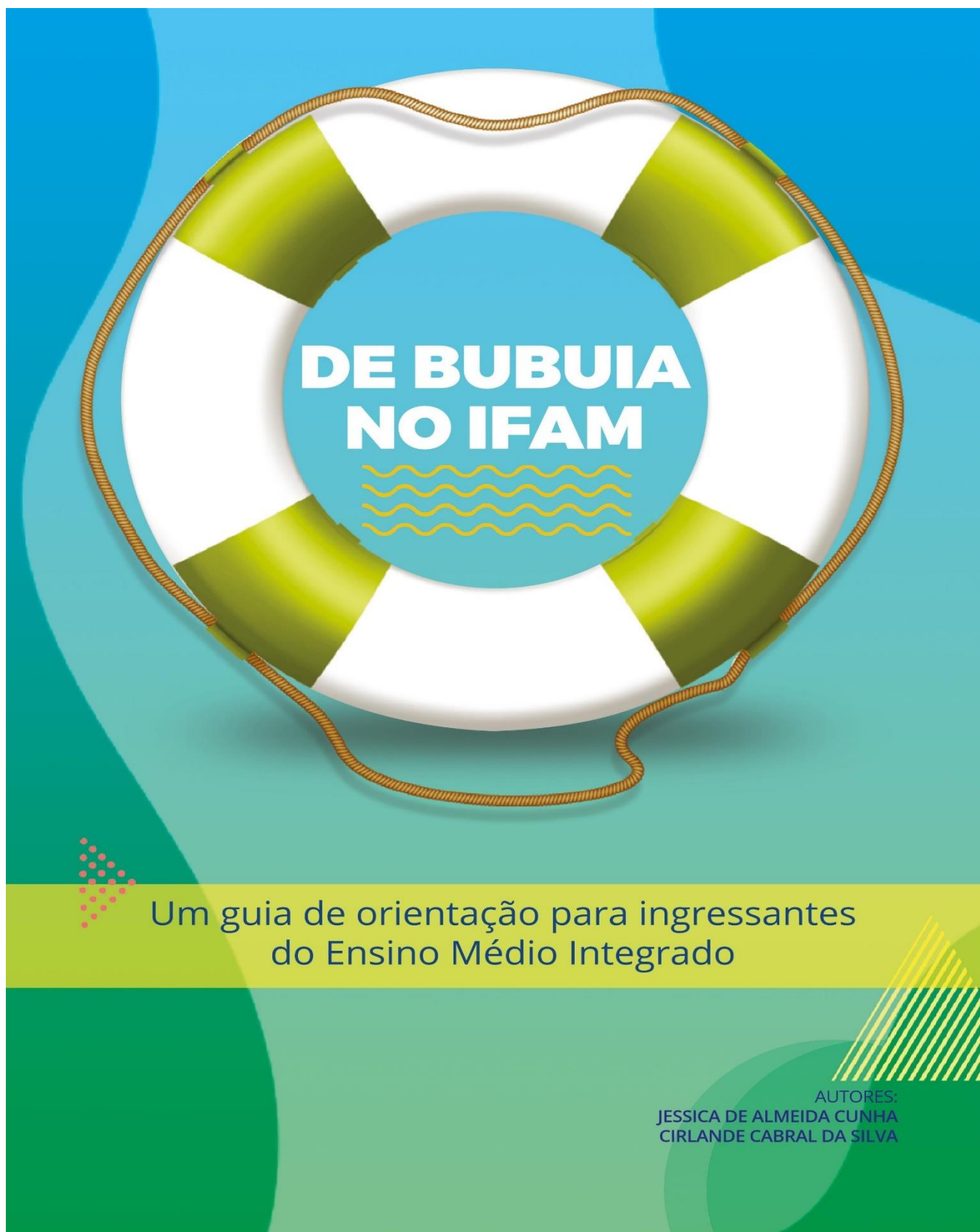
O componente “**Aceitação**” verifica se o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos (RUIZ et al., 2014). Nesse item, verifica-se também se o guia possui algo que possa ser considerado incorreto, ofensivo ou irritante aos seus destinatários. Quanto a essa questão, todos os participantes negaram haver algo que pudesse ser considerado inapropriado de qualquer forma. Além disso, achou-se necessário perguntar se eles recomendariam o guia a alunos ingressantes ou alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental. Destacamos desses itens as respostas da AV1.6: “*Recomendaria, acredito que seria de grande ajuda*”, AV4.6: “*Sim, para eles já saberem informações importantes de antemão e terem um preparo melhor para entrar no IFAM – CMC*”, e AV1.7: “*Sim, eu por exemplo não tive o conhecimento da grandeza do IFAM no Ensino Fundamental, só no meu primeiro ano e ainda foi por meio de amigos. Se tivessem me apresentado esse material eu ficaria bastante interessada*”.

“**Mudança da ação**” é o componente que comprova se o material estimula uma mudança de olhar e atitude (RUIZ et al., 2014). Em relação a esse item, os participantes consideraram que o guia poderia fazer com que alunos não desistissem do curso, como no caso da AV4.9: “*Muitos estudantes desistem do seu curso, por conta de não ter se identificado ou ter achado cansativo e para que isso não aconteça vai ser importante eles terem essas informações que o guia possui, até mesmo para se preparar melhor.*” E, também, auxiliar na adaptação à rotina, como a fala da AV1.5: “*Com certeza, me perdia muito com as siglas dos departamentos, questão de ônibus também. Teria sido bem menos cansativo se eu tivesse esse material*”.

Assim, o Guia de Orientação “De Bubuia no IFAM” parece atingir o seu objetivo, de auxiliar os alunos em sua transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado no IFAM-CMC, com uma linguagem acessível a eles e dentro de seus interesses. Também, pode servir de ajuda aos alunos concluintes do Ensino Fundamental que desconhecem o IFAM ou estão pensando em ingressar nessa instituição para que eles conheçam melhor o Instituto e os cursos técnicos oferecidos. Dessa forma, esperamos que o produto desenvolvido possa ser utilizado pelos alunos que estão ingressando nos cursos técnicos integrados do IFAM-CMC nos próximos anos.

6.5 O produto educacional: “De Bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado”

A seguir, apresentamos o produto educacional “De Bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado” na íntegra:





Produto Educacional elaborado pela mestranda Jessica de Almeida Cunha, sob a orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro (IFAM-CMC).

Informações complementares estão disponíveis na dissertação de mestrado intitulada: "Entre pontes e abismos: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes".

Uma versão digital deste produto educacional está disponível no site www.debubuianoifam.com.br, que pode ser acessado pelo QR Code ao lado.



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

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	5
COMEÇANDO A NAVEGAR: BEM-VINDO(A) AO IFAM	6
O QUE É O ENSINO MÉDIO INTEGRADO?	7
UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO	9
DIRETORIAS	11
DEPARTAMENTOS	12
CURSOS OFERECIDOS NO CAMPUS MANAUS CENTRO	13
CONHECENDO MELHOR OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAM-CMC	15
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM QUÍMICA	16
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA	17
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA	18
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM MECÂNICA	19
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES	20
REGULAMENTO ACADÊMICO	21
NADANDO DE COLETE: SERVIÇOS OFERECIDOS PELO IFAM	24
BOTE SALVA-VIDAS: O PROGRAMA SOCIOASSISTENCIAL DO IFAM	27
ESTÁGIO, PESQUISA E EXTENSÃO	28
DICAS PARA MELHORAR SEU DESEMPENHO ACADÊMICO	31
NO MESMO BARCO: RECADOS DE OUTROS ALUNOS PARA VOCÊ	38
AJUDE A MELHORAR ESTE GUIA	40
CRÉDITOS E REFERÊNCIAS	41

APRESENTAÇÃO



Este guia possui informações básicas sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro (IFAM-CMC), destinadas aos alunos que estão ingressando (ou pretendem ingressar) no ensino médio integrado.

O objetivo do guia de orientação "De bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado", é auxiliar os alunos em sua transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, fornecendo informações que os ajudarão a enfrentar alguns dos seus principais desafios, com uma linguagem acessível a eles e dentro de seus interesses, pois foi desenvolvido a partir de entrevistas com alunos que estão vivenciando essa experiência.

Alunos que estão concluindo o ensino fundamental e pretendem estudar no IFAM-CMC também podem utilizar este guia para conhecer melhor o funcionamento da instituição, do ensino médio integrado e dos cursos oferecidos.

Trata-se de um produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) realizado no IFAM-CMC. Os temas abordados aqui foram definidos a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada: "Entre pontes e abismos: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes" realizada pela mestranda Jessica de Almeida Cunha sob a orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

É importante ressaltar que, por mais informativo que este guia seja, ele não substitui nenhuma informação oficial fornecida pelo IFAM-CMC, seja de maneira direta ou através de seu site ou redes sociais. E também não substitui nem esgota o necessário projeto de acolhimento e integração que a instituição deve ter. Este guia pode servir como ação complementar a outras estratégias adotadas para a transição, tanto da escola de onde o aluno está saindo, quanto a escola para onde ele está indo.

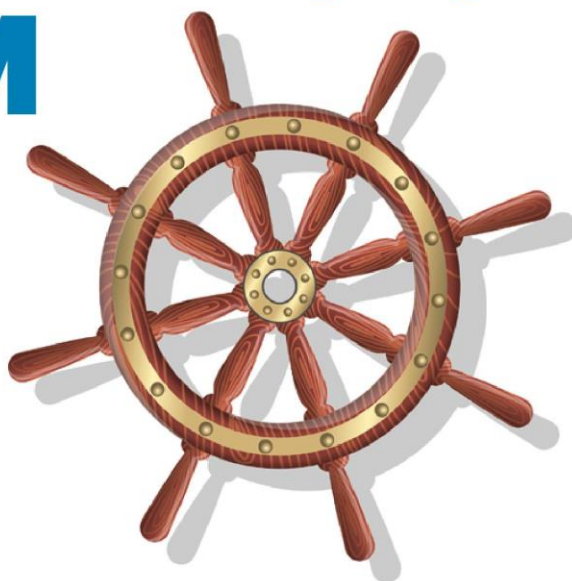
COMEÇANDO A NAVEGAR:

BEM-VINDO(A) AO IFAM

Antes de mais nada, **parabéns!** Só você sabe o caminho que percorreu para entrar no IFAM, e ele pode não ter sido fácil.

Assim como mudanças nem sempre são. Na escola, você já passou por algumas, como passagem de uma série para a outra, a troca de professores e colegas ou a adaptação a uma escola nova. E agora você vai passar por mais um período de transição, tendo terminado o ensino fundamental e entrado em uma instituição bem diferente para cursar o ensino médio integrado, que abrange o ensino básico e um curso técnico!

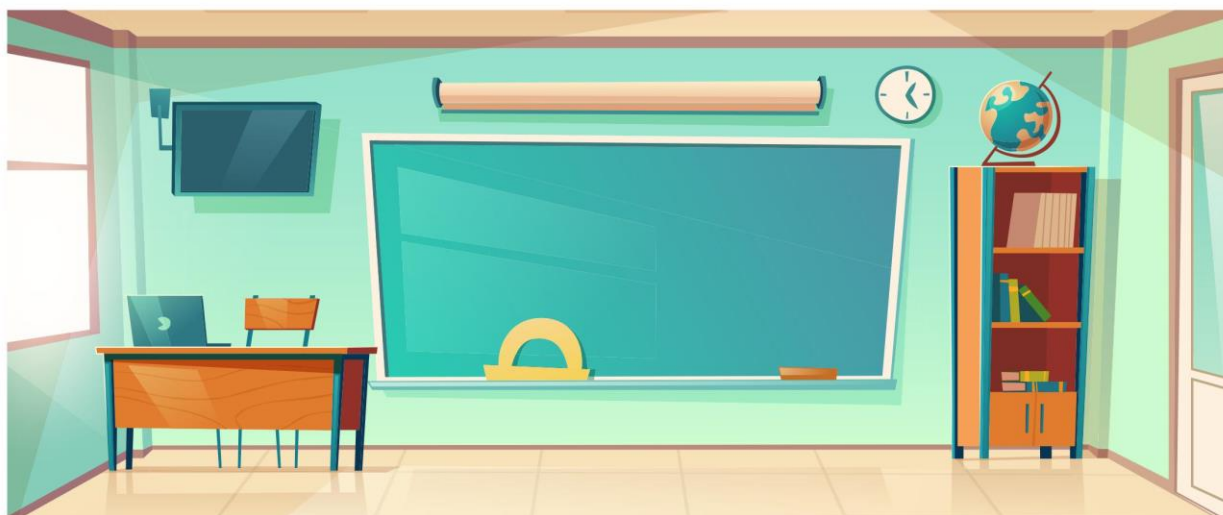
Neste momento, você pode estar sentindo ansiedade, nervosismo ou até medo. E tudo bem, é supernormal estar. Mas lembre-se, **you are not alone!** Além dos novos colegas que estão na mesma situação que você, há vários veteranos que passaram por esse desafio, além de professores, assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais com quem você vai poder contar pra passar por esse banzeiro. E



ainda, é claro, seus amigos e familiares. Então, quando precisar, peça ajuda! Essa galera toda vai servir de boia pra você não se afogar e ainda curtir essa jornada de bubuia, aproveitando a experiência que o ensino médio integrado tem a oferecer!

E se você leu até aqui, mas ainda não ingressou no IFAM, pode acompanhar o processo seletivo através do site www2.ifam.edu.br/estudenoifam. Nesse link, você pode ver os editais abertos e encerrados, perguntas frequentes, explicações sobre o sistema de cotas, tipos de curso e formas de ingresso.

O que é o Ensino Médio Integrado?



É um dos três formatos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). No formato integrado, cursa-se integradamente o Ensino Técnico e o Médio numa mesma instituição e com a mesma matrícula. Há ainda o formato concomitante, em que o aluno cursa o Ensino Técnico e o Ensino Médio ao mesmo tempo, mas com matrículas diferentes para cada curso, podendo ser numa mesma instituição ou em instituições parceiras; e o formato subsequente, que é aquele que ocorre após a conclusão do Ensino Médio. (BRASIL, 2013). Esse guia tem como foco o formato do Ensino Médio Integrado (EMI).

A ideia geral de educação integrada é que a formação do ensino médio seja inseparável da educação profissional e técnica, ou seja, que se tenha uma formação humana que integre todas as dimensões da vida no processo educativo (BRASIL, 2007). Para isso, o EMI parte do trabalho como princípio educativo. O trabalho, nesse sentido, não se resume ao conceito didático ou pedagógico de “aprender fazendo” ou em uma “formação para o mercado de trabalho”, mas traz também a ideia de que cada pessoa é fabricante de sua realidade e, portanto, deve poder se apropriar dela e modificá-la (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Então, para formar um ser humano integralmente, devemos associar esse trabalho à ciência, à tecnologia e à cultura. A ciência e a tecnologia são entendidas como conhecimentos construídos pela humanidade e a cultura é compreendida como os valores políticos, estéticos e éticos que guiam a conduta da sociedade (BRASIL, 2013). A formação humana

integral vai visar, portanto, o desenvolvimento das pessoas em duas diferentes dimensões, permitindo a essas pessoas uma leitura de mundo que possibilite atuar dignamente e efetivamente como cidadãos (XAVIER; FERNANDES, 2019).

Para auxiliar nessa formação, o EMI, nos Institutos Federais, conta com a estratégia do Currículo Integrado (SÁ, 2019). O currículo é uma relação de saberes destinados ao processo de ensino-aprendizagem, estando intimamente relacionado aos objetivos e finalidades educacionais que se almeja alcançar (BRASIL, 2007). No Currículo integrado se busca a totalidade do conhecimento prático e teórico, uma integração entre as disciplinas gerais e técnicas, onde se relaciona o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, visando **uma educação que leve ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo ao mesmo tempo que se preparam para o mundo do trabalho**. Essa formação objetiva permitir a participação ativa dos sujeitos na sociedade e que eles possam emancipar e ressignificar sua realidade (VASCONCELOS, 2014).

Sendo assim, a pesquisa é o princípio pedagógico do EMI. É imprescindível que ela esteja presente na trajetória dos que necessitam ou necessitarão do trabalho. É ela que instiga a curiosidade dos estudantes em direção ao mundo que os cerca, ela que gera inquietude, faz com que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, ela que faz questionar, que leva ao pensamento crítico sobre os saberes, seja do sendo comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2013).

Resumindo, **o EMI busca uma formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo associado à ciência, tecnologia e cultura e a pesquisa como princípio pedagógico**. Através do Currículo Integrado, articula-se os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos, a prática e a teoria. Com tudo isso, desenvolve-se o pensamento crítico e criativo e se prepara para o mundo do trabalho.

DICA: Para entender melhor esse assunto, que tal consultar o trabalho da Joseane Duarte Santos e do Fábio Alexandre Araújo dos Santos, desenvolvido no Instituto Federal do Piauí, intitulado "EMI: conhecer para compreender?"

Basta acessar:

<http://emi-ifpi.herokuapp.com/>

Lá você pode ver depoimentos de estudantes, tirar dúvidas e até responder um quiz!

UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DO

IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO



Foto: Divulgação/IFAM

Senta, que lá vem História: em 29 de dezembro de 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (pela lei 11.892), incluindo o do Amazonas. Mas a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Amazonas é bem mais antiga e começa, oficialmente, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, há mais de 100 anos!

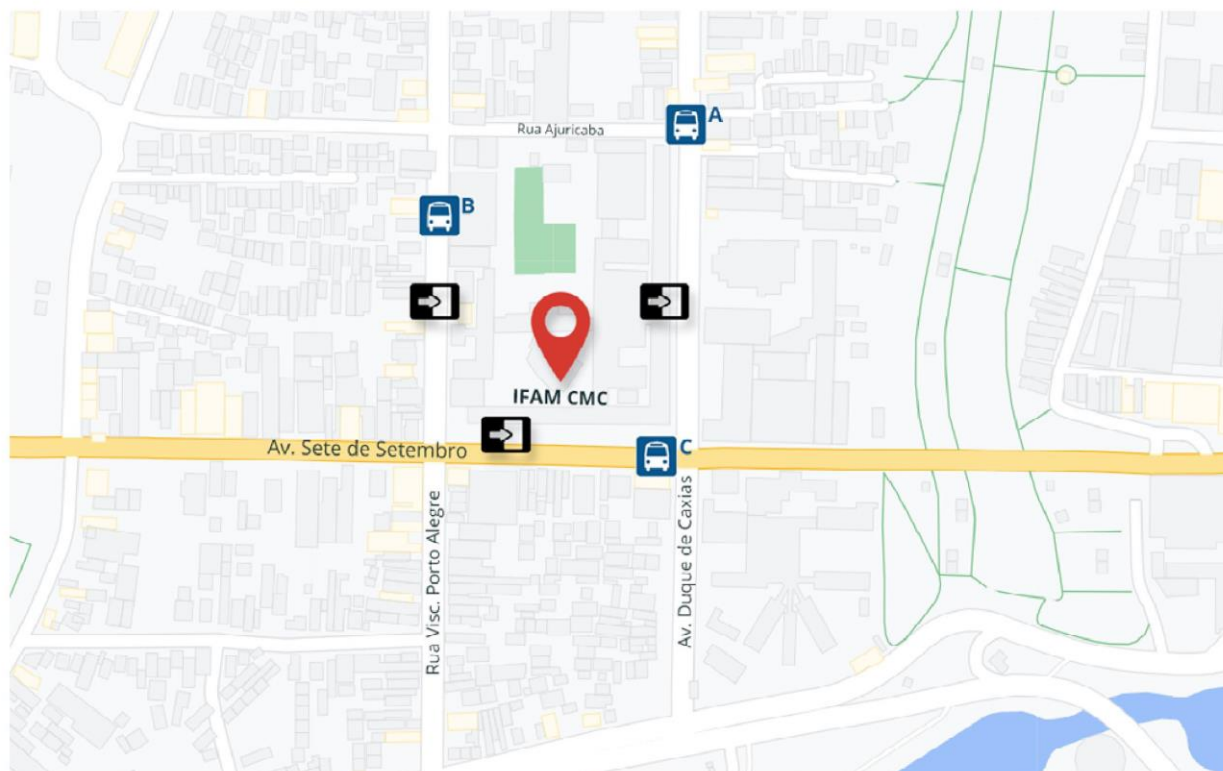
Essa escola foi criada através do Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, no dia 1º de outubro de 1910. Sem prédio próprio, ela funcionou em vários endereços até que, em 10 de novembro de 1941, foi inaugurado o prédio situado na Avenida Sete de Setembro (BARROS, 2014).

Desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices até a criação dos Institutos Federais,

houve várias mudanças de formato no ensino profissional, que você pode conferir de forma mais aprofundada em: www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam.

O Campus Manaus Centro é um dos Campi encontrados na capital (sim, parece estranho, mas campi é o plural de campus. Vem do Latim e quer dizer que é o terreno de uma universidade ou escola). Manaus tem ainda o Campus Manaus Zona Leste e o Campus Manaus Distrito Industrial. Além deles, existem os Campi em cidades do interior, como Coari, Lábrea, Maués, Manacapuru, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Itacoatiara e Tefé, num processo de expansão que está em constante alteração.

O Campus Manaus Centro está localizado na **Av. 7 de setembro, nº 1975, no Centro**, e possui entrada para alunos na Av. Duque de Caxias e na R. Visconde de Porto Alegre.



Entrada



Parada de Ônibus

A: Linhas 004, 101 e 606.

B: Linhas 002, 010, 118, 304, 359, 414, 415, 446, 550, 677, 680, 715.

C: Linhas 002, 010, 101, 110, 118, 129, 304, 359, 414, 415, 446, 457, 461, 502, 507, 515, 517, 550, 604, 606, 619, 621, 650, 651, 704, 708 e 715.

OBS: As linhas de ônibus podem mudar a qualquer momento. Verifique itinerários e horários em www.sinetram.com.br

CONTATOS

IFAM CMC

 (92) 3621-6700

 www.cmc.ifam.edu.br

Fale conosco:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/faleconosco>

 /ifamnaticoscmc

 @ifamnaticoscmc

OUIDORIA CAMPUS MANAUS CENTRO

A ouvidoria é um órgão responsável pelo acolhimento e encaminhamento de denúncias, reclamações, elogios, sugestões e informações da comunidade externa ou interna do IFAM.

 (92) 3621-6759

 ouvidoria_cmc@ifam.edu.br

Confira mais informações da ouvidoria em:
www2.ifam.edu.br/campus/cmc/institucional/ouvidoria

DIRETORIAS

Diretoria Geral

A Diretoria Geral é um órgão executivo do IFAM, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades do Campus.

(92) 3621-6725

e-mail: gabinete_cmc@ifam.edu.br

Diretoria de Ensino (DIREN)

A DIREN é responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar as ações de ensino, desenvolvidas na alçada do Campus Manaus Centro, em conformidade com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM.

(92) 3621-6767 / 3621-6732 / 3621-6758

e-mail: diren_cmc@ifam.edu.br

Diretoria de Extensão, Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC)

A DIREC é encarregada de planejar, coordenar, executar e avaliar as ações de extensão, desenvolvidas no Campus Manaus Centro.

(92) 3621-6724 / 3621-6775

e-mail: direc@ifam.edu.br

Diretoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (DIPESP)

A DIPESP é o órgão responsável por planejar, coordenar, executar e avaliar as ações de pesquisa, pós-graduação e inovação desenvolvidas no Campus Manaus Centro.

(92) 3621-6723

e-mail: dipesp.cmc@ifam.edu.br

Diretoria de Administração e Planejamento (DAP)

A DAP coordena e executa a gestão orçamentária, financeira, e atividades relativas à administração de materiais, bens móveis e imóveis e serviços gerais do Campus.

(92) 3621-6707

e-mail: dapcmc@ifam.edu.br

Mais informações nos links:

Regimento geral: <http://www2.ifam.edu.br/campus/itacoatiara/instituicao/missao-e-visao/arquivo/resolucao-ndeg-2-2011-regimento-geral-do-ifam.pdf/view>

Regimento interno IFAM-CMC: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/consulta-publica-para-alteracoes-no-regimento-interno-do-cmc-2>

DEPARTAMENTOS



Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores (DAEF)

(92) 3621-6784 / 3621-6715
e-mail: daef.cmc@ifam.edu.br

Departamento Acadêmico de Informação e Comunicação (DAIC)

Responsável pelo Curso Técnico Integrado de Informática

(92) 3621-6717
e-mail: daic.cmc@ifam.edu.br

Departamento Acadêmico de Infraestrutura (DAINFRA)

Responsável pelo Curso Técnico Integrado de Edificações

(92) 3621-6716 / 3621-6746
e-mail: dainfra.cmc@ifam.edu.br

Departamento Acadêmico de Processos Industriais (DPI)

Responsável pelo Curso Técnico Integrado de Mecânica e Eletrotécnica

(92) 3621-6737 / 3621-6718
e-mail: dpi.cmc@ifam.edu.br

Departamento Acadêmico de Química, Ambiente e Alimentos (DQA)

Responsável pelo Curso Técnico Integrado de Química

(92) 3621-6720 / 3621-6735
e-mail: dqa.cmc@ifam.edu.br

Mais informações no link:

www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/departamentos

CURSOS OFERECIDOS

NO CAMPUS MANAUS CENTRO

O IFAM é uma instituição federal que oferece educação pública e de qualidade. Ele atua com cursos técnicos, graduações, pós-graduações e centro de idiomas. Confira a lista de cursos ofertados pelo IFAM-CMC:

CURSOS TÉCNICOS

Destinados a quem já concluiu o ensino fundamental (formato **Integrado** e **PROEJA**) e a quem já concluiu o ensino médio (formato **Subsequente**).



Meio Ambiente
(Subsequente)



Química
(Integrado e Subsequente)



Eletrotécnica
(Integrado e Subsequente)



Informática
(Integrado e Subsequente)



Mecânica
(Integrado, PROEJA e Subsequente)



Segurança do Trabalho
(Subsequente)



Edificações
(Integrado, PROEJA e Subsequente)

Veja mais sobre os cursos técnicos em: www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/tecnico/



CURSOS DE GRADUAÇÃO

Destinados a quem já concluiu o ensino médio



Veja mais sobre os cursos de graduação em: www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/graduacoes/cursos-de-graduacao

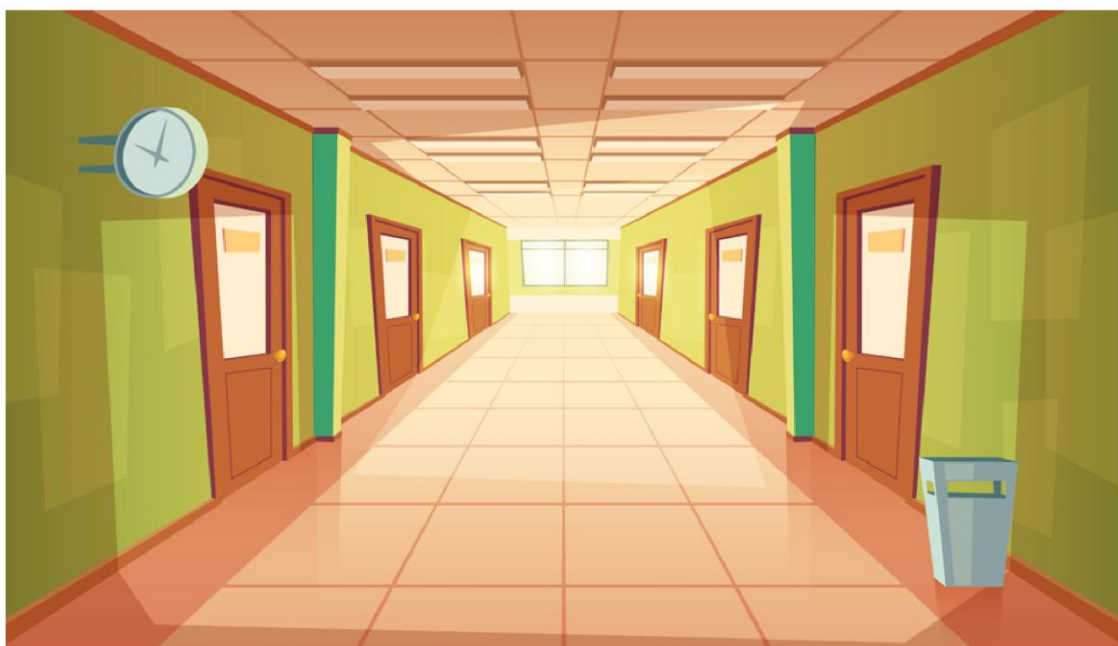
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Oferecidas a quem já concluiu a graduação e tem interesse em estudos mais avançados.



Veja mais sobre os cursos de pós-graduação em: www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/pesquisa/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao

CONHECENDO MELHOR OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAM-CMC



Como vimos anteriormente, os cursos técnicos integrados são aqueles que unem o ensino médio com uma formação técnica e se destinam a quem já concluiu o ensino fundamental. Os cursos desse formato oferecidos no IFAM-CMC são:



Informática



Química



Mecânica



Edificações



Eletrotécnica

A seguir, você confere mais informações sobre cada curso, as capacidades do profissional formado e as áreas de graduação correlacionadas.



CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM QUÍMICA

O que faz um Técnico em Química?

O curso forma profissionais para exercer funções de analista de processos químicos, podendo executar análises laboratoriais; planejar, coordenar e executar processos produtivos; operar, controlar e monitorar processos industriais; avaliar atividades; controlar a qualidade, comprar e estocar matérias-primas, insumos e produtos; desenvolver produtos e processos e realizar amostragens, análises químicas, físico-químicas e microbiológicas.

Onde um Técnico em Química pode trabalhar?

Indústrias químicas; laboratórios de controle de qualidade, de certificação de produtos químicos, alimentícios e afins; laboratórios de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento em indústrias ou empresas químicas; empresas de consultoria, assistência técnica, de comercialização de produtos químicos, farmoquímicos e farmacêuticos; estações de tratamento de águas e efluentes.

Quais os percursos de graduação relacionados a esse curso técnico?

Curso superior de tecnologia em processos químicos; Curso superior de tecnologia em petróleo e gás; Curso superior de tecnologia em polímeros; Curso superior de tecnologia em biocombustíveis; Bacharelado em bioquímica; Bacharelado em química; Bacharelado em química indústria; Bacharelado em química de alimentos; Bacharelado em química do petróleo; Bacharelado em química ambiental; Bacharelado em engenharia química; Bacharelado em engenharia bioquímica; Licenciatura em química.

Você sabia que o IFAM-CMC oferece os cursos de graduação Tecnologia em Processos Químicos e Licenciatura em Química? Que tal continuar estudando na instituição após concluir o ensino médio integrado?

DICA: se você tem curiosidade sobre o curso, procure vídeos sobre o “curso técnico integrado em química” na internet. Você encontrará apresentações feitas por diversos Institutos Federais, análises de canais com guias de profissões e depoimentos de alunos.

Saiba mais em:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/quimica/quimica
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192



CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

O que faz um técnico em Informática?

O curso forma profissionais que integram conhecimentos científicos e tecnológicos, com competências e habilidades para realizar atividades de suporte, implantação e manutenção de sistemas, incluindo hardware e software nas mais variadas áreas de atuação, podendo instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores; desenvolver e documentar aplicações para desktop com acesso à Web e a banco de dados; realizar manutenção de computadores de uso geral e instalar e configurar redes de computadores de pequeno porte.

Onde um Técnico em Informática pode trabalhar?

Ele pode atuar prestando serviços e manutenção de informática de maneira autônoma, em empresas de assistência técnica e em centros públicos de acesso à internet.

Quais os percursos de graduação relacionados a esse curso técnico?

Curso superior de tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas; Curso superior de tecnologia em redes de computadores; Curso superior de tecnologia em bancos de dados; Curso superior de tecnologia em gestão de tecnologia da informação; Curso superior de tecnologia em jogos digitais; Curso superior de tecnologia em segurança da informação; Curso superior de tecnologia em sistemas para internet; Bacharelado em ciência da computação; Bacharelado em sistemas de informação; Bacharelado em engenharia de software; Bacharelado em engenharia de computação.

Você sabia que o IFAM-CMC tem o curso de graduação de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas? Que tal continuar estudando na instituição após concluir o ensino médio integrado?

DICA: se você tem curiosidade sobre o curso, procure vídeos sobre o “curso técnico integrado em informática” na internet. Você encontrará apresentações feitas por diversos Institutos Federais, análises de canais com guias de profissões e depoimentos de alunos.

Saiba mais em:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/informatica/informatica
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192



CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA

O que faz um Técnico em Eletrotécnica?

O curso forma técnicos habilitados para supervisionar, inspecionar, projetar, executar, operar, consertar e manter processos produtivos e serviços elétricos, podendo projetar, instalar, operar e manter elementos do sistema elétrico de potências; elaborar e desenvolver projetos de instalações elétricas industriais, prediais, residenciais e de infraestrutura para sistemas de telecomunicação em edificações; planejar e executar a instalação e manutenção de equipamentos e instalações elétricas; aplicar medidas para o uso eficiente de energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; projetar e instalar sistemas de acionamento elétricos e sistemas de automação industrial e executar procedimentos de controle de qualidade e gestão.

Onde um Técnico em Eletrotécnica pode trabalhar?

Empresas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica; empresas que atuam na instalação, manutenção, comercialização e utilização de equipamentos e sistemas elétricos; grupos de pesquisa que desenvolvam projetos na área de sistemas elétricos; laboratórios de controle de qualidade, calibração e manutenção; indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos; concessionárias e prestadores de serviços de telecomunicações; indústrias de transformação e extrativa em geral.

Quais os percursos de graduação relacionados a esse curso técnico?

O curso se relaciona com as graduações de: Curso superior de tecnologia em automação industrial; Curso superior de tecnologia em eletrônica industrial; Curso superior de tecnologia em eletrotécnica industrial; Curso superior de tecnologia em manutenção industrial; Curso superior de tecnologia em mecatrônica industrial; Curso superior de tecnologia em sistemas elétricos; Bacharelado em engenharia eletrônica; Bacharelado em engenharia elétrica; Bacharelado em engenharia de automação; Bacharelado em engenharia de controle e automação; Bacharelado em engenharia de instrumentação; Bacharelado em engenharia de manutenção eletrônica; Bacharelado em engenharia de telecomunicações; Bacharelado em engenharia mecatrônica; Bacharelado em engenharia de computação.

DICA: se você tem curiosidade sobre o curso, procure vídeos sobre o “curso técnico integrado em eletrotécnica” na internet. Você encontrará apresentações feitas por diversos Institutos Federais, análises de canais com guias de profissões e depoimentos de alunos.

Saiba mais em:

- <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/eletrotecnica>
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192



CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM MECÂNICA

O que faz um técnico em Mecânica?

O Curso Técnico em Mecânica forma profissionais habilitados à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais, e na fabricação de componentes mecânicos de maneira autônoma ou sob a supervisão de engenheiro mecânico. Por isso, o Técnico em Mecânica está capacitado a: elaborar projetos de produtos, ferramentas, controle de qualidade, controle de processos e manutenção relacionados à máquinas e equipamentos mecânicos; planejar, aplicar e controlar procedimentos de instalação, de manutenção e inspeção mecânica de máquinas e equipamentos; operar equipamentos de usinagem; aplicar procedimentos de soldagem; realizar interpretação de desenho técnico; controlar processos de fabricação; aplicar técnicas de medição e ensaios e especificar materiais para construção mecânica.

Onde pode atuar um técnico em Mecânica?

Fábricas de máquinas, equipamentos e componentes mecânicos; atividades de manutenção de qualquer indústria; indústria aeroespacial; indústria automobilística; indústria metalmeccânica em geral; indústrias de alimentos e bebidas, termoelétricas e siderúrgicas.

Quais os percursos de graduação relacionados a esse curso técnico?

Curso superior de tecnologia em fabricação mecânica; Curso superior de tecnologia em processos metalúrgicos; Bacharelado em engenharia mecânica; Bacharelado em engenharia de produção mecânica; Bacharelado em engenharia metalúrgica; Bacharelado em engenharia aeronáutica.

Você sabia que o IFAM-CMC tem o curso de Graduação em Engenharia Mecânica? Que tal continuar estudando na instituição após concluir o ensino médio integrado?

DICA: se você tem curiosidade sobre o curso, procure vídeos sobre o “curso técnico integrado em mecânica” na internet. Você encontrará apresentações feitas por diversos Institutos Federais, análises de canais com guias de profissões e depoimentos de alunos.

Saiba mais em:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/mecanica/mecanica
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192



CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

O que faz um Técnico em Edificações?

O curso forma profissionais habilitados a desempenhar suas atividades na área de Construção Civil. Por isso, o técnico em edificações está capacitado a: desenvolver e executar projetos de edificações; planejar a execução e a elaboração de orçamentos de obras; desenvolver projetos e pesquisas tecnológicas na área de edificações; coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações.

Onde pode atuar um técnico em Edificações?

Empresas públicas ou privadas de construção civil, escritórios de projetos e de construção civil; canteiros de obras; laboratórios de pesquisa e desenvolvimento e/ou como profissional autônomo.

Quais os percursos de graduação relacionados a esse curso técnico?

Curso superior de tecnologia em agrimensura; Curso superior de tecnologia em construção de edifícios; Curso superior de tecnologia em controle de obras; Curso superior de tecnologia em estradas; Curso superior de tecnologia em materiais de construção; Curso superior de tecnologia em saneamento ambiental; Curso superior de tecnologia em obras hidráulicas; Bacharelado em arquitetura e urbanismo; Bacharelado em engenharia civil; Bacharelado em engenharia elétrica; Bacharelado em engenharia ambiental.

Você sabia que o IFAM-CMC tem os cursos de Graduação em Engenharia Civil e Tecnologia em Construção de Edifícios? Que tal continuar os seus estudos aqui mesmo após concluir o ensino integrado?

DICA: se você tem curiosidade sobre o curso, procure vídeos sobre o "curso técnico integrado em edificações" na internet. Você encontrará apresentações feitas por diversos Institutos Federais, análises de canais com guias de profissões e depoimentos de alunos.

Saiba mais em:

- <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cursos-1/tecnicos/edificacoes>
- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192

REGULAMENTO ACADÊMICO

Qual a média para passar? Como funciona segunda chamada? Essas e outras informações importantes você confere nesta seção!

Mas lembre-se que as regras podem mudar devido a diversos fatores, por isso, fique atento aos meios de comunicação oficiais do IFAM-CMC.



Qual a média para passar de ano?

Para ser aprovado a uma próxima etapa você deve ter média anual igual ou superior a **6,0 (seis)**. Mas não esqueça que, além disso, a sua **frequência** deve ser igual ou superior a **75%** do total da carga horária de cada componente curricular! Por isso fique atento às suas faltas!

O que é e como funciona o Exame Final?

Caso você não obtenha uma média anual igual ou superior a 6,0 (seis), você vai precisar fazer o Exame Final. Ele é uma avaliação única e escrita, por disciplina, cujos conteúdos serão estabelecidos pelo professor, podendo contemplar todo o conteúdo do período letivo ou os conteúdos julgados como de maior importância.

Mas para poder realizar o exame, você precisa ter uma média anual maior ou igual a 2,0 (dois) e menor que 6,0 (seis) em no máximo 05 (cinco) componentes curriculares, se você estiver no 1º e no 2º ano, ou no máximo 03 (três) componentes, se estiver no 3º ano e, além disso, ter uma frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária em todos os componentes curriculares que está cursando.



O que é Progressão Parcial?

Caso você fique com média anual inferior a 2,0 (dois) em no máximo 02 (dois) matérias, mas tenha uma frequência igual ou superior a 75% em todos os componentes curriculares, você pode ser promovido parcialmente à série seguinte, cumprindo progressão parcial.

O aluno na condição de Progressão Parcial será promovido ao ano letivo seguinte, podendo experienciar, no(s) componente(s) curricular(es) pendente(s), novas atividades com cronograma próprio, visando à construção dos conhecimentos não apreendidos.

Resumindo, se você não conseguir a média em até 2 matérias, mas mandar bem nas outras, ainda vai poder passar de ano, mas vai repetir as matérias que não passou no anterior.

Obs.: a progressão parcial não é válida para os alunos do 3º ano.



O que é Retenção?

Conhecido também como “repetência”, é o que acontece com os estudantes que não cumprirem os requisitos para aprovação: médias anuais mínimas e/ou frequência mínima. Nesse caso, o aluno fica retido naquela série, ou seja, vai ter que repeti-la no ano seguinte.

Obs.: há casos em que o estudante pode ser submetido ao Conselho de Classe, para que esse avalie as condições para a promoção ou não do aluno. Para mais informações a respeito, confira o Guia do Discente no site do IFAM.



Como funciona a Segunda Chamada?

Caso você perca uma prova, pode solicitar fazer uma avaliação de segunda chamada. Para isso, é preciso solicitá-la em até 72h (setenta e duas horas), via protocolo junto à sua coordenação, apresentando um motivo devidamente justificado para a perda da avaliação.

Se o seu pedido for aprovado, o professor da disciplina definirá data e horário para a avaliação de segunda chamada.



Posso pedir revisão da nota da prova?

Todo estudante tem o direito de solicitar revisão de qualquer avaliação, respeitando-se os prazos e requisitos para essa revisão. A solicitação da revisão deve ser feita, via protocolo, à Diretoria de Ensino, especificando quais itens ou questões deverão ser submetidos à reavaliação, com suas respectivas justificativas no prazo de 72h (setenta e duas horas), considerando os dias úteis, após a divulgação do resultado da avaliação.



Posso justificar faltas?

O **regulamento prevê a justificativa de faltas em alguns casos**, como doenças comprovados por atestado, participação em atividades acadêmicas, serviço à Justiça Eleitoral e outros que você pode conferir na página 25 do [Guia do Discente](#).

Lembrando que o aluno deve possuir o mínimo de 75% de frequência às aulas e atividades realizadas de forma presencial.

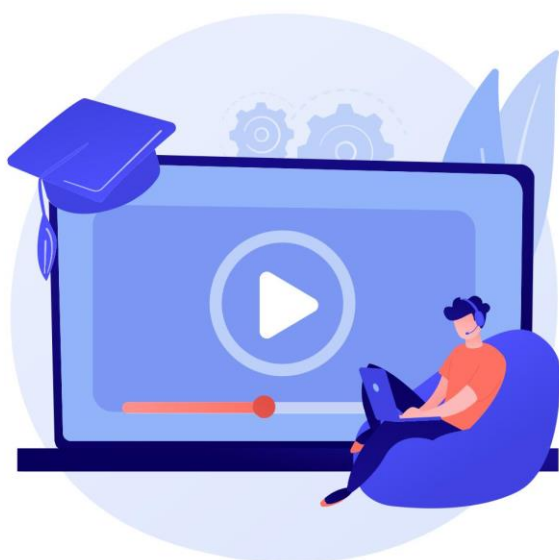


O que é o SIGAA?

O **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)** informatiza diversos procedimentos da área acadêmica. Com ele você pode, por exemplo: consultar suas notas; pegar atestado de matrícula, verificar seu histórico; visualizar seus empréstimos na biblioteca; ver oportunidades de bolsas; fazer contato com a ouvidoria, entre muitos outros serviços e possibilidades que esse ambiente proporciona.

Para acessá-lo, entre pelo link: <https://sig.ifam.edu.br/sigaa>

Aqui, você confere um tutorial de cadastro de aluno: www2.ifam.edu.br/campus/cmdti/noticias/tutorial-de-cadastro-de-alunos-no-sigaa



Para ver o Regulamento Acadêmico completo, acesse o site do IFAM:

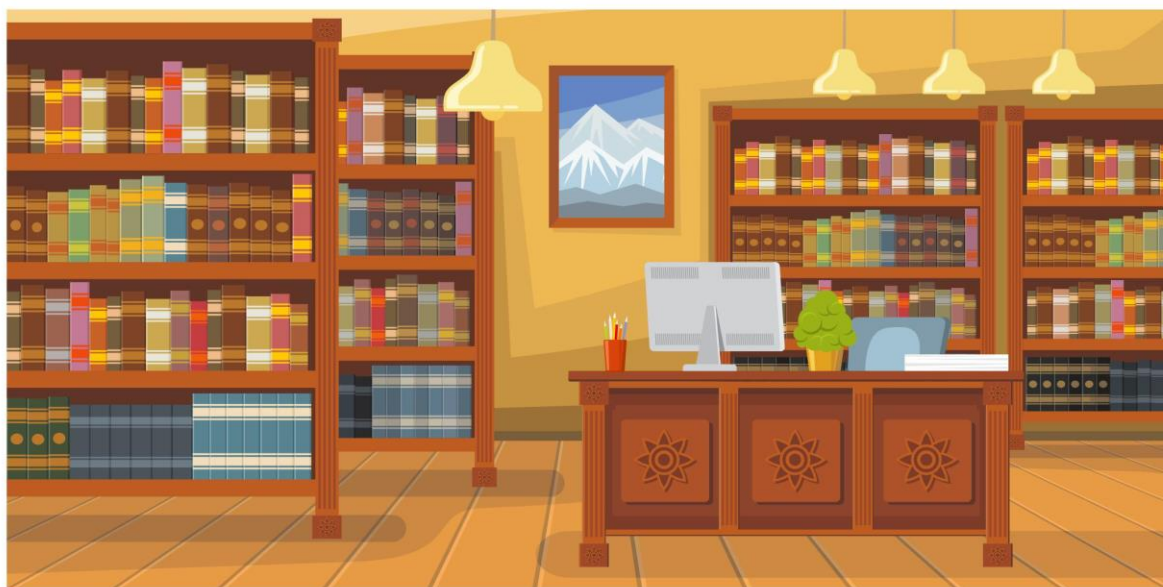
www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/conteudo-ate-16-07.2020/arquivos/guia-do-discente-do-ifam.pdf/view

NADANDO DE COLETE: SERVIÇOS OFERECIDOS PELO IFAM

O IFAM tem uma série de serviços oferecidos aos alunos de forma gratuita. Você pode e deve fazer uso de todos eles sempre que precisar. Conheça alguns deles:

BIBLIOTECA

Além do acesso à Internet para realização de pesquisas, o IFAM-CMC tem uma biblioteca para uso dos estudantes e servidores. Para usar, basta se cadastrar, levando à biblioteca seu comprovante de matrícula e documento com foto.



LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

No campus há um laboratório de informática destinado aos alunos, que só deve ser usado para pesquisas e ensino. Para utilizá-lo, é preciso agendar horário com o coordenador de laboratório. Em caso de dúvidas, procure o Setor de Tecnologia da Informação (TI) da sua Unidade Acadêmica.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Este setor tem Assistentes Sociais para atender estudantes em estado de vulnerabilidade social. É lá que os alunos, de acordo com suas necessidades, podem receber auxílios como o Programa Alimentação Escolar, isenção de taxa de inscrição em concurso no IFAM, acesso à matrícula por meio da lei de cotas, bolsa permanência do MEC, acesso aos programas socioassistencial e integrais do Instituto, acompanhamento socioeducacional e mais.

Então, se precisar de ajuda, não deixe de pedir! O departamento tem o objetivo de minimizar desigualdades sociais, garantir direitos, promover a equidade, a justiça social, e contribuir para a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como a sua gestão democrática.

ATENDIMENTO MÉDICO-ODONTOLÓGICO

Os alunos do IFAM-CMC têm o apoio de uma equipe multidisciplinar formada por médico, odontólogo (dentista), técnico em enfermagem e nutricionista. O serviço é gratuito e não é preciso agendar antes.

O atendimento médico é de clínica geral, para pequenos acidentes, ferimentos e até pequenas urgências. Em casos mais complexos, o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) é acionado e o paciente é conduzido para local especializado.

O nutricionista realiza assistência nutricional e, portanto, estabelece dietas, prescrições de complementos e suprimentos, elabora planos alimentares em atividades físicas e planeja os cardápios.

Para orientar sobre saúde e higiene bucal, profilaxia oral, prevenção de cárie dental e doenças periodontais está à disposição dos estudantes um odontólogo. Além disso ele pode prescrever e administrar medicamentos, aplicar anestésicos locais e encaminhar para tratamento especializado quando houver necessidade.



SERVIÇO PSICOLÓGICO

Se você está sentindo ansiedade, insegurança, depressão ou algo que não sabe nem explicar, mas que tem atrapalhado seus estudos, então você deveria pensar em falar com um psicólogo.

O Serviço de Psicologia do IFAM-CMC acolhe demandas vindas tanto de encaminhamentos da equipe pedagógica e/ou de saúde, quanto trazidas pelos pais/familiares, colegas de classe, bem como aquela apresentada espontaneamente pelo aluno. O atendimento acontece de segunda a sexta, das 8h às 18h.

O psicólogo avalia, oferece encaminhamentos quando necessário, auxilia no fortalecimento de pessoas e grupos, além de atuar na prevenção de fatores de risco que podem interferir no bem-estar físico, mental e social dos estudantes. O objetivo do serviço é promover qualidade de vida considerando os elementos do contexto escolar/educacional.



NÚCLEO DE ATENDIMENTO A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NAPNE)

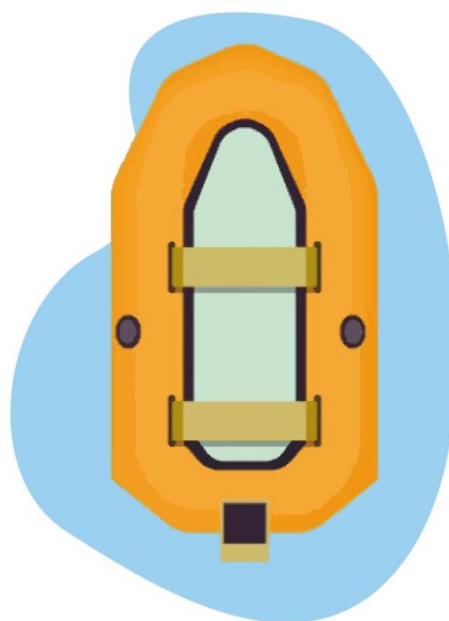
O NAPNE auxilia estudantes e servidores com necessidades educacionais específicas (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento). Nesse núcleo é possível obter, por exemplo, auxílio de intérprete de libras, adaptações de materiais didáticos, entre outros recursos para atender às necessidades dos alunos. O NAPNE desenvolve também cursos livres de extensão e outras atividades inclusivas

Obs.: Em caso de dúvidas sobre os serviços oferecidos pelo IFAM, procure informações no campus. Enquanto o IFAM permanecer em atendimento remoto, mais informações sobre os serviços médico-odontológico, psicologia e serviço social podem ser encontradas no link: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/ensino/diretoria-de-ensino/cms>.

BOTE SALVA-VIDAS: O PROGRAMA SOCIOASSISTENCIAL DO IFAM

Se você está, comprovadamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pode ser amparado pelo Programa Socioassistencial Estudantil do IFAM. Os benefícios do programa são classificados em dois tipos, o básico e o complementar.

O benefício básico é aquele concedido (em dinheiro ou em benefícios materiais) quando o estudante tem dificuldade em conseguir condições necessárias para o acesso, permanência e êxito do seu desenvolvimento educacional na instituição. O benefício complementar (em dinheiro ou em benefícios materiais) é concedido aos alunos que, mesmo recebendo benefícios básicos, continuam em situação de vulnerabilidade ou ameaça de agravar sua situação social.



Confira alguns dos benefícios concedidos:

Benefício Alimentação: O IFAM-CMC oferece refeições em seu refeitório aos alunos de cursos presenciais.

Benefício Transporte: o aluno recebe o valor para a despesa com transporte coletivo utilizado para chegar até o IFAM-CMC. Não são atendidos nesse benefício os estudantes que residem fora do perímetro urbano.

Benefício Material Didático-Pedagógico e Escolar: o estudante que, comprovadamente, não puder arcar com materiais didático-pedagógicos e escolares para estudar no IFAM-CMC, recebe um auxílio para esse fim. Não é contemplado nesse benefício a aquisição de livros didáticos em substituição aos que já são fornecidos pelo FNDE ou qualquer outro que se inclua a relação de custeio já financiado pelo Governo Federal.

Para ter acesso aos benefícios, o estudante deve preencher todas as exigências conforme os critérios estabelecidos em edital específico. Fique atento às notícias e editais divulgados nos meios de comunicação oficiais do IFAM (informes nos murais do Campus, site e redes sociais).

ESTÁGIO, PESQUISA E EXTENSÃO

Estágio Profissional Supervisionado



O estágio visa preparar o estudante para o trabalho produtivo, através do aprendizado de competências próprias da atividade

profissional e à contextualização dos ensinamentos curriculares, para que os estudantes possam desenvolver-se para a vida cidadã e para o trabalho.

Quando chegar o período de realização de seu estágio, vá previamente ao Setor de Estágio do seu Campus fazer seu



cadastro e receber todas as informações necessárias ao seu encaminhamento e efetivação de estágio. Também, sempre verifique através de informes nos murais do Campus, site e redes sociais oficiais do IFAM, os editais de chamada e compareça aos seminários de orientação de estágio promovidos pelo Campus.

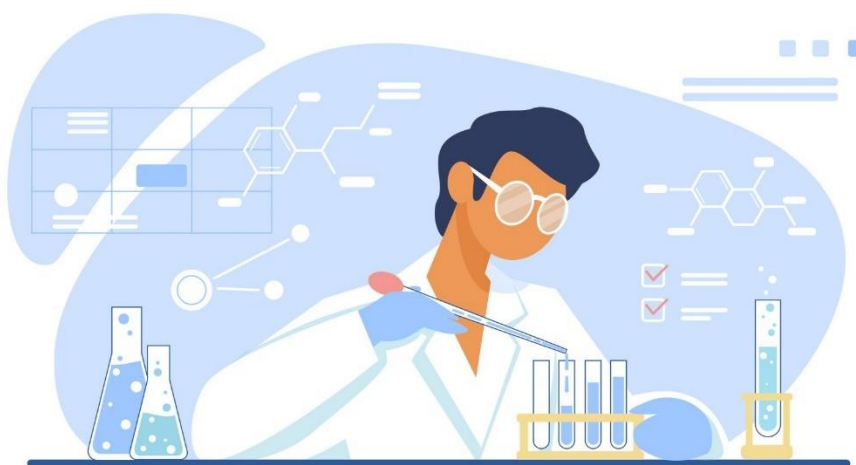
DICA: lembre-se de manter suas informações de contato, como número de telefone e e-mail, atualizadas, pra não perder nenhuma oportunidade!

Para mais informações sobre estágios, acesse o link:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/extensao/diretoria-de-extensao/estagio/para-estagiarios

Bolsas de Pesquisa

Aos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada e subsequente é fornecida a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr).



Para participar, você deve atender aos critérios definidos em editais próprios e especificidades legais, sendo o acesso a esses editais feito através do portal do IFAM (site).

Alguns dos **requisitos necessários** são:

- Estar regularmente matriculado no IFAM em Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico e apresentar bom ou excelente rendimento acadêmico;
- Não estar em regime de dependência ou ter reprovações;
- Ser selecionado e indicado pelo orientador;
- Não possuir vínculo empregatício;
- Ser bolsista e possuir cadastro SIGFAPEAM e/ou Plataforma Lattes do CNPq.

Saiba mais sobre iniciação científica no link:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/pesquisa/pesquisa-e-pos-graduacao/pesquisa-2/#main

Cursos de Extensão

São cursos diversos que podem ser oferecidos aos estudantes, professores, técnicos administrativos do IFAM e comunidade externa.

Para participar, deve-se ficar atento aos editais de chamada, que regerão as condições de participação, sendo o acesso através do portal do IFAM (site) ou através de propostas de forma livre (sem edital) ou ainda por propostas para complementação de carga horária docente por iniciativa do servidor.

Mais informações poderão ser obtidas no Setor de Extensão do Campus, pelo e-mail proex.cce@ifam.edu.br ou pelo link:

- www2.ifam.edu.br/campus/cmc/diretorias/extensao

Revista Igapó



O IFAM possui uma revista que divulga o conhecimento científico-tecnológico produzido, principalmente, por pesquisadores dos diversos cursos do IFAM, como o Ensino Técnico Integrado ao Médio, Subsequente, Graduação e Pós-Graduação.

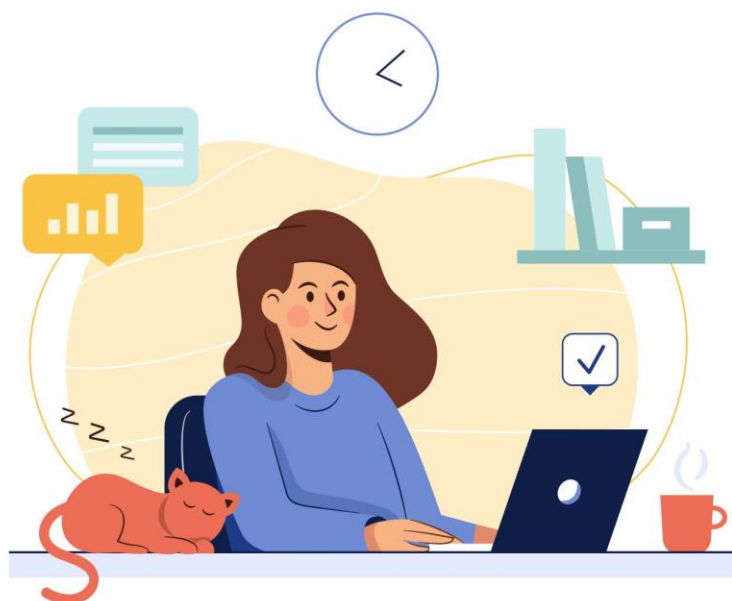
Você acessa as edições pelo link:

- <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/>

DICAS PARA MELHORAR SEU DESEMPENHO ACADÊMICO

Uma série de coisas fora do seu controle (ou não) podem influenciar no seu rendimento durante sua jornada de aprendizado, e é normal que muitos alunos sintam-se desorientados ao navegar essas águas desconhecidas. Essas dicas vão ajudar você a desviar de algumas armadilhas e superar certas dificuldades mais facilmente.

1. Desenvolva uma rotina de estudos



Fazer um planejamento do seu dia ajuda a reduzir a ansiedade e a autocobrança. **Você reduz a “pressão” sobre as coisas que tem a fazer quando sabe que já separou um momento do dia para realizar essa tarefa.** Além disso, você acaba desenvolvendo o hábito de estudar e se torna algo natural para você, como escovar os dentes.



2. Adote um cronograma semanal

Nesse cronograma você vai incluir as atividades do seu dia a dia e os seus momentos de estudo. Existem diversos aplicativos, programas de computador, planners, agendas ou outros meios que você pode adotar.

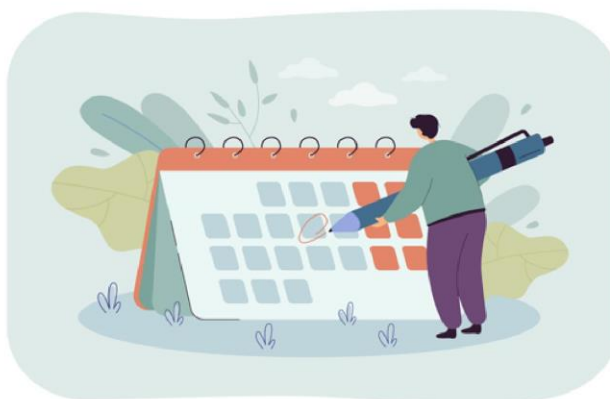
Algumas dicas para montar seu cronograma semanal:

- **Não coloque mais coisas do que pode cumprir:** seja realista, comece aos poucos e faça sua rotina de acordo com as suas possibilidades;
- **Comece colocando aqueles compromissos que já são fixos** nesta semana, como os seus tempos de aula, uma consulta médica agendada, provas já marcadas e trabalhos para entregar;
- Faça uma lista com todas as matérias que você quer estudar nessa semana e **distribua essas matérias ao longo dos dias**. Distribuir em vários dias é melhor do que tentar concentrar tudo em um dia só. Além disso, **inicie com as matérias que você considera mais difíceis**, pois nesse momento você estará mais descansado para encarar o desafio;
- Insira no seu cronograma semanal momentos de **“tempo reserva” e “tempo livre”**. O tempo reserva fica para cumprir alguma tarefa que não deu tempo ao longo da semana (lembre: imprevistos acontecem!). E o tempo livre é para você descansar. Ele é fundamental, pois apenas descansando você assimila o que aprendeu e pode ser produtivo no dia seguinte;
- **Tenha em mente a flexibilidade:** ninguém consegue seguir um cronograma do dia para a noite. Ele é uma base para você, mas ele pode ser flexível. Analise, uma vez na semana, o que deu certo e o que não funcionou e faça os ajustes necessários para a próxima semana. Aprender a se organizar não é fácil, por isso não desiste se não der certo da primeira vez!

DICA: Na página ao lado você confere um modelo pronto, que você pode copiar ou baixar e imprimir em: www.endereço.com.br

3. Não esqueça do calendário

Como alguns compromissos serão marcados com antecedência, **um calendário mensal é importante para que você consiga ter uma ideia geral** de todas as atividades a serem desenvolvidas no mês. Assim, você pode identificar o que é prioridade e organizar melhor seu cronograma da semana.



4. Controle o tempo



Se aconselha uma rotina de 2h de estudos por dia, com 15 a 30 minutos de intervalo. Uma dica é: **a cada 25 minutos de estudos tire 5 minutos de descanso para se alongar, ou comer/beber algo.** Também, divida os seus estudos em atividades diversas, como 25 minutos para leitura de textos, 25 minutos para resolução de exercícios, 25 minutos para fazer anotações etc, para não se tornar exaustivo.

5. Procure um espaço para estudar

O ambiente de estudos deve ser tranquilo, arejado e bem iluminado, e você deve mantê-lo limpo e organizado, tanto por bem-estar quanto para evitar distrações.

6. Evite distrações durante os estudos

Feche abas abertas no seu computador, silencie o seu celular (e de preferencia deixe ele afastado de você para não cair na tentação de “vou só olhar as horas” e acabar passando 20 minutos mexendo em redes sociais). Avise as pessoas de sua casa que você vai estudar por “x” horas e peça para não ser interrompido. Se você gosta de música, prefira ouvir as que são em um idioma que você não conhece ou são apenas instrumentais (para não acabar se distraindo cantando junto).

7. Verifique tudo que você precisa antes de começar a estudar



Antes de começar, pegue logo todos os materiais que você vai precisar: cadernos, apostilas, livros, canetas, marcadores, blocos de anotação, folhas de rascunho, post-its, deixe tudo acessível para você, para que você não precise interromper a linha de raciocínio para ir procurar.



8. Estabeleça metas

Se organize e estabeleça objetivos para cada sessão de estudo: “hoje eu vou estudar o conteúdo x e fazer a atividade y”. Para isso é importante ter organizado seu calendário e cronograma semanal, assim não se acumulam matérias para estudar, trabalhos e atividades.



9. Anote



Faça esquemas, resumos e mapas mentais, pois eles ajudam a ‘gravar’ o conteúdo e facilitam as revisões. Além disso, anote suas dúvidas e dificuldades e procure seus professores para esclarecê-las!



10. Revise

Não deixe de revisar o que você aprendeu, principalmente antes de começar algo novo. Se você fizer pequenas revisões com frequência, não terá uma carga grande de assuntos para revisar numa única vez. Outra dica é tentar explicar o que você estudou, seja pra você mesmo ou para outra pessoa. É uma boa maneira de fixar seu aprendizado. Além disso, para ajudar a lembrar de conceitos e fórmulas você pode fazer lembretes e espalhá-los por locais que você sempre olha, como: a porta da geladeira, o espelho, a cabeceira da cama, o teto sobre a cama etc.

11. Alimente-se bem e descanse

Estar bem alimentado e hidratado, ter uma boa noite de sono e momentos de descanso também são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. **Tire um tempo ainda para o lazer:** um filminho, uma série, um bom livro, uma conversa com os amigos, a prática de um esporte, um passeio... **Cuidar da saúde mental é fundamental!**



DICA: Quer saber mais sobre como se organizar para estudar? Dê uma olhada nos links ao lado:

- **Como estabelecer uma rotina de estudos:**
<https://www.youtube.com/watch?v=FTckUE3zgJA>
- **Organização da rotina de estudos:**
<https://www.ifarroupilha.edu.br/noticias-sau/item/17186-cuide-se-em-casa-organiza%C3%A7%C3%A3o-da-rotina-de-estudos-durante-as-atividades-remotas-5e98b134c6e75>
- **8 aplicativos que vão te ajudar a estudar:**
<http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/1372-8-aplicativos-que-vaio-te-ajudar-a-estudar-sim-pelo-celular>
- **Guia de estudos:**
<https://portal.ifba.edu.br/barreiras/ensino/cotep-1/guia-de-estudos-cotep.pdf>
- **Dicas para estudos:**
<https://sor.ifsp.edu.br/index.php/submenulink/580-comeceaestudar>

NO MESMO BARCO: RECADOS DE OUTROS ALUNOS PARA VOCÊ

Durante a realização deste trabalho, alguns estudantes participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de deixar uma dica ou um conselho para os alunos que ingressarão no IFAM-CMC. Sabemos que cada experiência é única mas, ainda assim, ler os relatos de quem está passando por situações semelhantes à sua é um lembrete de que você não está sozinho! Através das palavras deles, sinta-se abraçado(a) e bem-vindo(a)!

“Não se cobre tanto, e tá tudo bem não entender tudo e se precisar pedir ajuda. Não tenha medo de perguntar, a curiosidade é aliada do conhecimento e os professores e os veteranos estão aí para lhe auxiliar. Mudanças podem parecer assustadoras, mas siga firme no seu objetivo que vai dar tudo certo.!” (E2)

Seja organizado! Apesar de todos os stressés, aproveite esse espaço que, infelizmente, não é todo mundo que tem. Aproveite seus anos, são anos cansativos, mas você vai fazer boas amizades e você vai ter bons aprendizados aqui!” (E9)

“Não desista quando der de cara com as dificuldades. Muitas vezes as pessoas dizem que o ensino médio é difícil, no IFAM é um pouco mais, mas não desista, e sempre tente dar o seu melhor em tudo e sempre tente ver o lado positivo de cada situação que passar dentro do IFAM, pois aprendemos muito com as situações que acontecem lá... e não deixe que as dificuldades te coloquem para baixo, que te façam desistir, porque se fosse fácil você não estaria lá... e são nos momentos de dificuldade que vemos realmente quem somos e quem podemos ser no futuro. Então minha dica ou conselho é esse: não desista, enfrente e aproveite tudo o que o IFAM pode te dar, tanto as coisas boas como as ruins”. (E3)

"Meu conselho é ter **foco, dedicação e organização**, porque quando eles ingressarem vai ser bastante puxado".
(E4)

"Não se desespere, não é tudo isso que falam, não é um bicho de sete cabeças, dá pra encarar de boa [...] vá dar tudo certo! [...] Tem vestibular, ENEM também, dá aquela pressãozinha, mas acho que é importante você **focar em passar de ano e deixar o vestibular ser consequência** desse teu foco em passar de ano. (E7)

"A adaptação vai ser um caminho turbulento e cansativo, mas nunca deixe isso te derrubar! Quando estiver triste, **procure ajuda sem pensar duas vezes!** Fale com seus amigos de confiança ou vá pedir ajuda de profissionais cedidos pela instituição, que estão lá só pra te ajudar a qualquer custo. **Não tenha vergonha de errar publicamente**, ou de fazer uma pergunta que, para muitos, possui uma resposta óbvia. Faça o possível para ter pensamentos positivos sobre tudo o que virá a acontecer, pois isso fará uma grande diferença no seu desenvolvimento acadêmico. **Não se desespere tanto com vestibulares** e aprenda a organizar o seu tempo durante o dia, pois você também precisa de um momento de lazer. Tente aproveitar essa fase ao máximo (mas com disciplina)! Apesar de que será um caminho cansativo, vai ser um momento de mudanças no seu (modo de) lidar com o dia a dia. Você vai aprender a lidar com situações de extremo estresse ou situações em que vai precisar manter a calma, ou seja, você vai amadurecer muito neste período. Estude, mas aprenda a viver cada minuto em que estiver nessa instituição com carinho, pois, por incrível que pareça, você sentirá falta, principalmente de almoçar com seus amigos". (E6)

"**Aprenda a otimizar o tempo**, porque isso é preciosíssimo! Se eu fico muito cansada, então eu faço outra coisa pra relaxar, eu tiro um tempo. Eu relaxei? Aí eu vou voltar a fazer de novo... aí eu prossigo pra eu não ficar demasiadamente cansada, ansiosa. Então eu recomendo que eles saibam otimizar o tempo. **Escavem tudo que o professor pode oferecer**, [...] eu vejo que os professores sabem explicar, eles sabem o que eles tão falando, então é bom ter gente que sabe o que tá falando e é muito bom de se explorar essas pessoas". (E10)

AJUDE A MELHORAR ESTE GUIA

Para que possamos estar sempre melhorando, gostaríamos que você disponibilizasse alguns minutos de seu tempo para responder algumas questões a respeito deste guia.

Sua opinião é de extrema importância para o nosso trabalho!
Acesse o link a seguir e nos dê seu feedback:

<https://bit.ly/debubuia>



O conteúdo deste guia também está disponível no site:
www.debubuianoifam.com.br

Obrigado!

CRÉDITOS E REFERÊNCIAS

CRÉDITOS

Autores

Jessica de Almeida Cunha
Cirlande Cabral da Silva

Design e Diagramação

Thiago Henrik do Carmo Santos

Apoio

Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado do Amazonas - FAPEAM

Imagens

flaticon.com
freepik.com
icon-icons.com
pinclipart.com
pngegg.com
pngwing.com

REFERÊNCIAS

BARROS, Martinho Correia. Da escola de aprendizes artesãos ao IFAM: um breve histórico sobre o processo de alfabetização no Amazonas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2014, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7050>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

SÁ, Katia Regina de. Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/pt-br.php>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma Unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13833>. Acesso em: 16 abr. 2020.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães.; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. Educitec, Manaus, v. 05, n. 11, p. 101-113, jun. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/710>. Acesso em: 16 abr. 2020.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instigados pela problemática da transição escolar, especialmente a que ocorre entre o ensino fundamental realizado na Rede Pública de Manaus e o ensino médio integrado, este estudo buscou entender um pouco mais sobre esse fenômeno. O sistema educacional brasileiro divide a Educação Básica em etapas que acabam tendo suas particularidades e exigências distintas, por isso, deveria haver um processo que garantisse um percurso contínuo entre as etapas criando estratégias que as aproximassem, mas isso é pouco observado na prática o que leva os estudantes a transições escolares disruptivas.

Trabalhos diversos com temática semelhante, nos apontaram que a transição escolar se trata de um fenômeno multifacetado que pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas e áreas de conhecimento e que se estende além da espera educacional. Uma transição que ocorra de forma negativa pode ocasionar ou potencializar a evasão, a diminuição do rendimento, dificuldade de socialização, diminuição da autoestima, perda de interesse na escola, além de outras questões como estresse, ansiedade, depressão, entre outros.

Em se tratando da transição do EF para o EMI, as pesquisas na área nos mostraram que os jovens ingressantes nos IFs podem ter uma experiência desafiadora. Ao entrarem num curso técnico eles se deparam com a mudança de escola, o ensino de tempo integral, com o aumento na grade curricular e a inclusão de disciplinas técnicas, com o aumento nas atividades escolares, com a necessidade de criar novos vínculos, com o maior espaço e a circulação de mais pessoas, a preparação para o mundo do trabalho, o aumento das responsabilidades, a necessidade de desenvolver autonomia, conciliar diversas atividades e administrar o tempo.

Essas novas situações encontradas podem levar a redução do tempo disponível para outras atividades que não sejam escolares como lazer, cultura e esportes. Também, é narrado nessas pesquisas, a queda no rendimento e na autoestima, o cansaço, o desespero e a ansiedade sentidos por eles, e, muitas vezes, ignorados pelos adultos que minimizam o sofrimento ou pensam que é razoável passar por essas situações para ter um ensino de qualidade como o dos IFs.

Ao investigarmos a transição escolar entre o EF e o EMI buscando compreender a maneira que os alunos oriundos da Rede Pública de Manaus percebem a sua transição para a EPTNM no IFAM-CMC, acabamos por nos deparar com situações semelhantes. Ao analisarmos os dados coletados, enxergamos a transição através da metáfora de pontes e abismos. Os abismos são as situações que diferenciam o EF e EMI e dificultam a travessia e as pontes são as situações que amparam os jovens nesse processo.

Assim, os abismos ficaram relacionados as questões de adaptação a nova rotina. Os sujeitos da pesquisa apontaram como principais diferenças entre o EF e o EMI o currículo escolar e a carga horária. Esses dois pontos estão conectados a uma queda no desempenho acadêmico, diminuição do tempo de lazer e perda de contato com os amigos foram do IFAM-CMC. Além disso, essas diferenças estão correlatadas as dificuldades que eles enfrentam nesse período: o cansaço, a necessidade de conciliar diversas atividades, de ser autônomo em seus estudos e de lidar com o aumento de responsabilidades. Essas dificuldades acabam desencadeando sentimentos de tristeza, ansiedade e medo de não conseguir adaptar-se ao EMI. Também, outro ponto levantado como um agravante é a solidão que eles sentem logo que iniciam as aulas no IFAM-CMC, pois estão passando por todas essas mudanças e desconhecer as outras pessoas, acaba tornando tudo mais desafiador.

Já as pontes foram as situações que trouxeram apoio, amparo e suporte. Elas estão relacionadas à família e amigos, e as ações de preparo realizadas pela escola de EF e as ações de acolhida realizadas pelo IFAM-CMC. A família, principalmente a figura da mãe, incentiva, ajuda na escolha, preocupa-se com o desempenho e com as atividades do dia a dia e motiva esses jovens. As amigas, compartilham experiências e permitem perceber que, apesar de cada indivíduo ter suas particularidades, existem pontos de semelhança entre as situações vividas por eles. Já as ações de preparo e acolhida devem promover uma aproximação entre as etapas (EF e EMI), fazendo com que os alunos se sintam acolhidos e pertencentes ao novo ambiente e a travessia ocorra mais facilmente.

Pensando numa forma de fortalecer essa ponte e facilitar o percurso percorrido dos ingressantes, desenvolvemos o nosso Produto Educacional, intitulado “De Bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado”. O objetivo dele é auxiliar os alunos em sua transição do EF para o EMI no IFAM-CMC, podendo também servir de ajuda aos alunos concluintes do Ensino Fundamental que desconhecem o IFAM ou estão pensando em ingressar nessa instituição. Contudo, ressaltamos que o guia é apenas uma das ações para fortalecer as pontes e outros procedimentos devem ser adotados como, por exemplo, o treinamento contínuo de professores e outros profissionais da educação para as situações de transição escolar, atividades de engajamento dos pais e que reforcem os laços entre os colegas, intervenções que levem ao sentimento de pertencimento a instituição, articulações com a Rede Pública de ensino para parcerias e intervenções, entre outras.

Dessa forma percebemos que a transição escolar é um fenômeno complexo que perpassa a escola, sendo de interesse que haja mais estudos sobre o tema, investigados sob a luz de áreas diversas. Percebemos que quanto maiores foram as diferenças encontradas entre o

EF e o EMI, maiores foram se tornando as dificuldades enfrentadas e maiores ficaram os abismos a se atravessar. Contudo, quanto mais apoio e suporte os jovens recebem nesses momentos, mais fortalecidas e seguras se tornam as pontes para que eles façam essa travessia. Assim, devemos buscar ações que diminuam os abismos e fortifiquem as pontes para facilitar o percurso, com um olhar e escuta atenta aos jovens, com afeto e empatia, sempre considerando que buscamos o desenvolvimento de um ser humano integral, uma formação para a vida, que construa indivíduos com uma capacidade crítica sobre a sociedade e sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. **Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino.** 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1268>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [s. l.], n. 60, p. 33-52, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200003. Acesso em: 14 nov. 2020.
- AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 105-115, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203014923011>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil, **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6804>. Acesso em: 4 maio 2020.
- ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado do IFG Uruaçu: Orientações para Qualificação e Acompanhamento de Estudantes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9380>. Acesso em: 27 out. 2019.
- AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10738>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; CRUZ, Juliane Barros. Juventudes e Educação Profissional: um estudo de caso junto aos jovens que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico no IFCE – *Campus Fortaleza*. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, p. 39-61, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/6750>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20MARIZA%20ANDRADE.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo Ensino Médio Integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15054>. Acesso em: 27 out. 2019.

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera de. **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no ensino fundamental I**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11093>. Acesso em: 4 maio 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 4 maio 2020.

ARGOLLO, Rita Virginia; ALMEIDA, Verbena Córdula; OLIVEIRA, Rodrigo Bomfim. Juventudes Conectadas?: Um olhar sobre o panorama Brasileiro. **Revista Observatório**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 459-479, abr. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6431>. Acesso em: 28 maio 2020.

AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22615>. Acesso em: 4 maio 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>. Acesso em: 26 mar. 2020.

AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, L. M. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, Natal, v. 4, p. 77-88, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190>. Acesso em: 4 maio 2020.

BARBOSA, Gabriela. **O currículo de matemática da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2096>. Acesso em: 4 maio 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRANCO, Maria Lima Carvalho. **Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio**. Estudo de caso: Ensino Médio Integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília *campus* Gama, causas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2161>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/69>. Acesso em: 26 maio 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CASSONI, Cynthia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências e Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-27032018-092424/en.php>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em Agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/25209>. Acesso em: 26 maio 2020.

CAÚ, José Nildo Alves; OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio: expectativas e repercussões no projeto de vida das juventudes do IFPE. **Geoconexões**, Rio Grande do Norte, v. 1, p. 29-43, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/3544/pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Formação do adolescente no ensino médio integrado: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Educação Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 58-78, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7633>. Acesso em: 4 maio 2020.

CIAVATTA, Maria. Política e História da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 30-44, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13038>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CINTRA, Mariana Simões Ferreira. **A importância da família, escola e pares no processo de escolha pelo ensino médio técnico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-29102014-143246/en.php>. Acesso em: 21 dez. 2020.

COPETTI, Camila. **Botânica na formação inicial de professores: narrativas docentes sobre o processo de como ensinam a ensinar**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

COSTA, Maria Adélia da. O currículo da educação profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 1-13, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 4 maio 2020.

CREPALDI, Erica Taciana dos Santos. **Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) – universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24042016-222222/en.php>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CREPALDI, Erica Taciana dos Santos; CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves; MARTURANO, Edna Maria. No Limiar do Ensino Fundamental: Estresse, Competência e Ajustamento em Alunos do 1º ano. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 2, p. 503-515, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5137/513754617006/513754617006.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SILVA, Frederico Fonseca. As perspectivas de futuro dos jovens frente à educação profissional integrada. **Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/1416/1199>. Acesso em: 26 maio 2020.

CUNHA, Jessica de Almeida; CUNHA, Marianna de Almeida. Bem-vindo ao Ensino Médio Integrado: transições escolares e juventude. **Revista Igapó**, Manaus, nº 11, ed. Especial, p. 136-153, dez. 2020. Disponível em: <http://igapo.ifam.edu.br/ojs/index.php/EDIIES/article/view/791>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 165, p. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000200407&script=sci_arttext. Acesso em: 26 maio 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_arttext. Acesso em: 26 maio 2020.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 26 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 26 mar. 2020.

DUVOISIN, Ivane Almeida. **Virtualizações e atualizações em redes de conversação sobre o currículo de um curso on-line de licenciatura em Ciências**. 2013. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

FEIJÓ, Jerciano Pinheiro. **Escola Unitária e Politecnicia**: reflexão com base em Pistrak, Gramsci e Saviani. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22142>. Acesso em: 27 out. 2019.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n.1, p. 215-228, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERRÃO, Fernando. **Tempo de quê?**: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/17988>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FERREIRA, Danilo José; RAITZ, Tânia Regina; VANZUITA, Alexandre. As trajetórias dos egressos do ensino médio integrado em Agropecuária: rumo ao trabalho ou ensino superior?. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 54-75, set./dez. 2016. Disponível em: <http://bts.senac.br/index.php/bts/article/view/370>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: e agora o que fazer?. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/308>. Acesso em: 27 out. 2019.

FREITAS, Patrícia Fernandes de. **Formação de estudantes do Ensino Médio Integrado**: as interfaces da qualificação e da (s) competência (s). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7570/1/2013-DIS-PFFREITAS.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERMAIN, Francine; MARCOTTE, Diane. Sintomas de depressão e ansiedade na transição do ensino secundário ao ensino médio: evolução e fatores influentes. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 19-28, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=542&idioma=Espanhol. Acesso em: 16 dez. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acesso em: 2 jun. 2020.

GOMES, Ramon Cerqueira. **A constituição do self educacional em adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ramon_gomes.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

GOMES, Ramon Cerqueira. **Regulação semiótica no self educacional de adolescentes na transição para o ensino médio profissionalizante: a atuação da exotopia dentre as posições do eu**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27216>. Acesso em: 27 out. 2019.

GONÇALVES, Thalita Matias. **Experiências escolares dos jovens no ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8570>. Acesso em: 26 maio 2020.

GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 291-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/368>. Acesso em: 26 maio 2020.

GUISSO, Luciane. **Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177600>. Acesso em: 26 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital nº 30/PROEN/2020, de 18 de outubro de 2019**. Dispõe sobre o Processo Seletivo para o 1º semestre de 2020 relativo aos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada nos variados *campi* da capital. Manaus, 2019. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/estudenoifam/nivel-medio-forma-integrada>. Acesso em: 27 out. 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/188>. Acesso em: 26 mar. 2020.

JOST, Itagiane. **Ingresso de jovens no ensino médio: práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFAR Campus São Vicente do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Jaguarí, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OIXnylvjEUz27JZgFdy-fJBHz10tukgX/view>. Acesso em: 2 jun. 2020.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 29 set. 2020.

KAWANAMI, Carla Cristina. **Ensino Médio Integrado**: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um *campus* da rede federal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22607>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LEBOURG, Elodia Honse. **Delicadas Travessias**: um estudo de caso sobre jovens em transição para o Ensino Médio no interior do Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5446>. Acesso em: 27 out. 2019.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho**: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, Natal, v. 3, p. 164-175, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LIMA, Raquel Flores de. **Adaptação no ensino médio integrado**: a experiência de adolescentes que saem de suas cidades para estudar. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10359>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Os planos de educação: Estadual e Municipal. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S (org.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 17-36. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA3.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni. Juventude, trabalho e escola em territórios de precaridade social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1296-1313, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1296>. Acesso em: 26 maio 2020.

MARIANO, Andréa Daniele Müller. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: avanços, retrocessos ou permanências?. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1175>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MARINHO, Jessica Reis; MENDES, Neuriane de Castro. Política de Assistência Estudantil no contexto Amazônico: discutindo permanência e êxito junto aos discentes do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – *Campus Parintins*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2018. p. 1-17. Disponível em: [http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path\[\]=22649](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path[]=22649). Acesso em: 16 dez. 2019.

MÁXIMO, Heliny de Carvalho. **Recreio escolar de crianças no ensino fundamental:** contexto educativo para participação, brincadeiras e aprendizagens. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12206>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais Medeiros; ASSIS, Sandra Maria; LIMA, Aline Cristina Silva. O trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 5, p. 106-120, jul. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1957>. Acesso em: 4 maio 2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6192041>. Acesso em: 1 jul. 2020.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. A política de ensino médio integrado como garantia do direito à educação da juventude. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 266-291, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5108>. Acesso em: 26 maio 2020.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade Social e pedagógica do Ensino Médio Integrado:** Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4067>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jul. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 1 jul. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 4 maio 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NATIVIDADE, Julieuza de Souza. **Ensino Médio Integrado no IFAM/Campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática (2007-2012)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5992/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Julielza%20Natividade.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, Caíque Diogo de. **Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11320>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. **Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Pesquisa, História e Filosofia da Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1792>. Acesso em: 19 dez. 2019.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas de alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sul da Fronteira, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/691>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PERGHER, Eduardo; FRIZZO, Giovanni. Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 8, n. 10, p. 01-26, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6106>. Acesso em: 4 maio 2020.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil de assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PINHEIRO, Paulo Roberto Meyer. A juventude e a mídia: aspectos críticos em seu cotidiano. In: FREITAS, Raquel Coelho *et al.* (org.). **Juventudes, linguagens e direitos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/48220>. Acesso em: 26 maio 2020.

PIRES, Jocianne Giacomuzzi. **Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (IFRS *campus* Caxias do Sul/RS)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4405>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PLÁCIDO, Juliana Waschinevski. **Bem-vindo ao 6º ano: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7010>. Acesso em: 19 dez. 2019.

RABELO, Patrícia Seixas Tinoco. Artigo Científico da História do Ensino Fundamental às mudanças curriculares: fragmentação e ruptura entre os segmentos. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/606>. Acesso em: 26 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, a. 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e História da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 45-59, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 16 abr. 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

REIS, Ana Terra Salles. **Um novo olhar da gestão para o Ensino Fundamental: propostas para as turmas em transição de ciclos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8618>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ROSA, Daele Zuquetto. **Currículo integrado e formação integral de jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Santa Rosa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7273>. Acesso em: 4 maio 2020.

RUIZ, L.; MOTTA, L.; BRUNO, D.; DEMONTE, F.; TRUFÓ, L. **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf>. Acesso em: 19 out de 2021.

SÁ, Katia Regina de. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/pt-br.php>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; HEIJMANS, Rosemary Dore; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. Análise multinível da transição estudantil do curso técnico para o ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n.69, p. 896-925, set./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4095>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SANT'ANNA, Elder Generozo. **Da transição à permanência no ensino médio**: o papel da família na trajetória do aluno ao longo da última etapa da educação básica. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-14082015-110456/en.php>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SANTOS, Luciana Viera dos. **Assistência estudantil e serviço social**: a atuação dos assistentes sociais nos *Campi* do IFAM em Manaus. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7278>. Acesso em: 27 out. 2019.

SARAGOÇA, José; NETO, António; POMAR, Clarinda; CANDEIAS, Adelina. Efeito das transições escolares no rendimento académico: os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – Diversidades e (Des)Igualdades, 11, 2011, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2011. p. 1-19. Disponível em: <https://dSPACE.uevora.pt/rdpc/handle/10174/4776>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v.10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

SILVA, Guilherme Alves da. **A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (integrado) no contexto das Reformas Educacionais (2016-2017)**: uma parada do velho novo?. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8055>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Henrique Grabalos. **Modelo psicológico, sociocultural e psicossocial do desempenho acadêmico na transição do Ensino Médio à Educação Superior**: o caso do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/439>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, Ilma Aparecida Martins. **Abandono Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10488>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SILVA, Iraci B. Gonçalves. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. **Ciclo Revista**, [s. l.], v. 1, n. 2, [não paginado], 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/225>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, Irani Camilo de Souza. **Concepções de formação nos cursos técnicos do Instituto Federal de Goiás: possibilidade de implementação da politécnica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21347>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Juliene Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. *In: MARAFON et. al.* (org.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 207-221. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SILVA, Paulo Roberto da. **A municipalização da Educação Básica no Brasil: um estudo sobre o município de Xaxim (SC)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sul da Fronteira, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3349>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, Roselia Lobato. **A Dança no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25680>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Tiago Amaral. **A Educação Física no contexto dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3300>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre Capital e Trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsvs/resource/pt/eps-3537?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/309>. Acesso em: 4 maio 2020.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na Análise Textual Discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 311-333, dez. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/39>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SOUZA, Patrícia de Sá Dias 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. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3122/1/patriciadesadiasdesouza.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2009. E-book. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/31211633/estadodaarte1.pdf#page=12>. Acesso em: 5 nov. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. *E-book*.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; DIAS, Vanessa Gonçalves; SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 12, n. 19, p. 8-25, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8603>. Acesso em: 4 maio 2020.

TEIXEIRA, Ana Laura da Silva. **Trabalho como princípio educativo**: a história do debate no contexto brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254043>. Acesso em: 4 maio 2020.

VANNI, Elizabeth Gouveia da Silva. **Percepção dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio sobre a vivência escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2016. Disponível em: <https://www.fae.br/mestrado/unico.php?id=69>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VANZUITA, Alexandre; PEREIRA, Alessandro; ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Uma discussão sobre trajetórias escolares na atualidade: do ensino médio ao ensino superior. **Revista Espacios**, [s. l.], v. 37, n. 33, p. 1, 2016. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373301.html>. Acesso em: 16 dez. 2019.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma Unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13833>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VAZ, Ana Carolina de Souza; RIBEIRO, Jamel Junia; CEZAR, Lilian Sagio. Transição escolar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa para o 1º ano de Ensino Médio no Centro da Cidade de Armação dos Búzios/RJ. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 5., 2018, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA8_ID14_03062018231557.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

VECCHIETTI, Mirelle Cândido. **As trajetórias entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na voz dos adolescentes: um diálogo com a Educação Profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1147>. Acesso em: 27 out. 2019.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, [s. l.], v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 16 abr. 2020.

WOLLINGER, Paulo Roberto. **Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental: uma abordagem epistemológica**. 2016. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21328/1/2016_PauloRobertoWollinger.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães.; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec**, Manaus, v. 5, n. 11, p. 101-113, jun. 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/710>. Acesso em: 16 abr. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. *E-book*.

ZANOTTA, Patrícia Anselmo. **Reconhecimento e competência: dimensões da formação integral no ensino técnico integrado**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

ZENHAS, Armanda Martins. **A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119655/2/331645.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151262>. Acesso em: 11 dez. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Este documento tem como objetivo informá-lo(a) sobre uma pesquisa que estamos realizando. Você teve acesso a esse documento por meio de um link, porque se trata de um processo online, mas, caso você prefira ou aconteça algum imprevisto, podemos enviar uma cópia por e-mail ou WhatsApp ou encontrar uma maneira de entregá-lo em mãos. O estudo e este termo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Neste termo são fornecidas informações concretas e suficientes para que você possa avaliar e decidir se tem interesse em permitir a participação de seu (sua) filho (a) neste estudo. Para tanto, **leia este documento cuidadosamente**. Estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir após a leitura. Além disso, você pode consultar as pessoas que julgar convenientes, como seus familiares e amigos de confiança.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“ENTRE PONTES E ABISMOS: A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O OLHAR DOS ALUNOS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **JESSICA DE ALMEIDA CUNHA**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC), sob a orientação do **Prof^o. Dr. CIRLANDE CABRAL SILVA**.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a maneira como os alunos oriundos de escolas públicas percebem a sua transição do Ensino Fundamental para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada no IFAM *Campus* Manaus Centro.

Este estudo justifica-se, pois há vagas destinadas exclusivamente aos egressos de escola pública para o ensino médio integrado do IFAM-CMC e, também, por haver diferenças consideráveis entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), principalmente se considerarmos os princípios norteadores da EPTNM. Além disso, outros trabalhos relacionados à transição escolar sugeriram que o tema fosse mais investigado, principalmente em relação à transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, onde as pesquisas ainda são escassas. Da mesma forma, analisar a percepção que os próprios estudantes estão tendo sobre sua trajetória de transição, as dificuldades, os apoios e os anseios, por exemplo, são basilares para que se compreenda o processo e se desenvolva mecanismos para atenuar os desafios encontrados.

Leia cuidadosamente os itens a seguir e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver:

- A participação dele(a) nessa pesquisa será através de entrevista individual.
- A entrevista será realizada de maneira remota, através de videochamada com o uso do Google Meet ou WhatsApp, sendo resguardadas as condições de privacidade necessárias para sua realização.
- As informações fornecidas por meio das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos sem que haja identificação do(a) entrevistado(a).
- No transcorrer da pesquisa poderemos utilizar gravador de voz e de tela para os registros das atividades a fim de possibilitar uma melhor e mais fidedigna análise de dados. Se houver gravação, os áudios serão transcritos e ficarão armazenados com a pesquisadora por um tempo de 5 anos para fins de esclarecimentos dos dados coletados.
- A pesquisa tratará a identidade dele(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do conselho nacional de saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Apenas os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados, **permanecendo a identidade e os dados pessoais dos participantes mantidos em total sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa.**
- Os procedimentos que serão adotados na pesquisa apresentarão riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos. Contudo, o(a) participante estará vulnerável a riscos de: sentir-se constrangido ou com vergonha ao ser entrevistado(a); ficar com receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas; sentir-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e temer eventual quebra de sigilo.
- Como medida preventiva em relação aos riscos, estaremos: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo entre pesquisadora e participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos, morais, os estados psicológicos, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. A pesquisadora estará atenta para evitar que algum desses aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes, interferindo no processo de pesquisa.
- A participação é voluntária. O principal benefício em participar da pesquisa se dará na possibilidade do(a) participante expressar suas vivências e sentimentos acerca da transição escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio profissional de nível médio na forma integrada.

- Além disso, a participação dele(a) contribuirá para a construção de um produto que poderá contribuir para gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, sobretudo aos discentes que iniciarão futuramente seus estudos num Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada no IFAM *Campus* Manaus Centro.

- Sempre que achar necessário, poderá solicitar esclarecimentos sobre aspectos da pesquisa.

- Você tem a plena liberdade para decidir sobre a participação dele(a), podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou a dele(a).

- Os participantes não recebem nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terão nenhuma despesa desta mesma ordem. **Caso tenham qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, como consumo de internet, serão ressarcidos pela pesquisadora.** De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação dele(a) no estudo, ele(a) será devidamente indenizado, conforme determinação.

- É garantido aos participantes o livre acesso a todas as informações decorrentes de sua participação neste estudo a qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, podendo solicitar ao pesquisador esclarecimentos adicionais por meio dos contatos contidos neste documento. Estando, inclusive, assegurado o direito de acesso ao produto investigacional desenvolvido após o término do estudo.

- Caso aceite que seu(sua) filho(a) participe, você preencherá os dados solicitados e dará ciência das informações constantes nesse termo e consentimento para que seu(sua) filho(a) participe dessa pesquisa através do formulário enviado a você e/ou pelo link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdM3TB--Otr2I-vUMI1TjhinZLs8iA976sEPBjWo5G_NrI3A/viewform?usp=sf_link. E, ainda, se considerar conveniente, uma cópia do termo e do formulário que foi preenchido será enviada por e-mail. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade à sua pessoa.

- Para quaisquer esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jessica de Almeida Cunha, pelo telefone/WhatsApp: (92) 99157 0169 (inclusive ligações a cobrar), e-mail professorajessicacunha@gmail.com ou, ainda, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a coberta aos direitos dos participantes.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **“ENTRE PONTES E ABISMOS: A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O OLHAR DOS ALUNOS”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **JESSICA DE ALMEIDA CUNHA**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC), sob a orientação do **Prof. Dr. CIRLANDE CABRAL SILVA**. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos compreender a maneira como você e outros alunos que fizeram o ensino fundamental na Rede Pública de Educação percebem a sua própria transição do ensino fundamental para os Cursos Técnico de Nível Médio na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Manaus Centro. Mas você só participa da pesquisa se quiser. Não aceitar é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir de participar em qualquer fase da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa será através de entrevista individual. A entrevista será realizada de maneira remota, através de videochamada com o uso do Google Meet ou WhatsApp, no melhor horário e data para você, e se necessário a pesquisadora arcará com os gastos de internet para que a entrevista possa acontecer. A sua participação é sigilosa e ninguém, além da pesquisadora, saberá que foi você quem respondeu a pesquisa.

Durante entrevista, a pesquisadora utilizará um diário de campo (caderno de anotações) e um gravador de voz e tela, que são considerados seguros. Mas ainda assim, é possível que: você se sinta constrangido ou envergonho ao ser entrevistado; tenha certo receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas; sinta-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e tenha medo de que possa ocorrer quebra de sigilo. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones informados no final deste texto.

Há coisas boas que podem acontecer, como a possibilidade de você expressar suas vivências e sentimentos acerca da transição escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio profissional de nível médio na forma integrada. Além disso, a sua participação contribuirá para a construção de um produto educacional que poderá gerar benefícios sociais a toda comunidade

escolar, sobretudo a outros estudantes que, futuramente, iniciarão seus estudos num Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada no IFAM-CMC

Você não receberá nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terá nenhuma despesa desta mesma ordem. No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determinação. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em trabalhos acadêmicos e científicos, mas sem identificar os jovens que participaram.

Se você ou seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante ou riscos relacionados ao estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Jessica de Almeida Cunha, pelo telefone/WhatsApp: (92) 99157 0169 (inclusive ligações a cobrar), e-mail professorajessicacunha@gmail.com ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a cobertura aos direitos dos participantes.

Caso aceite participar, você preencherá os dados solicitados e dará ciência das informações constantes nesse termo e seu consentimento para participar dessa pesquisa através do formulário enviado a você e/ou pelo link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZ8ExKL5TOpyN7tKGEFDIdTN3rCAOYnSRbcr57RUT-0BFLwQ/viewform?usp=sf_link. E ainda, se considerar conveniente, lhe enviarei uma cópia também por e-mail do termo e do formulário que foi preenchido. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade à sua pessoa.

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Bloco Temático	Questões norteadoras
<p style="text-align: center;">Semelhanças e diferenças entre o EF e o EMI</p> <p>Objetivo: analisar as diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Integrado na percepção dos alunos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a diferença de estudar no IFAM e estudar na sua escola anterior? 2) Como você vê seu desempenho escolar agora em comparação ao que você tinha no ensino fundamental? 3) Fora da escola sua rotina, hobbies e atividades mudaram de alguma forma? 4) Estudar no IFAM é do jeito que você imaginava que seria?
<p style="text-align: center;">A escolha pelo EMI</p> <p>Objetivo: conhecer as motivações dos alunos que os levaram a escolher fazer o EMI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Me conta a história de como você acabou estudando no IFAM. 2) Por que você escolheu esse curso?
<p style="text-align: center;">Desafios na Transição</p> <p>Objetivo: conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da Rede Pública na sua transição entre o Ensino Fundamental e o EMI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Você sentiu que teve alguma dificuldade quando começou a estudar no IFAM? 2) Como foi se adaptar a essa nova dinâmica de estudos, transporte e alimentação? 3) O que você acha que se melhorasse na sua vida, melhoraria também seu desempenho no IFAM?
<p style="text-align: center;">Apoio nas transições</p> <p>Objetivo: identificar as ações de apoio à transição desenvolvidas nas instituições de ensino de conclusão do Ensino Fundamental desses discentes e as ações de acolhida aos ingressantes no EMI</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sente que tem apoio da família para conseguir ter um bom desempenho nessa nova fase na escola? 2) Você acha que a escola anterior conseguiu preparar você bem para como seria seu ensino médio? 3) Você sente que o IFAM oferece alguma ajuda nessas dificuldades, seja a instituição em si ou os professores e servidores? 4) Existe algo que você melhoraria no IFAM? 5) Em sua opinião, o que você acha que o IFAM poderia fazer para auxiliar melhor a adaptação dos jovens nesta instituição de ensino?
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Você gostaria de falar sobre mais algum aspecto que não tenha sido perguntado?

**APÊNDICE D – UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NO DIÁRIO DE
CAMPO**

Nº	Unidades de significado – Diário
Objetivo 1	
1	Manutenção do tempo de lazer
2	Queda no desempenho acadêmico
3	Busca do EMI por preocupação com mercado de trabalho
4	Preparação prévia e autorrealizada para o EMI
5	Mudança nas percepções
Objetivo 2	
6	Avó como apoio principal em questões escolares
7	Família com cobrança por bom desempenho
8	Responsabilidade autoimposta sobre as questões escolares (sem apoio da família)
9	Família com bom suporte financeiro
10	Apresentação do IFAM superficial
11	Não conseguiu se concentrar na apresentação do IFAM por nervosismo
12	Assistência de programas sociais fundamental para auxílio no EMI
13	Busca de assistência psicológica do IFAM
Objetivo 3	
14	Pensar em desistir
15	Dificuldade com a quantidade de pessoas no IFAM
16	Necessidade de nivelamento para os ingressantes
17	Dificuldade de entender o funcionamento do IFAM

**APÊNDICE E – UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NAS
ENTREVISTAS**

Nº	Unidades de significado – Entrevistas
Objetivo 1	
1	Carga horária como diferença entre EF e EMI
2	(Re)acostumar com a rotina do tempo integral
3	Costume com o tempo integral
4	Diminuição do tempo de lazer
5	Organização pessoal para atividades de lazer
6	Rotina de lazer durante as aulas presenciais no EMI
7	Redução do contato com amigos do EF
8	Infraestrutura IFAM como diferença entre o EF e o EMI
9	High School
10	Grade curricular como diferença entre o EF e o EMI
11	Pouco tempo para assimilação de conteúdos no EMI
12	EMI estimula o pensamento crítico
13	Sentir-se estimulado a estudar no EMI
14	Incentivo da autonomia como diferença do EF e o EMI
15	O tratar do professor no EMI
16	Os professores do EF
17	Descontentamento com o desempenho acadêmico
18	Aumento do desempenho acadêmico
19	Equivalência desempenho EF e EMI
20	Percepção que as notas não refletem o aprendizado
21	EF preocupação com aprovação de alunos e não com o aprendizado
22	Nível maior de cobrança no EMI do que no EF
23	Aumento das responsabilidades
24	Negligência do sofrimento dos jovens
25	O EMI e a profissionalização (aumento das responsabilidades)
26	Optar pelo IFAM mesmo sem EMI
27	Aceitação das diferenças no EMI
Objetivo 2	
1	Mãe como apoio principal em questões escolares
2	Irmã como apoio nas dúvidas escolares
3	Pai como apoio nas questões emocionais
4	Cobranças autoimpostas por causa da família
5	Poucas amizades no IFAM
6	Amizades como apoio
7	Escolha do IFAM por influência de terceiros
8	Escolha do IFAM por iniciativa própria
9	Preparação para o EM a partir de iniciativa de professores - Conteúdos
10	Preparação para o EM a partir de iniciativa de professores – Opções de escola
11	Sem nenhuma preparação para o EM pela escola de EF
12	Preparação para o EM a partir de iniciativa de professores – Rotina

13	Houve uma preparação da escola de EF para o EM
14	Apresentação do IFAM na acolhida
15	Acolhida no IFAM com sensação de boas-vindas
16	Acolhida no IFAM com pressão por parte dos veteranos
17	Peça ajuda quando precisar
18	Incentivo a não desistir
19	Manter-se focado e organizado
20	Aproveite seus anos de IFAM
21	IFAM como oportunidade ímpar
Objetivo 3	
1	Depressão Inicial
2	Solidão Inicial
3	Ansiedade
4	Adaptação ao novo
5	Rotina cansativa no EMI
6	Atrasos ocasionados pela distância
7	Receio inicial de não acompanhar o EMI
8	Dificuldade de conciliar diversas atividades
9	Dificuldade de desenvolver a autonomia nos estudos
10	Necessidade de organização pessoal
11	Necessidade de melhorar foco e psicológico
12	Reeducação de hábitos e atitudes
13	Defasagem de conteúdos base
14	Insegurança e sentimento de inferioridade
15	Dificuldade nas disciplinas técnicas
16	Número excessivo de matérias
17	Conteúdos descontextualizados
18	Excesso de material solicitados
19	Falta de intérprete para as alunas com deficiência auditiva
20	Necessidade de sinalização para localizar-se no IFAM
21	Autonomia estimulada no IFAM vista como desorganização

APÊNDICE F – QUESTÕES DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Validação do Produto Educacional

Em relação ao produto educacional “De bubuia no IFAM: um guia de orientação para ingressantes do Ensino Médio Integrado”, responda as questões que se seguem:

- 1) Você considera os conteúdos relevantes ao público que está ingressando no IFAM-CMC? Justifique: (aberto)
- 2) Você compreendeu bem o conteúdo do produto? () sim () parcialmente () não
- 3) Caso você NÃO tenha compreendido algo do conteúdo, por favor especifique o que foi: (aberta)
- 4) Há algo nesse material que você considere incorreto, irritante ou ofensivo? Se sim, o que? (aberta)
- 5) Se você é aluno de algum curso integrado, você acredita que esse material teria auxiliado você quando ingressou no IFAM-CMC? Justifique: (aberta)
- 6) Você recomendaria esse material para colegas ou outras pessoas que estejam ingressando no IFAM-CMC? Justifique. (Aberta)
- 7) Você acredita que esse material seria útil para apresentar o IFAM a alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental em escolas públicas e ainda não o conhecem? Justifique. (aberta)
- 8) Tem algum assunto ou conteúdo que não foi abordado nesse guia e você gostaria que fosse? Se sim, qual? (aberta)
- 9) Por favor, deixe um comentário sobre o que você achou desse guia, de maneira geral: (aberta)

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre pontes e abismos: a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado sob o olhar dos egressos da SEMED Manaus

Pesquisador: JESSICA DE ALMEIDA CUNHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30303220.5.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.072.738

Apresentação do Projeto:

Conforme informado no desenho do projeto, este estudo destina-se a, através de uma metodologia qualitativa, compreender a maneira que os alunos oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus) percebem a sua própria transição do ensino fundamental para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro (IFAM-CMC). Para isso, os ingressantes dos Cursos Técnicos do IFAM-CMC em 2020, que foram selecionados para a pesquisa, serão entrevistados sobre a temática da transição escolar e responderão a questionários de natureza socioeconômicas e escolares. A seleção dos participantes, primeiramente, se dará levando em consideração os estudantes que cursaram do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental em alguma escola da SEMED-Manaus e ingressaram em um curso técnico integrado ao ensino médio no IFAM-CMC em 2020. Em seguida, se considerará a adesão, por parte da família (devido aos participantes terem, em média, 15 anos de idade) e dos próprios voluntários. Considera-se essa investigação importante, pois o acesso ao IFAM dos alunos provenientes da SEMED foi facilitado pelo sistema de cotas a alunos de escola pública, também pois há muitas diferenças entre o ensino fundamental e a educação profissional técnica de nível médio. Além disso, há poucas publicações sobre o assunto e as existentes apontam a importância da investigação nessa área. Por se tratar de um trabalho voltado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ao final da

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0080

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
↳ IFAM



Continuação do Parecer: 4.072.738

pesquisa, além da escrita da dissertação, será desenvolvido um produto educacional com importância social, pois visa amenizar as dificuldades encontradas pelos estudantes oriundos da SEMED-Manaus na transição para a EPTNM do IFAM-CMC facilitando esse processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender a maneira que os alunos oriundos da SEMED percebem a sua transição do ensino fundamental para a EPTNM no IFAM-CMC.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos dessa pesquisa são: analisar as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada comparando-as as percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo; identificar o que levou os discentes oriundos da SEMED Manaus a escolherem a EPTNM do IFAM-CMC; conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos

oriundos da SEMED na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM; e, por fim, desenvolver um produto educacional voltados aos alunos que estão ingressando no IFAM na EPTNM que auxilie os alunos nessa transição, sanando parte das dificuldades apresentadas por eles na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto indica:

Riscos:

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, os riscos são mínimos, mas envolvem os riscos de: constrangimento ou vergonha ao ser entrevistado;

receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas; sentir-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e eventual quebra de

sigilo. Como medida preventiva em relação aos riscos estar-se-á: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo

pesquisadora/participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos,

morais, os estados psicológicos, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. A pesquisadora estará atenta para evitar

que algum destes aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes,

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
 Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 4.072.738

interferindo no processo de pesquisa.

Benefícios:

O principal benefício em participar da pesquisa se dará na possibilidade do participante expressar suas vivências e sentimentos acerca da transição escolar entre o ensino fundamental e o ensino médio profissional de nível médio na forma integrada. Além disso, a participação dele(a) contribuirá para a construção de um produto que poderá contribuir para gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, sobretudo aos discentes que como ele (a) estará iniciando, futuramente, seus estudos num Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada no IFAM Campus Manaus Centro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto submetido a este CEPSh se apresenta como bem detalhado em suas fases. É um projeto no contexto educacional que visa o entendimento da percepção do alunos numa abordagem qualitativa. O resumo, bem elaborado, indica que Investiga a transição escolar do ensino fundamental para a educação prof Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Manaus Centro (IFAM-CMC), em especial dos alunos que cursaram o ensino fundamental em alguma das escolas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus visando compreender a maneira que esses alunos percebem essa sua transição. Como pesquisa qualitativa inclui como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, questionários, diário de campo e entrevistas individuais. Para a análise dos dados coletados optou-se pela metodologia da Análise de Conteúdo. Espera-se com essa pesquisa analisar as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada comparando-as as percepções dos alunos, considerando o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo; identificar o que levou os discentes oriundos da SEMED Manaus a escolherem a EPTNM do IFAM-CMC; conhecer os principais desafios encontrados pelos alunos oriundos da SEMED na sua transição entre o Ensino Fundamental e a EPTNM; e, por fim, desenvolver um produto educacional voltados aos alunos que estão ingressando no IFAM na EPTNM que auxilie os alunos nessa transição, sanando parte das dificuldades apresentadas por eles na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto encontra-se devidamente preenchida;

As entrevistas serão realizadas com menores de idade e o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgj@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS**
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 4.072.738

ESCLARECIDO, está devidamente apresentado.

Recomendações:

Com o objetivo de garantir a integridade do TCLE, solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim sucessivamente até a página "X de X".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresentado atende as recomendações da Resolução CNS 466/12, para as pesquisas em ciências exatas, biológicas e da saúde, e a Resolução 510/16, para as pesquisas em ciências humanas e sociais.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer da relatora.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1520762.pdf	16/03/2020 23:41:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Jessica_de_Almeida_Cunha_enviado_ao_CEP.pdf	16/03/2020 23:40:25	JESSICA DE ALMEIDA CUNHA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_JESSICA_DE_ALMEIDA_CUNHA.pdf	16/03/2020 23:39:38	JESSICA DE ALMEIDA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Jessica_Cunha.pdf	16/03/2020 23:38:14	JESSICA DE ALMEIDA CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Jessica_Cunha.pdf	16/03/2020 23:38:04	JESSICA DE ALMEIDA CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_JESSICA_DE_ALMEIDA_CUNHA.pdf	16/03/2020 23:37:19	JESSICA DE ALMEIDA CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3308-0080 E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
¿ IFAM



Continuação do Parecer: 4.072.738

Não

MANAUS, 05 de Junho de 2020

Assinado por:
Tarcisio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ¿ AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3306-0060

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br