



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

LÍBIA DE ALMEIDA SANTANA JESUS

**PASSEI NO IFBA E AGORA?!
UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA — *CAMPUS* PORTO SEGURO**

LÍBIA DE ALMEIDA SANTANA DE JESUS

PASSEI NO IFBA E AGORA?!
UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA — *CAMPUS* PORTO SEGURO

Dissertação apresentada à Banca de Avaliação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Matos Mota

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano.

Salvador
2022

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.
Responsável pela catalogação na fonte: Samuel dos Santos Araújo - CRB 5/1426.

J58p Jesus, Líbia de Almeida Santana de.

Passei no IFBA e agora?! Um estudo sobre a transição do ensino
fundamental para o ensino médio integrado do IFBA – campus Porto
Seguro / Líbia de Almeida Santana de Jesus. Salvador, 2022.

129 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da
Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luzia Matos Mota.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano.

1. Transição escolar. 2. Ensino médio integrado. 3. Plano de ação.
I. Mota, Luzia. II. Cypriano, Carlos Alex. III. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. IV. Título.

CDU 2 ed. 37

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLOGICA**

**PASSEI NO IFBA E AGORA?! UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA – CAMPUS PORTO
SEGURO**

LÍBIA DE ALMEIDA SANTANA DE JESUS

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Matos Mota

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Banca examinadora:

Profa. Dra. Luzia Matos Mota

Orientadora – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Coorientador e Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Pereira

Membro Externo – Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Profa. Dra. Marlene Santos Socorro

Membra Externa – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Em 12 de março de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **LUZIA MATOS MOTA, Professor Efetivo**, em 12/03/2022, às 13:02, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS ALEX DE CANTUARIA CYPRIANO, Professor Efetivo**, em 14/03/2022, às 08:20, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius da Silva Pereira, Usuário Externo**, em 17/03/2022, às 15:02, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE SANTOS SOCORRO, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 27/04/2022, às 17:05, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2223874** e o código CRC **5EBCA713**.

Aos meus pais Luciene e Benedito, ao meu esposo Sidnei, aos meus filhos Gustavo e Ravi e à Profa. Valtides e Sr. Louro, Sr. Zeca e Dona Carminha (*in memorian*) que em minha trajetória escolar, acolheram-me em seus lares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e força para, em cada manhã, realizar a caminhada em direção da afiliação nesse mestrado.

Aos meus pais Luciene e Benedito, pelos ensinamentos e incentivo dados para a realização de meu percurso escolar.

Ao meu esposo Sidnei, que teve paciência comigo nos momentos de aflição e me encorajou a persistir, bem como aos meus filhos Gustavo e Ravi, que compreenderam os motivos de minha ausência em alguns momentos.

À minha admirada orientadora Professora Luzia Mota. Sou grata pela paciência e ensinamentos, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

Ao Professor Alex Cipriano, meu coorientador. Suas indagações à pesquisa foram fundamentais. Assim como, agradeço aos professores do curso pelo trabalho realizado.

Aos colegas de turma pelo apoio dado uns aos outros, em especial, às colegas Laura e Carina pelos trabalhos realizados em conjunto, à Caliane, pelas trocas nos momentos de orientação e dicas preciosas para esse estudo, bem como à Cléo, Elís, Angelimar e Bia, pela torcida.

Aos colegas de trabalho, que merecem especial agradecimento. Márcio, Lenira, Marileide, Ricardo que, além do apoio, assumiram algumas de minhas atribuições nos dias em que estive ausente para realização das aulas. À Talita pelos estímulos, Luana e Marivone, que, sendo pioneiras na realização do ProfEPT, forneceram dicas/orientações valiosas sobre o curso. Fundamentalmente, quero deixar registrado meu imenso agradecimento à Luana, pelo incentivo e revisões realizadas, sua disponibilidade em me ajudar fez toda diferença. Meus amigos, graças ao companheirismo de vocês, eu pude iniciar e finalizar esse mestrado. Então, meu muito obrigada!

À Alva, minha companheira de projetos no IFBA. À Nice, pelo acolhimento em sua residência. À Profa. Valtides e Sr. Louro, Sr. Zeca e Dona Carminha (*in memoriam*), por terem me acolhido em seus lares durante meu percurso escolar.

A todos os participantes da pesquisa: estudantes, docentes, Coordenador Pedagógico e de Cursos.

Enfim, sou grata a todos(as) pelo incentivo, colaboração, apoio, ensinamentos, orientações. Deus os abençoe!

“Cabe destacar que não se pode ser considerada como democrática uma escola em que alunos fracassam e que não pode ser democrática uma escola que não o é para todos”.

Lück, 2006.

RESUMO

Este trabalho busca analisar a transição escolar experienciada pelos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Alimentos, Informática e de Biocombustível, ofertados pelo IFBA, Campus Porto Seguro, no ano 2019, cujo objetivo foi promover o enfrentamento da reprovação e evasão na primeira série dos cursos citados, mediante um Plano de Ação baseado na Teoria da Afiliação de Coulon (2008). A proposta de intervenção construída — estruturada por meio das etapas da afiliação — buscou tornar o contexto institucional mais familiar e favorecer as experiências de ingresso nos cursos técnicos integrados, já que a primeira série foi identificada como uma barreira na progressão desses estudantes nos cursos. O caminho metodológico escolhido foi o estudo de caso com abordagem qualitativa, cujos procedimentos utilizados foram revisão de literatura, observação direta, bem como a aplicação de questionários *on-line*, além de entrevistas semiestruturadas para coleta das informações. A análise dos dados demonstrou diferentes fatores associados às dificuldades de permanência, com predominância do ponto de vista dos discentes para os aspectos institucionais. Destacaram-se: ausência de informações do Campuse de seus cursos, ritmo de ensino e volume de avaliações, assim como procedimentos de ensino similar ao do ensino superior. Apontou-se necessidade de aproximação do IFBA com a comunidade externa, momentos que oportunizem reflexão da *práxis* pedagógica e outras ações que englobem toda instituição (não só local), como revisão da Organização Didática, institucionalização da Política de Permanência e Êxito. Em suma, defendeu-se o início de um movimento substancial e constante em prol do tempo e condições para que os estudantes apreendam as condutas e as linguagens proferidas na comunidade do IFBA e que possam ter não apenas o acesso, mas uma trajetória escolar ininterrupta com possibilidades efetivas de formação cultural, científica e política.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Plano de Ação; Transição Escolar.

ABSTRACT

This paper intends to analyze the school transition experienced by students of the Integrated Food, Computer and Biofuel Certificate Programs, offered by the Porto Seguro Campus, in 2019, with a view to addressing failure and evasion in the first grade of said programs through an Action Plan based on Coulon's Theory of Affiliation (2008). The constructed proposal of intervention - structured from the stages of affiliation - has sought both to make the institutional context more familiar, and favor the experiences of entrance into the integrated certificate programs, since the first grade was identified as a barrier to the students' progression in such programs. The methodological path chosen was the case study with a qualitative approach, whose procedures were literature review, direct observation, as well as the application of online questionnaires and semi-structured interviews to collect information. Data analysis showed different factors associated with permanence difficulties, with predominance, from the students' point of view, of institutional aspects. Lack of information from the Campus and its programs, pace of teaching and volume of evaluations came to the fore, as well as teaching procedures akin to those of higher education. The need to draw the Instituto Federal da Bahia (IFBA) [Federal Institute of Bahia] close to the external community was pinpointed, moments that provide an opportunity to reflect on the pedagogical praxis and other actions that encompass the entire institution (not only at the local level), such as a review of the Didactic Organization, and institutionalization of the Permanence and Success Policy. In short, a case was made for the start of a substantial and constant movement in favor of time and conditions for students to grasp the behaviors and languages spoken in the IFBA community and that they may have not only access, but an uninterrupted school trajectory with effective possibilities of cultural, scientific and political training.

Keywords: Action plan; Integrated Secondary School; School Transition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa de distribuição dos campi do IFBA no território baiano*	50
Figura 2 — Estudantes participantes por curso	53
Figura 3 — Cor/etnia dos estudantes	54
Figura 4 — Origem escolar dos estudantes	55
Figura 5 — Reprovação na trajetória escolar	56
Figura 6 — Número de estudantes aprovados nos cursos técnicos em Alimentos, Biocombustível e Informática do IFBA em 2019.....	57

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 — Quantitativo de estudantes matriculados no campus por modalidade e curso	52
Quadro 2 — Frequência por bimestre dos estudantes dos cursos técnicos em Alimentos, Biocombustível e Informática do IFBA em 2019	59
Quadro 3 — Perspectiva dos estudantes sobre os motivos/razões das dificuldades enfrentadas na primeira série dos cursos integrados	60
Quadro 4 — Apresentação dos participantes nas entrevistas	61
Quadro 5 — Mecanismos de superação das dificuldades	82
Quadro 6 — Motivos/razões das dificuldades dos estudantes de primeira série dos cursos integrados, segundo os servidores	84
Quadro 7 — Atividades a serem realizadas na fase Pré-Ingresso	95
Quadro 8 — Ações a serem realizadas na fase Ingresso.....	99
Quadro 9 — Ações a serem realizadas na fase Adaptação	101
Quadro 10 — Cronograma das ações por etapa.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — IDEB em 2019	106
--------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AENPE	Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COPEM	Coordenação Pedagógica Multidisciplinar
DEPAD	Departamento Administrativo
DIREN	Direção de Ensino
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTIEM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAAE	Programa de Apoio e Assistência Estudantil
PAE	Política de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
SUAP	Sistema Unificado de Administração Público

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PANORAMA DE UM NOVO CICLO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	20
1.1 A teoria da Afiliação de Alain Coulon	24
1.1.1 Estranhamento	27
1.1.2 Aprendizagem	28
1.1.3 Afiliação	29
1.2 O contexto da transição escolar realizada pelos estudantes do EMI do IFBA/Porto Seguro	31
1.2.1 Ingresso	33
1.2.2 Adaptação	34
1.2.3 Integração	37
2 PERCURSO DA PESQUISA	40
2.1 Ensino Médio Integrado: uma proposta de educação para os jovens da classe trabalhadora	45
2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA)	48
2.3 Caracterização do IFBA — Porto Seguro: locus da pesquisa	51
3 A NOVA REALIDADE PARA OS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA — PORTO SEGURO	53
3.1 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	53
3.2 Origem e trajetória escolar	55
3.3 As dificuldades de permanência enfrentadas na Transição Escolar: a perspectiva dos estudantes ingressantes	59
3.3.1 “O IFBA era completamente novo”	62
3.3.2 “O IFBA é diferente”	62
3.3.3 “Isso é o que os alunos de primeiros anos mais têm: vergonha de falar suas dificuldades”	67
3.3.4 “É como se a gente já estivesse tendo aula com professores de faculdade”	68
3.3.5 Uma nova residência	70
3.3.6 Horário do Transporte Público	72

3.3.7	“Sem dinheiro, como é que eu ia voltar para casa?”	73
3.4	Mecanismos de superação das dificuldades	74
3.4.1	“A gente, bicalouro, ajudava os estudantes novos, a gente ajuda eles a estudar e se ajudava”	74
3.4.2	Atendimentos dos docentes	75
3.4.3	Horário de estudo e método de estudos	77
3.4.4	O início do processo da Afiliação	79
3.5	As motivações das dificuldades dos discentes da primeira série do EMI: a perspectiva dos Docentes, Coordenadores de Curso e Coordenação Pedagógica	83
3.6	Ações de combate à reprovação e evasão no Campus Porto Seguro	86
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÕES EDUCACIONAIS VOLTADO PARA OS INGRESSANTES NO EMI DO IFBA — CAMPUS PORTO SEGURO	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

O Projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciado em 2005¹, que teve como objetivo aproximar da população a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi um importante marco político e histórico para a conquista do empoderamento e formação para o mundo do trabalho dos sujeitos.

O Projeto estava imbuído de uma concepção de educação para classe trabalhadora para além da instrumentalidade. O entendimento predominante foi (e ainda é) de propiciar a todos o acesso ao conhecimento das ciências, culturas e tecnologias, fundamentais à compreensão do mundo produtivo, social e ao desenvolvimento integral dos sujeitos (PACHECO, 2011; MOURA, 2007).

Com esse pensamento, investiu-se na construção de novas unidades de ensino, melhoria das unidades já existentes, crescimento do número de servidores, além disso, na tentativa de conjugar em um mesmo ideal as instituições federais ofertantes da EPT, oficializou-se, em 2008, a Rede Federal Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Esse movimento associado às políticas afirmativas de acesso ao ensino da Rede Federal de Educação (BRASIL, 2012), possibilitou incrementar as matrículas na EPT², fundamentalmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio³, já que a Lei 11.892/2008 determina destinar para esses cursos 50% das vagas ofertadas pelos institutos. Essas ações podem ser consideradas importantes políticas de acesso e de ampliação da escolaridade para os jovens brasileiro, pois permitiram que adentrassem aos portões das instituições, em comento, um público que, por força da negação histórica do direito à educação, é ainda desconhecido.

Entretanto, o Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, exercício 2017 (BRASIL, 2018a), aponta que o indicador de eficiência acadêmica foi de 46,37% naquele ano. Essa taxa representa, segundo o documento, a “[...] proporção de

¹ Conforme informa *site* do MEC, a expansão da Rede foi propiciada após alteração do §5 do artigo 3º da Lei 11.195/2005. Essa alteração permitiu à União, criar novas Unidades de Ensino (BRASIL, 2005).

² Segundo Censo Escolar de 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes matriculados na Educação Profissional Tecnológica (nível médio) era de 795.459. Em 2018, esse número foi para 1.903.230 (BRASIL, 2009; 2018).

³ Nesse estudo será usado como sinônimos Ensino Médio Integrado (EMI), cursos técnicos integrados ao ensino médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM).

concluintes frente ao total de matrículas “finalizadas” na instituição, seja por conclusão ou por evasão [...] (BRASIL, 2018a, p.18, grifos do autor). Diante disso, o relatório inferiu que 53,67% das matrículas finalizadas, no ano de 2017, não levaram à conclusão de cursos, o que relaciona esse número à evasão institucional (BRASIL, 2018a).

Especificamente, no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *lócus* desta pesquisa, pode-se constatar que a taxa de evasão não está distante da realidade apresentada pelos demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nos anos de 2017, 2018 e 2019, no Ensino Médio Integrado (EMI), a evasão foi, respectivamente, de 54,35%, 46,90% e 37,24%, conforme informações da Plataforma Nilo Peçanha⁴.

O exposto evidencia que há a necessidade de se investir recursos que propiciem não apenas o acesso, mas a continuidade e conclusão dos estudos dos discentes. Dessa forma, a discussão acerca das circunstâncias de (im)possibilidades de permanência dos estudantes na EPT, especificamente dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, é tão necessária quanto urgente.

Em relação às taxas apontadas na Plataforma Nilo Peçanha, a experiência profissional da pesquisadora, permitiu verificar que a primeira série é um momento crítico para os estudantes dos cursos citados. Cabe informar que a autora é ocupante do Cargo de Assistente de Estudantes, do IFBA/*Campus* Porto Seguro, desde 2008, esse fato possibilitou acompanhar o crescimento do *Campus* e de suas respectivas matrículas.

As atribuições do cargo, que se referem, principalmente, ao acompanhamento dos aspectos comportamentais dos discentes, favorece uma aproximação com os estudantes e contribui para que eles relatem suas angústias, descontentamentos alegrias e conquistas. Essa aproximação é fundamental, ainda, para testemunhar como pode ser desafiador o ingresso dos discentes nos cursos técnicos integrados do IFBA. Este é, habitualmente, um momento de euforia, satisfação, expectativa e curiosidade dos discentes em adentrar em uma instituição que é socialmente reconhecida pelo ensino que oferece. Porém, passadas algumas semanas e os primeiros meses, é possível presenciar também choros, crise de ansiedade e insegurança, principalmente nos períodos de realização das avaliações, de modo que

⁴ Ambiente virtual que reúne informações sobre discentes, unidades de ensino, docentes e técnicos-administrativos da Rede Federal (BRASIL, [s.d]).

a experiência inicial vai sendo, em vários casos, substituída por sentimento de frustração e por comportamentos que revelam cansaço, baixa autoestima, desmotivação e desânimo os quais resultam, em determinadas situações, em infrequência, reprovações e até desistências ao longo da primeira série.

Além da experiência profissional da pesquisadora, o estudo de Ribeiro (2019) sobre os principais fatores de promoção e de reprovação escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no *Campus* Porto Seguro do IFBA, apontou que a primeira série funciona como um “gargalo” na progressão escolar dos discentes, pois,

É grande o contingente de discentes que não aprenderam determinadas disciplinas, no ritmo esperado, causando distorções em suas trajetórias escolares, evasão, abandono, baixa autoestima e desmotivação para prosseguimento nos estudos (RIBEIRO, 2019, p. 57).

Sabe-se que a primeira série e demais anos ou ciclos de início de etapa ou nível educacional corresponderam às transições escolares (Saragoça *et al.*, 2011). Tais transições são repletas de alterações. Em algumas situações, há mudança de escolas, colegas, professores e, na transferência para o ensino superior, Coulon (2008) afirma que há, fundamentalmente, mudança da relação do indivíduo com a aprendizagem.

Na perspectiva de Sacristán (1997), a mudança de etapa educacional é um momento promissor devido à abertura que se têm de novos horizontes e de novos relacionamentos para os estudantes. Verifica-se, entre eles, um clima de alegria e expectativas, pois a transição escolar significa progressão na trajetória educacional, tornando-se, dessa forma, a realização de momentos desejados.

Entretanto, nesse processo de mudança, presenciaram-se também crises de ansiedade, insegurança e de maiores índices de baixo desempenho acadêmico, o que provoca instabilidade e risco à trajetória acadêmica exitosa. Essa situação gera grande preocupação, pois, de acordo com Saragoça *et al.* (2011), a transição escolar está dentre os fatores mais importantes que podem impactar na diminuição do rendimento acadêmico, com potencial para configurar períodos de maiores índices de retenção escolar.

Esse aspecto está relatado na Nota Técnica nº 8/2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP (BRASIL, 2017), ao tratar sobre as estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de alunos no Censo Escolar do período 2007-2016, no qual a taxa de

promoção é menor nas séries de transição escolar. Verifica-se que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a aprovação obteve índice de 95,1%. Já na mudança da primeira para a segunda fase do ensino fundamental, o que equivale ao sexto ano nessa etapa de ensino, a aprovação foi de 78,7%. Considerando-se a primeira série do Ensino Médio, a promoção foi de 69,2%.

Verifica-se que a retenção é mais evidente nos anos e séries de mudança de etapa educacional, confirmando serem as transições escolares momentos sensíveis na vida estudantil, por isso, merecem a atenção de todos: agentes escolares, famílias, governos, instituições de ensino; todos devem se envolver e trabalhar para que, cada vez mais, a população jovem conquiste, ao menos, a educação básica. Contudo, ações nessa direção são, ainda, incipientes.

Nesse contexto, esta pesquisa foi em busca de identificar as dificuldades de permanência dos estudantes, com foco no contexto institucional do processo de adaptação à educação profissional do IFBA — Campus Porto Seguro. O presente estudo direcionou a atenção à primeira série dos cursos técnicos integrados oferecidos pelo *Campus Porto Seguro* — Alimentos, Biocombustível e Informática, porque há evidências que ela constitua como obstáculo à permanência dos estudantes no EMI.

A investigação guiou-se pelos seguintes questionamentos: como ocorre a Transição escolar realizada pelos discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFBA/*Campus Porto Seguro*? Por que a primeira série desses cursos apresenta maior reprovação e evasão? Quais são as dificuldades para a permanência enfrentadas pelos estudantes quando adentram esses cursos?

O propósito fundamental do presente estudo é analisar a transição escolar experienciada pelos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Alimentos, de Informática e de Biocombustível, ofertados pelo Campus Porto Seguro, no ano 2019, para tanto, elabora, como meio de enfrentamento da reprovação e evasão na primeira série desses cursos, um Plano de Ação baseado na Teoria da Afiliação de Coulon (2008).

Os objetivos específicos foram:

✓ Identificar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes ao adentrarem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), em função do relato dos Discentes, Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica e dos Docentes.

- ✓ Identificar estratégias adotadas pelos estudantes para superar as adversidades encontradas na EPTIEM do *Campus* Porto Seguro/IFBA;
- ✓ Analisar elementos do contexto institucional presentes na rotina dos estudantes ingressantes;
- ✓ Analisar ações desenvolvidas pela instituição voltadas para a permanência e direcionadas aos estudantes de primeira série do EMI;
- ✓ Elaborar um Plano de Ação com propostas alternativas para a integração dos discentes ingressantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com o propósito de diminuir a reprovação e a evasão desses estudantes.

É pertinente ressaltar que a pandemia provocada pela covid-19, em 2020, levou as autoridades sanitárias a determinarem várias medidas para conter a propagação do vírus causador da doença. Dentre elas, a suspensão das aulas presenciais a partir do mês de março. Esse fato alterou o formato tradicional de ensino/aprendizagem nas instituições, assim como impossibilitou aos ingressantes de 2020 vivenciarem as particularidades da transição em questão. Inicialmente, o público-alvo a ser investigado seriam os alunos ingressantes no ano de 2020. Com a suspensão das atividades presenciais, houve a necessidade de adequar a pesquisa para que pudessemos chegar aos objetivos propostos. Assim, passou-se a investigar a temática abordada por meio do relato daqueles que passaram por esse processo no ano anterior, em 2019, visto que aqueles ingressantes em 2020 não viveram a experiência da transição da maneira habitual.

O aporte teórico utilizado encontra-se em Abrantes (2008), Sacristán (1997), Saragoça *et al.* (2011), Coulon (2008), dentre outros teóricos cujos trabalhos são basilares para entender a temática investigada. Para a construção do Produto Educacional derivado dessa pesquisa, utilizou-se a Teoria da Afiliação, desenvolvida por Coulon (2008), devido à aproximação verificada entre o exposto na Teoria e o ingresso dos discentes na EPTIEM.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro apresentam-se as perspectivas teóricas sobre as transições escolares. Nele, visualizam-se as transições como momento turbulento na vida dos indivíduos, mais propício ao aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos. No contexto educacional, as transições também trazem esse potencial quando os estudantes ascendem na escolarização e conquistam maior grau de autonomia. No entanto, as várias mudanças experienciadas nesses períodos desencadeiam necessidades adaptativas dos discentes no ambiente escolar, aspecto

que demanda das instituições de ensino um olhar mais sensível aos estudantes nessas fases. Nesse capítulo, ainda, são detalhadas as transições enquanto processo, dialogando com a Teoria da Afiliação de Coluon (2008) e é apresentado o contexto de ingresso no EMI do IFBA/*Campus* Porto Seguro.

O segundo capítulo discorre sobre o percurso metodológico trilhado para alcançar os propósitos da pesquisa. Por meio do estudo de caso, pôde-se buscar informações em variadas fontes e utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados. Nesse ponto, também, é caracterizado o EMI e a instituição, *lôcus* dessa pesquisa, especificamente, o *Campus* Porto Seguro.

O terceiro capítulo reúne os dados coletados na pesquisa de campo. Nele, está disposto o levantamento do rendimento acadêmico das turmas de primeira série do ano 2019, que atestam a existência de altos índices de reprovação abandono/evasão na série de transição acadêmica. Ademais, versa sobre a experiência do ingresso na primeira série e aponta as dificuldades para a permanência que são enfrentadas pelos estudantes.

No quarto capítulo, encontra-se o Produto Educacional desenvolvido: um Plano de Ações Educacionais voltado para os Ingressantes do EMI do IFBA/ *Campus* Porto Seguro, que visa a contribuir com a permanência dos discentes nos cursos integrados ao ensino médio. As proposições relacionadas baseiam-se nas fases da afiliação previstas por Coulon (2008) e estão direcionadas não só ao corpo discente, mas também às suas famílias, servidores do *Campus* e comunidade externa.

Por fim, nas Considerações Finais são retomados os resultados da pesquisa, que revelam ser impactante a transição realizada pelos estudantes para o EMI, com repercussões tanto no desempenho acadêmico quanto na autoestima desses sujeitos.

1 PANORAMA DE UM NOVO CICLO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Conforme Sales *et al.* (2017), as transições estão relacionadas aos processos de mudanças vivenciados pelos sujeitos nas trajetórias de vida, como transição para uma nova fase de vida, ciclo de ensino e de carreira profissional. Podem os sujeitos, de acordo com Sacristán (1997), experienciar momentos de incertezas e indefinições, correspondentes a períodos decisivos e a eventos que podem mudar o curso de vida de cada pessoa que as vivenciam, com alterações significativas nos papéis sociais e pessoais que serão assumidos pelos sujeitos, isso porque:

As transições apontam para momentos de esclarecimento de novas realidades, estágios de crise ou de indefinição, em que se sabe de onde sai, mas não está claro aonde chegará e em que estado permanecerá na nova situação. É uma experiência pessoal e social notável, não neutra, na qual a identidade é alterada e até talvez abalada, causando transformações nos papéis a serem desenvolvidos. Por outras palavras, tem um carácter duplo: público e privado. O meio é alterado com seus referentes, a subjetividade de cada um e o papel que joga com respeito a outro (SACRISTÁN, 1997, p. 17).

Para Sim-Sim (2009, p. 111), nas transições estão presentes “o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)”. No entanto, deve-se considerar que elas são, sobretudo, “[...] ocasiões para o desenvolvimento, sendo designadas como processos de ajustamento para novas circunstâncias” (RESSURREIÇÃO; SAMPAIO, 2017, p. 497). Sendo assim, apesar de ser uma fase de incertezas, desafios e mudanças, é, também, período de aprendizagem e desenvolvimento, dada a importância desse momento na vida dos sujeitos.

No contexto escolar, as transições também têm papel crucial no desenvolvimento, principalmente as chamadas transições escolares ou acadêmicas, que correspondem à mudança de etapa/ciclo e nível educacional⁵. As transições entre os ciclos de ensino estão localizadas no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), quando as crianças inauguram as séries iniciais desta etapa; no 6º ano, quando o discente progride para séries finais do EF; a 1ª série do Ensino Médio (EM), quando ingressam

⁵ Consoante ao que está posto na LDB 9.394/1996, a educação constitui-se pelos níveis básicos e superiores. O nível básico é composto de três etapas: a educação infantil (que é oferecida até 05 anos de idade); o ensino fundamental (que compreende do 1º ao 9º ano) e o ensino médio (da 1ª a 3ª série ou até 4ª série, se esse ensino for realizado integrado à EPT).

na última etapa da Educação Básica, que também pode ser oferecida integrada à EPT; por último, a chegada ao primeiro período do Ensino Superior (ES).

Sacristán (1997) descreve que

As transições na educação sinalizam momentos e processos de mudança, de demanda por acomodação, de risco, com possíveis consequências negativas, mas também como oportunidades promissoras, como parto e abertura a novos horizontes, novos relacionamentos, outros estímulos, outro futuro. A transferência para outros ambientes e a outras responsabilidades também significa elevação de status e conquista de níveis mais altos de maturação e liberdade. Das transições, melhorias nas habilidades sociais, na independência pessoal, na capacidade de enfrentar novos desafios, mais flexibilidade e maior competência cognitiva podem ser extraídas (SACRISTÁN, 1997, p. 21).

Pela progressiva autonomia conquistada e maturidade, percebe-se que as transições na educação são momentos promissores para a classe estudantil, por isso, desejáveis.

Nas transições acadêmicas, presenciam-se alterações: “(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” (ABRANTES, 2009, p. 36). Essas e outras modificações podem “gerar um sentimento de ‘começar de novo’, uma iniciação na vivência de novos contextos sociais e escolares que podem constituir um processo de ruptura com uma ordem já alcançada” (SARAGOÇA *et al.*, 2011, p. 1). Com isso, as transições escolares podem constituírem-se de períodos instáveis, fazendo-se necessárias adaptações do estudante ao novo ambiente.

Nesse contexto, Sacristán (1997) informa que a atenção não é com a transição em si, elas fazem parte do sistema de ensino, mas ressalta a necessidade de se ter um cuidado maior com a forma com que essas transições são operacionalizadas. Assim, como bem argumenta o especialista, o trânsito por diferentes ambientes educacionais e sociais é promissor para os indivíduos, ademais “ambientes distintos estimulam competências mais variadas” (SACRISTÁN, 1997, p. 22).

A preocupação revelada por Sacristán (1997) é para a possibilidade de que, com a mudança de ambiente educacional, “se provoquem desvinculação e novas vinculações traumáticas por não serem graduais ou por ser demasiado incoerente os meios que se transita” (SACRISTÁN, 1997, p. 23). Isso porque cada escola possui suas normas, regras, costumes, ou seja, tem uma cultura que, para o bem ou para o mal, rege a dinâmica vivenciada na instituição. Assim sendo, quanto maior for a

diferença entre a cultura/contextos escolares, maior será a exigência do esforço de adaptação para os ingressantes.

Outra observação a se fazer é a analogia das transições escolares aos ritos de passagem. Van Gennep (1960) e Sacristán (1997) argumentam que os ritos nas culturas servem para marcar a passagem do tempo na vida dos sujeitos e têm por objetivo tornar pública a mudança de papéis a serem desempenhados no grupo pelos indivíduos. Em algumas culturas, os ritos envolvem eventos simbólicos festivos, com atos para ressaltar transição, podendo ser ocasiões de conquista e libertação, mas podem ser traumáticos e excludentes, caso as exigências impostas para alcançar o novo *status* não sejam atendidas.

Igualmente, nas transições entre etapas de ensino, presenciam-se ambas as situações: progressão pelo avanço do estudante no ensino, mas, também, exclusão da escolarização, já que os sistemas de ensino favorecem o acesso, de modo que a permanência é deixada para segundo plano.

Outro aspecto relevante é que uma mesma transição pode ter tanto efeitos progressivos quanto regressivos para um mesmo estudante, visto que ele ascende um nível de educação, contudo, pode perder um *status* anterior alcançado. Esse aspecto torna a transição escolar ambivalente ao propalar significações distintas, não se efetivando da mesma forma para os sujeitos, o que lhe confere aspecto singular.

Ainda sobre os ritos, Sim-Sim (2009) acrescenta que esses correspondem a uma forma que a coletividade encontrou para lidar com os momentos de transição, as cerimônias realizadas nesses momentos ajudam as pessoas a compreenderem melhor o seu novo papel, deveres e direitos.

Nos contextos escolares, os exames de seleção (no caso do IFBA, o processo seletivo — PROSEL, e, nas Universidades, o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM) além dos eventos de recepção (os famosos “troles”, que em alguns casos trazem sofrimento e humilhação) assumem o papel de anunciar a nova etapa que se inicia para os discentes, simbolizam os ritos. Nesse sentido, Abrantes (2005, p. 30) pontua que os ritos cumprem a função de demonstração de sofrimento e de abnegação dos novos membros, correspondendo à “ruptura com uma antiga ordem e integração numa comunidade, com suas hierarquias, símbolos e estilos de sociabilidade”.

Com base em Van Gennep (1960, 1981), Sacristán (1997), Abrantes (2005) e Coulon (2008) lembram que os ritos de passagem seguem fases distintas. Para

Abrantes (2005, p. 30), dividem-se em: “ritos de marginalização, seguidos por ritos de aprovação e culminando em ritos de integração”. Essa distinção é significativa por demonstrar que as transições são processuais, e não automáticas (SACRISTÁN, 1997). Dessa forma, entende-se que os eventos de recepção e os exames são apenas uma fase inicial do processo de integração ao novo *status*. Até ser considerado membro da nova comunidade, o estudante ainda percorre outras fases.

Ter isso em vista é importante por revelar que o início de cada etapa educacional, enquanto série de transição educacional, traz essa característica de aquisição de um novo *status*, portanto, refere-se à conquista da aprendizagem dos novos códigos, condutas e linguagens requeridos da nova etapa.

Contudo, no imaginário de educadores, gestores, trabalhadores da educação em geral, os estudantes chegam prontos, aptos a iniciarem uma nova etapa e cumprirem o seu novo papel. Concorrem para isso a representação que se tem sobre o papel do estudante que, para Tilton (2010), é uma condição que não está dada. Ela afirma que “representam-se os conceitos de aluno e criança ou jovem como se fossem equivalentes, porque parece que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança ou jovem” (TITTON, 2010, p. 149). Para a pesquisadora, espera-se posturas e atitudes adequadas a essa condição; contudo, elas devem ser ensinadas e apreendidas pelos (as) jovens e adolescentes.

Diante disso, ao se pensar em uma transição exitosa, compreende-se que medidas organizativas se fazem necessárias. Nessa direção, visualizar as séries de mudanças de etapa educacional como uma transição pode ajudar a traçar ações propiciadoras para a adaptação do estudante ao novo ciclo de aprendizagem, tornando as transições escolares mais suaves e sem sobressaltos, o que favorece a aprendizagem do novo papel de estudante.

Nesta perspectiva, pode-se citar como exemplo de atitudes, o estabelecimento de comunicação entre os ambientes educacionais precedentes e subsequentes, aspecto que não tem sido evidenciado, segundo Sacristán (1997). A ausência de conhecimento recíproco dos ambientes e das distintas etapas educacionais favorecem também a descontinuidade curricular, tão marcante nas transições escolares.

O autor defende o princípio da gradualidade e continuidade como condição para uma boa adaptação. Nas palavras de Sacristán (1997, p. 24), “a gradualidade no processo educativo significa possibilidade de ordenar a aprendizagem, de enlaçar

seus componentes e seus momentos para que o ensino fundamente uma concatenação ordenada de componentes aprendidos”.

Acrescenta-se que, embora a experiência da transição escolar envolva algumas características comuns, como alteração de professores, colegas, escola, há de se observar que seus efeitos serão distintos, pois dependem da circunstância em que se encontra cada estudante, tendo em vista que as dificuldades podem ser maiores para aqueles delineados em situação vulnerabilidade social. Sendo assim, ações guiadas pelos princípios da igualdade e equidade de acesso e permanência no ensino devem contemplar tanto aspectos gerais, quanto específicos de cada público nessa passagem (SACRISTÁN, 1997).

Como passo inicial, conhecer o que os estudantes vivenciam quando ingressam em outra etapa de ensino pode contribuir para compreensão das dificuldades enfrentadas para a sua permanência na instituição de ensino. Em função disso, apresenta-se no tópico subsequente a Teoria da Afiliação de Alain Coulon como base teórica para o entendimento de tais dificuldades.

1.1 A teoria da Afiliação de Alain Coulon

Os estudos de Coulon (2008) foram realizados na França, na Universidade Paris 8, descrita como “Universidade da última chance”, demarcada desde sua origem pela diversidade de público que acolhe, como trabalhadores, estrangeiros, estudantes com histórico de insucesso, além do “público habitual”.

Importante destacar que, apesar dos estudos de Coulon concentrarem-se na afiliação do estudante na universidade, é possível perceber a ocorrência desse mesmo movimento em outros processos de transição, a exemplo do ingresso dos estudantes no Ensino Médio Integrado, escopo do presente estudo. À vista disso, foi utilizada a teoria desse pesquisador como alicerce da pesquisa.

Coulon (2008) parte da observação de que a massificação do ensino superior não se fez acompanhada do acesso ao saber. As taxas de insucesso, abandono, principalmente no primeiro ano, revelam as dificuldades nesse ensino. Constatou que o problema não é o acesso à Universidade, mas permanecer nela para além do primeiro ano. Dessa forma, preocupado com essa questão, ele centra atenção no momento de entrada no ensino superior, pois considera ser um momento decisivo na vida estudantil e que não tem recebido a atenção devida.

O sociólogo informa que o ingresso no ensino superior é acompanhado por várias mudanças, como passagem para a vida adulta, alteração na condição de existência e ruptura psicopedagógica, relacionada com a redução da relação pedagógica com os professores, distinguindo-se do tempo do ensino médio quando ocorre um tutelamento. É um ensino dirigido para adultos, em que discursos parentais perdem a referência e a autonomia é fortemente requerida.

Além disso, o tempo das aulas não tem a mesma duração, aumenta o volume de aulas semanais em relação ao ensino médio. O espaço universitário é, muitas vezes, maior do que o do colégio; há inúmeras e complexas regras, e, por serem articuladas, o desconhecimento de uma delas provoca ignorância de outras. A relação com o saber se modifica consideravelmente, em vista da amplitude dos campos intelectuais abordados ou da necessidade de síntese desses saberes, ou, ainda, devido à conexão que o ensino superior estabelece com as atividades profissionais, fato que também acontece na Educação Profissional.

Porém, segundo o autor, as várias pesquisas quando abordam o fracasso e o abandono universitário não levam em conta as alterações ocorridas nesse momento da vida acadêmica dos estudantes. Assim, diante do reconhecimento da necessidade de se abrir a “caixa preta” da seleção na Universidade, ele defendeu a busca dos mecanismos internos de seleção e classificação social que distingue os estudantes que permanecerão no ensino daqueles que serão excluídos.

Por meio de um trabalho etnográfico que envolveu entrevistas e análises de diários dos ingressantes, nos quais os estudantes registravam a experiência da entrada na vida universitária, ele identificou que o sucesso na universidade está atrelado à realização do processo de afiliação. Afiliação, segundo o autor é “o método através do qual alguém adquire um *status* social novo” (COULON, 2008, p. 31). Para alcançá-lo, o jovem ingressante deve mobilizar-se em torno do aprendizado da profissão de estudante.

Essa compreensão norteou o desenvolvimento da Teoria da Afiliação. Considerando a entrada na vida universitária como uma passagem que, no sentido etnográfico, refere-se aos momentos em que indivíduos passam por certos ritos de iniciação para alcançar um novo *status*, o autor argumentou que os estudantes⁶ quando chegam à Universidade são alunos. Nessa condição, devem passar por certos

⁶ Segundo as tradutoras, na França há diferença entre aluno e estudante, o primeiro refere-se ao jovem que estuda até o ensino médio e o segundo é atribuído aos jovens ingressantes do ensino superior.

ritos de iniciação até serem afiliados, ou estarem efetivamente associados ao mundo acadêmico, em razão de não possuírem o *habitus* exigido no novo ambiente, sendo requisitada ao ingressante a assimilação da cultura do ensino superior, com seus códigos, regras, linguagem.

[...] a cultura estudantil é diferente da cultura dos jovens do ensino médio. Entre estes os códigos são outros, são outros o discurso e a linguagem [...] Esquemas culturais devem ser desenvolvidos, é preciso “esquecer” sua cultura anterior a de estudante de ensino médio, na qual viveu durante sete anos, para substituí-la por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que ela é mais simbólica (COULON, 2008, p. 42).

Como se adquirem esses códigos, essa cultura particular de uma universidade? O autor pergunta. Tornando-se membro nativo da nova cultura. Ser membro significa que possui “o domínio da linguagem natural do grupo ou de sua organização” (COULON, 2008, p. 42). Dessa forma, quanto mais interações, mais convívio, mais imerso vai estar nesse novo universo e mais condições terá de realizar a passagem para o *status* de nativo. Coulon (2008) afirma, ainda, que não basta ser membro, é preciso também mostrar aos outros que adquiriu as competências de um nativo.

Nesse sentido, é preciso alterar o estatuto de aluno para o de estudante. A conquista desse estatuto se faz pela aprendizagem do ofício de estudante, esse aprendizado é que permitirá ao estudante demonstrar que não é um estrangeiro, que é um membro da nova comunidade e que partilha da mesma linguagem.

O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas. Como se adquire esta competência se não através de uma aprendizagem que inicie o debutante nas regras do seu novo universo? (COULON, 2008, p. 32).

Assim, “a primeira tarefa que o estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante”, declara o autor. A fim de “não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque continuou como um estrangeiro nesse novo mundo” (COULON, 2008, p. 31).

Para alcançar o novo *status* — o de estudante — o ingressante deve considerar essa nova função como uma profissão; como tal, deve-se consagrar tempo e começar a aprendê-la, dominar suas ferramentas e regras o quanto antes, assim, tornar-se estudante profissional, não no sentido pejorativo, em que está sempre atrasado e finalizar os estudos, mas para conseguir “exibir sua competência, mostrar que se

tornou um 'igual', que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos" (COULON, 2008, p. 41).

O sociólogo chama atenção para o fato de que poucos professores se preocupam com a aprendizagem do ofício de estudante, indicando que eles não teriam necessidade de ensinar os métodos de aquisição do saber (COULON, 2008). Em uma posição contrária, ele afirma:

Falar e ousar falar, saber quando fazê-lo, saber organizar o pensamento e sua expressão, não são operações "naturais" utilizáveis em qualquer ambiente onde encontremos. Elas obedecem aos códigos dissimulados que todo novo estudante deve detectar e depois incorporar para exibir sua competência (COULON, 2008, p. 237, grifos do autor).

Daí a importância do aprendizado do ofício de estudante, uma vez que ele possibilita sua afiliação à instituição. Afiliação, nesse caso, "é naturalizar e incorporar práticas e modos de funcionamento correntes na universidade que antes não faziam parte do *habitus* dos novos estudantes" (COULON, 2008, p. 261). Para o autor, aquele que não afilia fracassa.

Fundamentado no exposto, o pesquisador informa que o processo de afiliação não é automático. Ele cita Van Gennep (1981), que detecta nas diversas sociedades a ocorrência de rituais de iniciação marcadoras da passagem de um *status* social para outro, sendo que essa passagem é dividida em três fases: a separação do *status* anterior, a ambiguidade e a conversão denominada de admissão. No processo de afiliação à Universidade, essas fases são nomeadas pelo pesquisador de Estranhamento, Aprendizagem e Afiliação.

1.1.1 Estranhamento

É a fase inicial da mudança de *status*. É quando os estudantes ingressam na universidade, quando entram no novo mundo, momento em que a nova etapa se apresenta. Nesse momento, sucedem os primeiros contatos com o espaço físico, com a organização administrativa e pedagógica, ocorrem rupturas com o passado imediato e perda das referências familiares.

Esse período de entrada na universidade é considerado como "provisório", visto que o aluno ainda não é um estudante. Essa posição a ser alcançada não ocorre de forma imediata, ela depende de um aprendizado cuja duração relaciona a instituição a que pertence aos estudos empreendidos, situações pessoais e sociais. Sendo

assim, Coulon (2008) compreende que os ingressantes são, nesse momento inicial, demandantes do ensino superior.

Adotar essa perspectiva é o que possibilita observar e perceber como os estudantes gerenciam a transição para o novo *status*, assim, identificar, por meio dos registros nos diários dos ingressantes e no momento de orientação, a ocorrência de várias novidades, como a de aprender a lidar com a liberdade de organizar seu próprio programa de curso, administrar o tempo livre, entender que a relação com o professor é diferente da relação professor-aluno de fases escolares anteriores.

O autor registra, ainda, que o primeiro contato com a universidade, no momento da matrícula, é descrito como um momento de confusão, filas intermináveis, mau-humor de funcionários, falta de informação, uma infinidade de regras que terão que interpretar a fim de matricular-se (administrativamente e pedagogicamente) na nova instituição, mas como matricular-se em uma disciplina quando falta informação?

A universidade é retratada nos diários dos ingressantes como suja, fria, “um formigueiro” onde se anda para todos os lados; por isso, nas descrições, os primeiros contatos são caracterizados como traumatizantes, angustiantes, revoltantes e inquietantes (COULON, 2008).

É um momento difícil, com tempo mínimo para afiliação; mas passada essa fase, que dura de uma a quatro semanas, os sobreviventes têm grande chance de prosseguir (COULON, 2008).

1.1.2 Aprendizagem

Vencida a etapa das rupturas, chega-se à fase da Aprendizagem, ao período da familiarização progressiva, dos códigos e regras institucionais, no qual o trabalho intelectual começa a ser realizado. Essa etapa é caracterizada pelo início da instalação das rotinas, quando os estudantes iniciam a aprendizagem do *habitus* acadêmico. Ela “consiste em aprender os rudimentos do ofício: de debutante, o estudante se torna aprendiz” (COULON, 2008, p. 147). É o momento de adaptação e aprendizagem de tudo aquilo que levará o ingressante a ser membro competente da universidade.

Esse período de aprendizagem traz grandes desafios. Nele, o crescimento inicia e, “crescer é sempre perder suas raízes, suas relações antigas, seus amigos antigos, é estar isolado por certo tempo. É uma condição necessária para caminhar

na direção de uma encruzilhada que descortina a esperança de novos caminhos” (COULON, 2008, p. 175).

Com isso, o desejo de abandonar se manifesta naqueles que não conseguem se habituar no mundo universitário. Nos diários, os estudantes registram cansaço, atrasos, perda de aula. Nesse caso, faltar aulas, férias, recesso é um risco ao rompimento de vínculos ainda em construção, posto que a ausência de uma atividade intelectual acelera a caminhada em direção ao desânimo e ao abandono, com isso, “[...] o “desaparecimento” que podemos constatar, a cada ano, [...] produzem-se logo após um ritmo que foi quebrado” (COULON, 2008, p. 163, grifos do autor).

Por outro lado, ao final dessa fase, desse momento de aprendizagem, a angústia inicial é sucedida, progressivamente, pela compreensão dos códigos, da linguagem e do trabalho intelectual. A partir daí, os estudantes começam a produzir de maneira satisfatória e compreender as regras para agrupar as unidades de ensino de seu currículo. Inicia-se, portanto, a afiliação.

1.1.3 Afiliação

No final do semestre, inicia-se a última fase, a afiliação propriamente dita, é quando o novo ambiente se torna familiar, não é mais estranho ou hostil. O ingressante se torna efetivamente membro e apresenta manejo das numerosas regras do trabalho universitário (institucional e intelectual). Ele começa, então, a dominar a linguagem e as normas acadêmicas e as usa em seu benefício de forma automática, sem que seja realizado muito esforço para tanto. “Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em questão prática” (COULON, 2008, p. 1247).

Há dois planos de afiliação: institucional e intelectual. O primeiro refere-se à capacidade de o estudante compreender e interpretar as regras do ensino superior, de maneira que não se engana mais, inclusive prever as exceções às regras de organização do currículo e demonstra que consegue jogar com elas.

Afiliação intelectual é quando o estudante entende o tipo de trabalho que é preciso realizar, mesmo não sendo explicitamente exigido, ele compreende códigos dissimulados desse trabalho e exhibe essa competência. Os códigos dissimulados estão presentes no discurso acadêmico, de forma implícita, mas, segundo o autor,

precisam ser identificados e interpretados instantaneamente para que os estudantes superem as dificuldades e possam realizar suas tarefas com sucesso.

Esses códigos dissimulados, esses sinais invisíveis, mas fortemente presentes, são marcadores de afiliação. Eles revelam a praticidade da regra do trabalho intelectual: sua descoberta permite aos estudantes considerá-los como uma questão prática a resolver (COULON, 2008, p. 252).

O centro do trabalho pedagógico de afiliação acadêmica deveria ser apenas de promover a descoberta dos códigos dissimulados, tornando visíveis aos estudantes os marcadores intelectuais acadêmicos.

O autor lembra que as dificuldades de redação, de expressão oral, de usar as palavras de forma eficiente, de concentração e manejo da biblioteca, não deveriam ser consideradas banais, pois revelam a falta das atividades que fundam o trabalho intelectual: ler, escrever e pensar. Desse modo, “afiliar-se ao plano universitário, seria, então, do ponto de vista intelectual, saber identificar o trabalho não solicitado explicitamente, saber reconhecê-lo e saber quando finalizá-lo” (COULON, 2008, p. 250). Coulon (2008) ressalta, ainda, que os marcadores intelectuais são também marcadores sociais, “conhecê-los ou desconhecê-los traça o limite entre diferentes grupos sociais, entre aqueles que têm sucesso e os que fracassam, entre os que comandam e os que obedecem” (COULON, 2008, p. 253).

O autor afirma que, mais ou menos ao final do primeiro semestre, os estudantes são capazes de demonstrar que estão tornando-se membros competentes. Alguns marcadores de afiliação, como: “expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas no trabalho escrito”, conforme Coulon (2017, p. 1247), revelam que a afiliação está sendo sedimentada. Todo processo de afiliação perdura em torno de dois semestres, sendo verificado no primeiro período o tempo do Estranhamento e da Aprendizagem. A Afiliação se inicia no final do primeiro semestre e prossegue no semestre seguinte, sendo continuamente impulsionada. Evidente que essas fases não são delimitadas taxativamente, a duração delas depende do tempo e condições de aprendizagem de cada estudante.

Como demonstra a Teoria da Afiliação de Coulon (2008), é importante elucidar as particularidades dessa passagem e evidenciar as dificuldades desse momento para os ingressantes, devido às várias rupturas que eles enfrentam e os ritos impostos para

que o “demandante do ensino superior” possa estar adentrando na cultura universitária, que é mais complexa e simbólica (COULON, 2017).

A partir desse ponto, pergunta-se: qual a relação da Teoria da Afiliação, que foi desenvolvida em face do ingresso no ensino superior, com o ingresso dos adolescentes no Ensino Médio Integrado do IFBA? Na busca dessa resposta, o tópico seguinte apresenta o contexto do ingresso dos discentes nos cursos em comento. Para tanto, foram adotadas as categorias desenvolvidas pelo pesquisador, mas nomeando as fases de: Ingresso, Adaptação e Integração e imprimindo aproximação entre ambos os processos.

1.2 O contexto da transição escolar realizada pelos estudantes do EMI do IFBA/Porto Seguro

Coulon (2008) descreve que, ao adentrarem no ensino superior, os estudantes vivenciam várias modificações ao mesmo tempo, como passagem para vida adulta, redução das influências parentais e maior necessidade de autonomia devido rupturas nas relações psicopedagógicas, ademais, a linguagem, os códigos, o tempo e o ritmo de aprendizagem são diferentes daqueles praticados no ambiente escolar de origem dos ingressantes.

A transição para os cursos técnicos integrados do IFBA também traz consigo várias alterações, além daquelas peculiares às transições escolares. Observando-se similaridade com o processo de afiliação ao ensino superior, assim como ocorre para os ingressantes no ensino universitário, verifica-se várias mudanças na vida dos ingressantes, como a vivência de uma nova etapa de vida (adolescência), necessidade de desenvolver maior desprendimento, devido à realização de um novo trajeto para chegar no IFBA; em alguns casos, não contar com a família para realização de tarefas domésticas, porque alterou-se o local de moradia em razão da aprovação para as vagas do IFBA. A relação pedagógica tem predomínio da impessoalidade, distinguindo daquela vista no ensino fundamental, visto que traz a sensação de anonimato para o ingressante, tal qual ocorre com os demandantes do ensino superior.

Além disso, para adentrar nos cursos do IFBA é preciso, antes de tudo, passar por um processo seletivo (avaliação escrita), podendo ser considerado um dos primeiros ritos enfrentados.

Por ser o ensino em questão atrelado à formação profissional, ao conquistar uma das vagas oferecidas, os calouros deparam-se com disciplinas do núcleo comum e técnico, sendo ofertados 13 componentes curriculares na primeira série. Destaca-se que são introduzidas, na primeira série, além das disciplinas técnicas, novas áreas do saber, a exemplo da física, química, biologia e sociologia, ou seja, ampliam-se os campos intelectuais abordados, da mesma forma que ocorre na passagem dos estudantes para o nível superior.

A extensão da área do Campus construída é de 6.141,25m², maior que muitas escolas da região, seus setores são conhecidos por siglas, os trâmites institucionais requerem prática da escrita, caso precise justificar ausência, pedir segunda chamada de alguma avaliação, dentre outras situações, é necessário que oficialize, distinguindo-se do vivido no ciclo anterior, quando a família (pai, mãe e/ou responsável) era quem buscava a escola para dirimir algum ocorrido com o aluno.

Merece destaque, ainda, o alto nível de formação dos servidores, fundamentalmente os docentes, que em suas práticas de ensino se expressam por uma linguagem e metodologias desconhecidas aos calouros, além do alto nível de exigência das atividades requeridas aos discentes.

Esses e outros elementos causam estranheza no primeiro momento aos estudantes que adentram os portões do IFBA e requerem a imediata busca da internalização dos processos administrativos e pedagógicos que colocam em andamento o EMI. Verifica-se que as regras, normas e condutas, que representam a sociabilidade e a cultura institucional desenvolvida no IFBA demandam adaptação dos discentes, de modo que a apreensão desses aspectos representa diferencial à continuidade e conclusão dos cursos oferecidos.

Dessa forma, resguardadas as diferenças entre os níveis de ensino, visualiza-se que os ingressantes na educação profissional técnica de nível médio, até serem integrados à comunidade IFBA, isto é, até serem considerados membros competentes, passam por importantes desafios relacionados à assimilação dos trâmites institucionais (pedagógicos e administrativos), tal qual ocorre com os ingressantes do ensino universitário.

Na sequência, apresenta-se o contexto de ingresso dos estudantes, onde se retratam as fases do processo de afiliação a tais cursos, porém nomeando tais fases de Ingresso, Adaptação e Integração.

1.2.1 Ingresso

O processo da transição escolar inicia-se a partir do ingresso dos estudantes na educação profissional técnica de nível médio do IFBA — *Campus* Porto Seguro. Esse momento caracteriza-se por diferentes mudanças: ele é precedido pela escolha do curso pelos discentes, seguida da inscrição no Processo Seletivo, realização do exame de seleção, por fim, a matrícula daqueles que alcançaram classificação nas vagas ofertadas. Assim, antes da matrícula, o contato com a Instituição é mínimo. Apesar disso, a valorização atribuída ao ensino oferecido pelo IFBA faz crescer as expectativas e curiosidades na medida em que se aproxima o início das aulas.

Na primeira semana de aula, os ingressantes são recepcionados pela equipe pedagógica, coordenação de curso e os demais estudantes de todas as turmas. É quando os alunos ingressantes começam a ter conhecimento das normas institucionais e dos processos pedagógicos. O estado de euforia é perceptível nos primeiros dias de aula quando eles se deparam com um novo espaço, novos colegas, novos professores, novo contexto pedagógico e nova rotina.

A organização administrativa e pedagógica viabilizada pelos setores e respectivas siglas, os diferentes laboratórios, o ginásio, refeitório e biblioteca vão se mostrando como “admirável mundo novo” dos cursos técnicos integrados para os ingressantes do *Campus* Porto Seguro, destacando-se, em suas rotinas, as seguintes mudanças:

- ✓ de escola, que se traduz em outro espaço físico, outro regime disciplinar, pedagógico e administrativo;
- ✓ de amizades, com separações dos relacionamentos construídos ao longo do Ensino Fundamental II, pois nem todos os colegas conseguem admissão nas vagas ofertadas pelo Instituto. Daí a necessidade de os ingressantes fazerem outros amigos(as) e integrarem novo clã;
- ✓ de trajeto para a nova escola: o *Campus* Porto Seguro está situado no bairro Fontana, local que intermedia o acesso ao centro da cidade e bairros populares, requerendo, para maioria dos estudantes, tomar transporte coletivo para chegar à instituição;
- ✓ de moradia: para alguns discentes há alteração também da residência, como é o caso dos estudantes oriundos dos distritos de Itaporanga, Trancoso, Vale Verde, também, daqueles que vêm de outro município, como Belmonte, Eunápolis e

até de outros estados. Nesse caso, além da necessidade de adaptação à escola, há também necessidade de adaptação à nova cidade, à nova residência e a tudo que isso representa. Acrescenta-se a obrigação da manutenção da nova moradia dos filhos, por parte dessas famílias.

Notam-se várias modificações acontecendo ao mesmo tempo. Nesse sentido, por intermédio do que a experiência profissional da pesquisadora permite observar, o ingresso dos estudantes na instituição é um misto de emoções. Há contentamento, mas pode-se verificar também que é um momento de agitação, de ansiedade e de insegurança para muitos dos discentes. Não são raros os choros, crises de ansiedade, principalmente nas primeiras avaliações realizadas, o que gera o aumento de atendimento aos estudantes ingressantes pelos profissionais da Coordenação Pedagógica Multidisciplinar (COPEM).

O pano de fundo dessa condição, muitas vezes, é a nova rotina, novo contexto pedagógico, a exigência de um nível mais alto de formação, a expectativa em atender ao requisito imposto para alcançar um bom êxito acadêmico, a necessidade de construção de novas relações e de compreender os trâmites da nova instituição.

À vista disso, mediante ao exposto, a fase denominada inicial, de ingresso nos cursos técnicos integrados, é cercada de curiosidade, expectativa, conforme já evidenciado, também, de agitação, de ansiedade e de insegurança para muitos discentes, que precisam administrar tantas mudanças ao mesmo tempo.

Quando os estudantes começam a assimilar as várias alterações e o ambiente deixa de ser estranho, tais sensações vão se arrefecendo, o momento do ingresso, denominado de Estranhamento por Coulon (2008), vai dando lugar, aos poucos, a uma outra fase, designada aqui de Adaptação.

1.2.2 Adaptação

Ao final da primeira fase, alguns estudantes já conseguem vislumbrar a responsabilidade que deverão enfrentar e iniciam a caminhada em busca de instrumentos e meios que os ajudem a obter êxito no ensino. Essa fase corresponde ao início da adaptação dos discentes ao EMI.

A Adaptação foi a denominação adotada nesse trabalho para descrever a fase da Aprendizagem, nomeada por Coulon (2008). Essa etapa, segundo o pesquisador, tem início passadas algumas semanas do ingresso dos estudantes na instituição.

Nela, as rotinas se instalam, alguns dos dispositivos institucionais deixam de ser novidade. Alguns dos estudantes começam a perceber a necessidade de apreensão de uma nova postura. Ela é

um período que poderíamos chamar de latência ao longo do qual eles não mais dispõem de referências estáveis. Eles rompem com o seu passado recente, mas ainda não têm futuro. Na linguagem dos rituais de passagem, é a fase da ambigüidade, que eu chamo o tempo da aprendizagem para deixar bem marcado sua verdadeira natureza, que consiste em aprender os rudimentos do ofício: de debutante, o estudante se torna aprendiz (COULON, 2008, p. 147).

Análogo ao que Coulon (2008) expõe sobre a fase da Aprendizagem, verifica-se, na passagem para EMI do IFBA, denominada aqui de Adaptação, que os estudantes começam a perceber que, para ter sucesso no novo ambiente institucional, eles precisam adotar novas condutas. Inicia-se então a trajetória em direção à realização do trabalho intelectual. Nesse período, verifica-se que os estudantes:

- ✓ Possuem maior conhecimento do ambiente institucional, ao menos fisicamente;
- ✓ Começam a identificar algumas siglas de alguns setores do IFBA, estes já não são tão estranhos;
- ✓ Iniciam a assimilação de algumas regras (explícitas e implícitas) e normas institucionais, principalmente dos discentes que se envolvem com os coletivos estudantis;
- ✓ Ficam mais tempo na escola para atendimentos com os professores, para realizarem trabalhos com colegas e participarem das monitorias;
- ✓ Os laboratórios de informática, biblioteca e sala de estudo passam a receber mais visitas;
- ✓ Iniciam a compreensão de que precisam estabelecer uma rotina de estudos;
- ✓ Diminuem a frequência de visitas à COPEM para solicitar informação sobre horários de aulas, de professores e de localização de alguns setores e/ou profissionais. As visitas passam a ser por outros motivos, relacionadas às questões pessoais;
- ✓ Ouve-se relatos dos discentes sobre cansaço, dificuldades com a nova rotina, que não possuem mais vida social;
- ✓ Alguns demonstram sofrimento em relação aos resultados das avaliações e iniciam a busca por melhores resultados.

Identifica-se que é nesse momento que os discentes começam a viver efetivamente a rotina dos cursos técnicos do IFBA, todas as informações que os estudantes veteranos passaram sobre o novo ambiente pedagógico passam a ter mais sentido.

Importante frisar que esses aspectos expostos não são vivenciados por todos os estudantes ao mesmo tempo. O período que inicia essa etapa é distinto para cada estudante. Para uns a consciência sobre a necessidade de direcionar esforços à adaptação inicia após o conhecimento dos primeiros resultados das avaliações bimestrais; alguns, logo nos primeiros contatos com os trabalhos acadêmicos exigidos no primeiro bimestre; outros, só ao final do ano letivo, quando constatarem que seu rendimento está abaixo do necessário para a promoção para a série seguinte.

O início desse período é um risco à permanência, pois, como afirma Coulon (2008), eles perderam as referências anteriores e ainda não têm um futuro, estão tentando se inserir nesse novo contexto; estão sem raízes. Dessa maneira, é uma fase que exige atenção da instituição.

A rotina imposta, que corresponde a acordar mais cedo do que de costume, ficar no *Campus*, muitas vezes, em dois turnos para os atendimentos, monitorias, aulas extras, avaliações de recuperação e realização de trabalhos em grupo são necessários, mas se torna muito mais exaustiva no dia-a-dia dos discentes, especialmente para aqueles que moram mais distante, que ajudam nos afazeres domésticos ou realizam alguma atividade remunerativa.

O desafio é dar conta do trabalho intelectual exigido para as inúmeras atividades solicitadas simultaneamente. Perder o prazo dado para o cumprimento das obrigações estudantis refletirá nos resultados de final de bimestre. Por isso, saber administrar todos esses compromissos e cumprir o que foi estabelecido possibilita um bom êxito nessa nova trajetória.

Contudo, há estudantes que carecem de um grau de autonomia e desenvoltura para tanto, isto é, não conseguem imediatamente lançar-se em direção à apreensão dos códigos necessários para a conquista de um bom rendimento acadêmico. Ainda que se mobilizem em prol disso, têm certa dificuldade em implementar a profissão de estudante. A rotina que leva a essa profissão é, para muitos, mais difícil de ser seguida, o que ocasiona o não rompimento com o estranhamento efetivamente.

1.2.3 Integração

Designou-se de Integração a fase em que se percebe a redução das dificuldades para a permanência. Nos estudos de Coulon (2008), essa etapa é chamada de Afiliação. Nela, os estudantes começam a proferir a mesma linguagem e ter a mesma postura dos outros membros do meio acadêmico, ou seja, deixam de ser estrangeiros. Diante da perspectiva desse autor, verifica-se que no IFBA os discentes começam a dar sinais de afiliação ou integração, quando:

- ✓ Participam com mais desenvoltura dos eventos acadêmicos do IFBA, tais como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT);

- ✓ Compreendem o processo de inscrição nos processos seletivos da Assistência Estudantil e não têm dificuldades quanto à documentação exigida;

- ✓ Compreendem o funcionamento do Instituto;

- ✓ Conhecem e começam a driblar algumas regras. Presencia-se, assim, estudantes faltando uma determinada aula para estudar para a avaliação que ocorrerá no horário posterior ou não chegando no horário de início das aulas, ou mesmo ficando um tempo a mais em casa para estudar para uma determinada avaliação ou apresentação de trabalho que ocorrerá nos horários finais de aula;

- ✓ Participam do Grêmio Estudantil e outros grupos representativos estudantis. Nesse caso, prestam valorosa ajuda aos demais discentes, contribuindo na disseminação de informações e no esclarecimento de alguns trâmites e regras institucionais, bem como na colaboração em eventos esportivos e culturais, no apoio às discussões sobre gênero, preconceito religioso, racial, dentre outros. Dessa forma, participar dessas representações ajuda na realização do sentimento de pertencimento, por consequência, na integração ou afiliação dos estudantes na instituição;

- ✓ Participam dos programas de monitorias e projetos de Iniciação Científica, de forma autônoma.

Em pesquisa realizada no IFBA, Góis e Rocha (2019) identificaram alguns instrumentos institucionais para a participação da comunidade escolar, tais como o Grêmio Estudantil, que podem aumentar as possibilidades de uma educação mais significativa e que contribua para a permanência e êxito dos estudantes.

Quanto maior é a participação e inclusão dos estudantes e de sua realidade no ambiente escolar, diminuem-se consideravelmente as possibilidades de evasão, visto que eles se sentem acolhidos e parte de um todo coletivo, no qual suas expectativas e pretensões são consideradas e valorizadas na elaboração de um processo educacional amplo e pleno que estimula a permanência e não a exclusão (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 356).

Muitas dessas características manifestadas na afiliação, todavia, só são perceptíveis, na maioria dos casos, a partir do momento que esses estudantes progridem para a 2ª série, e, em alguns casos, só na 3ª série. Como demonstrou pesquisa de Ribeiro (2019), o percentual de estudantes com rendimento insatisfatório diminui no 3º ano, sendo que no 1º ano, esse índice é de 80,1%, no 2º ano, 70,9% e 3º ano, 30%.

Em face desse resultado, deduz-se que a afiliação necessária à permanência dos discentes, conforme defende Coulon (2008), seja demasiadamente prolongada. É longo o período para que o estudante possa estar afiliado, com isso, ser considerado membro da comunidade IFBA. Parafraseando esse autor, nessa trajetória, aqueles que não conseguem apreender os mecanismos necessários para integrar ao ambiente de ensino do IFBA, fracassam ou evadem.

Diante do explanado, percebe-se uma aproximação entre aquilo que os discentes vivenciam na transição escolar aqui analisada e aquela abordada por Coulon (2008), pois, semelhantemente ao que os universitários vivenciam quando adentram no ensino superior, na transição para o EMI do IFBA, os estudantes também enfrentam mudanças e rupturas, precisam passar por um processo de adaptação para apreender a dinâmica institucional e se inserir de forma exitosa na nova jornada de ensino.

Dessa forma, é também preciso passar do *status* de aluno para o de estudante. A conquista da nova condição é o que possibilitará fazer parte, afiliar-se, ser membro do novo universo e obter sucesso, mas isso é conquistado por etapas, não ocorre de forma espontânea e imediata, conforme Coulon (2008) demonstrou.

Conhecer as etapas de transição possibilita compreender atitudes dos estudantes nos momentos de passagem entre as culturas educacionais e orientar intervenções a serem implementadas para minimizar as dificuldades por eles sentidas, sejam elas de ordem pedagógicas ou institucionais.

Isso posto, resguardadas as diferenças entre a última etapa da Educação Básica e o Ensino Superior, reitera-se que a teoria apresentada se revela como

importante aporte teórico ao objeto dessa pesquisa e ao desenvolvimento do produto educacional.

Nesse sentido, fez-se necessário conhecer as necessidades reais dos sujeitos no momento de transição. Com esse propósito, lançou-se em busca da identificação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, percebidas por eles e por alguns estudiosos que trabalham com esse público, além de verificar as atitudes acionadas pelos discentes perante os desafios encontrados, bem como identificar ações desenvolvidas pela instituição voltadas a esse público.

De acordo os achados da pesquisa, foi construída uma proposta de intervenção visando a minimizar os impactos da transição, de maneira a repercutir no quadro de abandono e reprovação nessa fase.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Esse estudo refere-se à transição escolar vivenciada pelos estudantes ingressantes no contexto do Ensino Médio Integrado, oferecido pelo *Campus* Porto Seguro/IFBA. Sua consecução foi intermediada pela abordagem qualitativa, a qual “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). No caso em questão, o fenômeno estudado processa-se em um ambiente educacional que é permeado pelas relações sociais e humanas, o que justifica a adoção por essa abordagem.

Segundo a autora supracitada, a abordagem qualitativa possibilita compreender um fenômeno no contexto em que ele ocorre e do qual faz parte, sendo necessário ao pesquisador ir a campo captar o fenômeno em estudo, em face da perspectiva das pessoas nele envolvidas, em que sejam coletados e analisados os vários tipos de dados, de modo a favorecer, assim, o entendimento da dinâmica do evento. Para tanto, essa abordagem admite alguns caminhos como a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Norteadas por essa compreensão e por adotar o contexto institucional como foco de análise, o caminho escolhido para a pesquisa foi o estudo de caso, pois este é um método que deliberadamente percebe as condições contextuais como altamente pertinentes à compreensão do fenômeno de estudo (YIN, 2001).

Isso posto, informa-se que o objetivo almejado por essa investigação foi analisar a transição escolar vivenciada pelos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Alimentos, de Informática e de Biocombustível, ofertados pelo *Campus* Porto Seguro/IFBA, no ano 2019, dessa forma, foi elaborada, como meio de enfrentamento à reprovação e à evasão da primeira série desses cursos, um Plano de Ação baseado na Teoria da Afiliação de Coulon (2008).

Com esse produto educacional construído, espera-se atender ao compromisso de contribuir com a problemática identificada, apresentando-se propostas para a integração dos discentes da primeira série nos cursos técnicos integrados, como uma alternativa ao enfrentamento à reprovação e à evasão. O desenvolvimento dessas ações deve ser sistêmico e colaborativo. Tal produto, disposto no último capítulo deste trabalho, foi produzido à luz dos saberes construídos ao longo da trajetória do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da

experiência e atuação profissional da pesquisadora e das necessidades identificadas na pesquisa.

A pretensão foi de propiciar a discussão sobre as (im)possibilidades da permanência dos discentes nos cursos técnicos integrados, visto que as maiores taxas de reprovação e abandono do ensino médio integrado são nas primeiras séries, constituindo-se como uma barreira na continuação e conclusão dos estudos na instituição.

Esse intento pode favorecer, ainda, para o fomento da discussão acerca da transição escolar como fator de interferência para a permanência dos estudantes, uma vez que, no levantamento realizado, verificou-se que o fenômeno é pouco discutido no meio acadêmico e silenciado por parte dos governos e instituições de ensino, apesar de seus efeitos — abandono e reprovação — serem muito divulgados pelas estatísticas educacionais.

Como procedimento para execução do estudo, empreendeu-se a revisão de literatura acerca das transições escolares para nortear teoricamente a pesquisa e subsidiar a análise.

Ademais, sabendo que no estudo de caso admite-se diferentes fontes de evidências, conforme pontua Yin (2001), foram utilizados, enquanto instrumentos para coleta de dados primários, questionários, entrevistas e observação direta, sendo a condução deles intermediada pela seguinte questão: como ocorre a Transição escolar realizada pelos discentes do EMI do IFBA/*Campus* Porto Seguro? Porque a primeira série desses cursos apresentam maior reprovação e evasão? Quais são as dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes quando adentram nesses cursos?

A observação direta intermediou o registro do cotidiano dos estudantes da primeira série dos cursos integrados do *Campus* Porto Seguro. O contato direto com o público da pesquisa constituiu-se um importante recurso para o fornecimento de informações adicionais sobre o tópico estudado (YIN, 2001). Isso foi possível devido ao fato de a autora da pesquisa fazer parte do quadro de servidores, na função de Assistente de Estudantes, do *lócus* de estudo, no *Campus* Porto Seguro do IFBA.

Contudo, exercer atividades laborais no mesmo ambiente em que se dá a investigação dificulta um posicionamento imparcial dos participantes. Para minimizar esse efeito, eles responderam ao questionário individualmente e em ambiente virtual,

sem interferências. Além disso, durante as entrevistas, foi estabelecido um diálogo para que os colaboradores se sentissem à vontade para expor suas opiniões.

Na aplicação dos questionários, buscou-se identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes ao ingressarem no IFBA, definindo como participantes:

- ✓ Coordenação Pedagógica, sendo um coordenador — conforme descrito no Apêndice A;

- ✓ Coordenações de Cursos, que totalizaram três, dentre os quais um coordenador de cada curso — conforme Apêndice B;

- ✓ Os Professores que lecionaram na primeira série dos Cursos Técnicos Integrados, no ano 2019, somando 24 docentes — Apêndice C;

- ✓ Os estudantes das turmas da 2ª série dos cursos Técnicos em Informática, Biocombustível e Alimentos, que totalizaram 80 discentes — Apêndice D.

Para aprofundar o conhecimento acerca da experiência do ingresso nos cursos técnicos integrados, foi selecionada uma amostra dentre os estudantes que responderam ao questionário (09), para participar de entrevistas semiestruturadas (Apêndice E). Nesse tipo de entrevista, “embora exista um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador não fica restrito a elas, dando ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema proposto e conduzir a conversa” (BRANSKI; FRANCO; JÚNIOR, 2010, p. 05). Com isso, os entrevistados puderam falar sobre o processo de transição escolar realizado com uma maior riqueza de detalhes.

Nesse instrumento, visando a aprofundar o conhecimento sobre as dificuldades de permanência, as questões abordadas relacionaram o momento de ingresso no IFBA, o processo de adaptação e a integração ao Instituto. Os dados colhidos foram agrupados em temáticas, de modo que fossem agrupados “[...] elementos, ideias ou expressões em torno de conceito” (MINAYO, 2002, p. 70). Nesse caso, em torno das dificuldades enfrentadas no primeiro ano de IFBA.

As entrevistas foram realizadas com 09 (nove) estudantes matriculados na 2ª série dos três cursos (02 estudantes do Curso Técnico em Alimentos, 03 do Curso Técnico em Informática e 04 do Curso Técnico em Biocombustível). Elas foram previamente agendadas com os discentes, e todos concordaram com a gravação de suas falas para posterior transcrição e análise. Não foram estabelecidos critérios para a escolha dos participantes nesse instrumento.

A adoção por esses instrumentos de coleta de dados — questionários e entrevista — foi fundamentada em Tuckman (2005), o qual afirma que:

Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa [ou sujeito]. Ao possibilitar acesso ao que está 'dentro da cabeça de uma pessoa', estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe [informação ou conhecimento], o que gosta e não gosta [valores e preferências] e o que pensa [atitudes e crenças]. Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um [biografia] e o que, em determinado momento está a decorrer [...] (TUCKMAN, 2005, p. 305).

Inicialmente, foram selecionadas as turmas de 1ª e 2ª séries da EPTIEM. Lembrando que esta formação é constituída por quatro séries. A escolha pelas turmas de 1ª série justifica-se devido ao fato de ser composta por estudantes que estariam vivenciando a transição Ensino Fundamental — Ensino Médio Integrado. Desta forma, esses discentes teriam condições de indicar, com maior riqueza de detalhes, as percepções iniciais sobre o IFBA, as dificuldades encontradas e possíveis estratégias utilizadas para superá-las.

A escolha pelas turmas de 2ª série ocorreu devido ao entendimento de que os estudantes desta série passaram, pelo menos, pela primeira fase de transição preconizada por Coulon (2008), o Estranhamento, e estariam vivenciando a segunda ou terceira etapa do processo de Afiliação.

A necessidade de participação dos estudantes da série subsequente à transição na pesquisa também foi sinalizada pelos examinadores da Banca de Qualificação. Eles avaliaram que, no primeiro semestre de 2020, período previsto para coleta de dados, os estudantes da primeira série não teriam passado por todas as etapas da transição preconizada por Coulon (2008) — *Estranhamento, Aprendizagem e Afiliação*. Assim, para não prejudicar a consecução dos objetivos delimitados, enfatizou-se a participação, também, dos estudantes da segunda série.

Entretanto, a pandemia provocada pela covid-19 trouxe a necessidade de adequação da pesquisa ao contexto de restrições impostas, visto que medidas sanitárias foram acionadas para evitar a propagação do vírus causador da doença.

Uma das medidas adotadas foi a suspensão das aulas presenciais no mês de março em todo o Estado da Bahia. Isso levou a Instituição a alterar, temporariamente, a forma de oferta do ensino, adotando o ensino remoto, mais especificamente, as Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE). Isso impossibilitou aos ingressantes do ano 2020 vivenciarem da maneira tradicional as particularidades da transição em questão.

Assim, o ano de referência para análise das transições passou a ser o ano 2019, adotando-se como público apenas aqueles estudantes matriculados na 2ª série do EMI, por considerar que a experiência da transição escolar estaria mais vívida na memória desses discentes do que na (memória) dos estudantes das turmas de 4ª série, por exemplo.

Pelos motivos expostos, o fenômeno foi analisado no ano posterior à sua ocorrência, tendo a perspectiva dos estudantes matriculados na segunda série dos cursos técnicos integrados de Alimentos, Informática e Biocombustíveis no ano de 2020.

A coleta dos dados foi realizada no período de 08 de abril a 28 de maio de 2021. Seu início se deu em um momento de aula síncrona, quando foi apresentado aos estudantes o problema, objetivos e justificativa da pesquisa. Na ocasião, foi realizado o convite aos estudantes para participarem da investigação, sendo garantida a livre adesão, não havendo qualquer imposição e mantido o sigilo da identidade dos informantes. Todos esses critérios foram seguidos em observância aos princípios apregoados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA, ao qual o Projeto dessa investigação foi submetido e aprovado, sob o processo nº 30215020.2.0000.5031.

Quanto aos estudantes que possuíam menos de 18 anos, realizou-se contato telefônico com seus responsáveis legais para informar sobre a pesquisa e solicitar autorização, e enviado, por *e-mail*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante da concordância dos responsáveis, foi direcionado aos referidos estudantes, além do questionário, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para a inclusão da assinatura eletrônica.

Aos demais participantes, a apresentação da pesquisa e o convite para colaborar na investigação foram enviados por meio de um aplicativo de mensagens e *e-mails*. Na ocasião, foi encaminhado um formulário do *Google Forms*, com o TCLE, para que fosse assinado eletronicamente, atestando a ciência e a concordância em participar da pesquisa e do questionário da investigação.

A fim de subsidiar o conhecimento da realidade pesquisada, antes de se passar à apresentação e análise dos dados coletados nessa investigação, apresenta-se em três subseções o Ensino Médio Integrado e a caracterização do IFBA, particularmente, do *Campus Porto Seguro*.

2.1 Ensino Médio Integrado: uma proposta de educação para os jovens da classe trabalhadora

De acordo com a LDB 9.394/1996, em seu artigo 39, a Educação Profissional e Tecnológica refere-se “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, abrangendo, após o Decreto 2.208/1997⁷, os cursos de “I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Os cursos técnicos ofertados na forma integrada, alvo deste trabalho, são a possibilidade de realizar uma formação técnico-profissional sem negligenciar a formação ampla requerida para compreensão do contexto onde está inserido o mundo do trabalho, de maneira que os egressos dos cursos técnicos integrados ou Ensino Médio Integrado, se a realidade exigir, possam tanto exercerem uma profissão quanto prosseguirem nos estudos superiores.

Contudo, essa conquista é recente. A Educação Profissional e Tecnológica, que teve seu marco oficial de origem nas Escolas de Aprendizagem e Artífices, criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566/1909, nasceu com a função primordial de conferir tão somente qualificação técnica, sem maiores preocupações com uma formação ampla (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009). Essa realidade ora esteve conformada, ora contestada por aqueles que buscaram e buscam uma formação unitária.

Assim, observa-se que, no início do século XX, o Brasil passou pelo processo de industrialização, intensificação do processo de urbanização, além de consolidação da nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras (MOURA, 2007). Esse movimento trouxe a necessidade de preparação de trabalhadores para os postos de trabalho. Assim, as reformas educacionais foram realizadas em função dessa conjuntura, os regulamentos instituídos, desde então, buscaram adequar a formação às necessidades da nova ordem produtiva do Brasil, sendo a última etapa da educação o principal veículo de alcance desse intento.

⁷ Decreto que incluiu na educação profissional as graduações tecnológicas e a Educação Profissional, que passou a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse contexto, o ensino médio foi sendo estruturado ora com cunho profissionalizante⁸ — mas esvaziado dos conhecimentos necessários ao entendimento do mundo produtivo e que não possibilita ao prosseguimento aos estudos superiores — ora de forma generalizante, propedêutico, precário, não propiciando a realização da formação profissional no mesmo percurso formativo⁹, comprometendo uma formação necessária ao desenvolvimento integral dos sujeitos (MOURA, 2007). Sabe-se que a alternância das finalidades instituídas para esse ensino, verificada nas legislações educacionais, tem o propósito de atender à preocupação do grupo dirigente, que é fortalecer o capital, em detrimento da formação ampla e integral dos sujeitos.

Dessa forma, reformula-se constantemente a estruturação curricular desse ensino sob o pretexto de alavancar o desenvolvimento econômico do país¹⁰ sem, no entanto, direcionar recursos físicos e humanos para que se tenha um ensino de qualidade. Esse fato acaba por viabilizar a forma dual de oferta de educação, que segrega, de um lado um pequeno grupo com condições favoráveis ao acesso aos conhecimentos da arte, da cultura e das ciências; e, de outro, a maioria da população que é privada do acesso a tais conhecimentos (MOURA, 2007).

Dessa maneira, a EPT, por vezes, esteve vinculada ao ensino médio; outras vezes excluída do percurso da educação básica. A partir do ano 2003, no Governo Lula, a luta daqueles que assumiram, no momento da abertura política do país, a “[...] defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanístico e científico-tecnológicos” (MOURA, 2007, p. 15). Tal proposta ganhou forças e se pôde agregar possibilidades de formação para a classe trabalhadora para além da instrumentalidade e da formação técnica voltada para o mercado, com isso, houve aproximação da proposta de educação defendida principalmente por aqueles que investigavam a relação entre trabalho e educação. Nessa proposta, a educação deveria ser única, independentemente da classe de origem (MOURA, 2007). Nesse sentido, buscou-se a formação não só profissional, mas também cidadã (PACHECO, 2011). A elevação da escolaridade tornou-se

⁸ Como, por exemplo, a Reforma Capanema e a LDB nº 5.692/1971, instituída na Ditadura Militar.

⁹ Cita-se, nesse caso, o Decreto 2.208/1997 que, ao tornar a educação profissional como modalidade, não a integrou nos processos formativos.

¹⁰ A recente reforma no Ensino Médio, intermediada pela Lei 13.415/2017, diz muito sobre isso.

fundamental para que a classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento que permeia o mundo produtivo e social, como as ciências, as culturas e a tecnologia.

Segundo Pacheco (2011), a educação para o trabalho nessa perspectiva é entendida

como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (PACHECO, 2011, p. 29).

Com esse pensamento, alguns dispositivos foram acionados, como o Decreto 5.154/2004 que incluiu a oferta da EPT na seção que trata da educação básica. Essa alteração possibilitou a existência da forma integrada, propiciando à EPT integrar a educação básica, com isso, fazer parte das políticas públicas de educação do governo (BEZERRA, 2013).

Pôde-se, então, oferecer o ensino técnico integrado ao Ensino Médio, como tentativa de superar a dualidade entre formação geral e formação profissional, integrando-as em um mesmo percurso.

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (PACHECO, 2011, p. 26).

Como apontam Motta e Frigotto (2017), no Governo Temer, novamente o discurso economicista ganha espaço e coloca a EPT como responsável pelo desenvolvimento do país. Assim, foi promovida reforma no ensino médio, houve alteração da LDBEN 9394/1996, por meio da Lei 13.415/2017.

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

O currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por cinco (5) Itinerários Formativos, sendo eles: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza

e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 1996).

Ficou ainda determinada a carga horária máxima de 1.880 horas para a BNCC e as disciplinas de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes passaram a ser acessadas “mediante estudos e prática” (BRASIL, 2017). Dessa forma, foi possível tornar esse ensino estritamente instrumental e dificultar a formação ampla e integral aqui defendida.

Acrescenta-se que, ao trazer diferentes itinerários formativos, sugere-se a “ideia” de alternativas de escolha por parte dos estudantes. Entretanto, o artigo 36 da LDB 9.394/1996, após a reforma em questão, determina que serão organizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. O termo possibilidade denota que nem todos os itinerários serão oportunizados para os estudantes em uma mesma escola, de maneira que é ilusório dizer que os estudantes poderão escolher o percurso que querem seguir. Na verdade, o ensino médio ofertado por itinerários pode acentuar as desigualdades de oportunidades educacionais entre os diversos públicos juvenis (TARTUCE *et al.*, 2018).

Contudo, há de se aproveitar das brechas da Lei 13.415/2017. Apesar do empobrecimento do currículo do Ensino Médio, ela não proíbe a existência do EMI. Esse aspecto traz para os Institutos Federais responsabilidades no papel a ser desempenhado na realidade posta, uma vez que eles possuem tradição na oferta da EPT que, a partir do Governo Lula, ganharam relevante projeção com a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com importantes investimentos feitos. Isso ampliou, nessas instituições, as condições de oferta de uma educação profissional qualificada, o que pode contribuir para o fortalecimento do EMI, uma forma de oferta da EPT, com propósito de ser ampla, integral e voltada, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora.

2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA)

O IFBA é uma instituição centenária, com tradição enraizada na oferta de educação profissional. Sua identidade foi construída por intermédio das diversas

transformações que a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica sofreu ao longo do século XX.

O IFBA teve origem nas Escolas de Aprendizagem e Artífices, criadas pelo Decreto 7.566, de 1909, passando para Liceus Industriais, em 1937, Escola Industrial e Técnica, em 1942, seguiu para Escola Técnica Federal, em 1959, em 1993, passa para Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), por fim, em 2008, torna-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Neto, Brito, Antoniazzi (2009, p. 102) ressaltam que essa instituição foi transformando-se em decorrência das “mudanças nas políticas sócio-econômicas implementadas no Brasil em seus diferentes momentos históricos”. Dessa maneira, atendeu as demandas produtivas e foi se reestruturando e construindo uma tradição na formação de técnicos e “por seu ensino significar entrada garantida no mercado de trabalho” (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 20). Assim, o IFBA foi consolidando-se¹¹ e a formação técnica ofertada por ele foi adquirindo reconhecimento social.

Vale destacar que a última transformação sofreu influência da inovadora perspectiva de oferta da Educação Profissional Tecnológica brasileira, a qual conduziu à alteração do § 5 do artigo 3º, da Lei 8.948/1994, por meio da Lei 11.195/2005, que possibilitou a construção de novas unidades de ensino e implementação do plano de expansão da EPT, que foi efetivado mediante três etapas e evidenciou a necessidade de unificar as instituições federais ofertantes desse ensino (PACHECO, 2011).

Diante disso, mediante a Lei 11.892/2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹² (RFEPCT). Os CEFETs e as Escolas Agrotécnicas Federais, que aceitaram a nova institucionalidade, foram transformados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A Lei 11.892/2008 define os Institutos Federais como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, *on-line*).

¹¹ A consolidação do ensino técnico aconteceu após criação da Escola Técnica Federal que ocorreu a partir da implantação do Centro Industrial de Aratu (CIA) e do Polo Petroquímico de Camaçari (ALMEIDA; SAMPAIO, 2009).

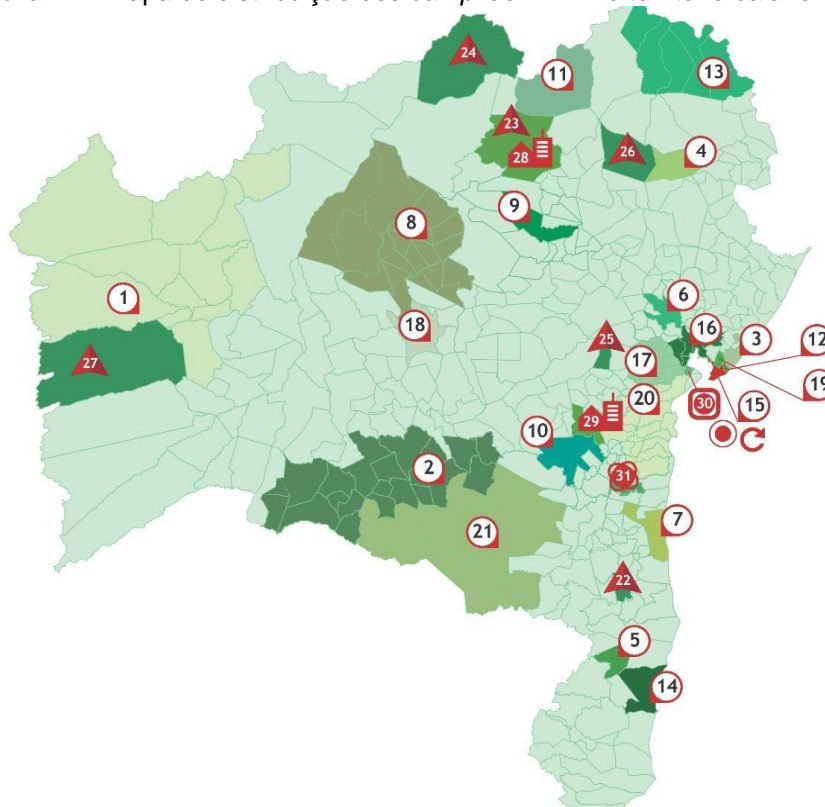
¹² Conforme a Lei 11892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou ser composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca — CEFET-RJ e de Minas Gerais — CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Isso significa que eles podem ofertar EPT da Educação Básica ao Ensino Superior, em que é determinado, em lei, que 50% de suas vagas devem ser destinadas para atender o nível médio, prioritariamente, na forma integrada e para o público da educação dos jovens e adultos, além de 20% para as licenciaturas, sobretudo nas áreas da Matemática, Ciências e Educação Profissional, sem, no entanto, deixar de atender a Formação Técnica, a Formação Inicial e Continuada, Graduação de Tecnologia, Bacharelado na área de Ciências e Tecnologia e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* (BRASIL, 2008).

Para além disso, as instituições que compõem a RFEPCT podem realizar pesquisa, extensão e possuem autonomia para criar e extinguir cursos, igualando-se nesse aspecto às universidades. A organização e a gestão do ensino, pesquisa e extensão passaram a ser realizadas por meio da estrutura multicampi e uma reitoria.

Por meio do plano de expansão e para atender ao objetivo de aproximar a EPT da população, o Instituto se fez presente nas diversas localidades baianas. A seguir, é apresentado o mapa de sua distribuição.

Figura 1 — Mapa de distribuição dos *campi* do IFBA no território baiano*



Fonte: Site eletrônico do IFBA (2021).

*Identifica-se como *Campus* as unidades numeradas de 01 a 21; Centro Tecnológico: 22 a 27; *Campus* em construção: 28 e 29; Núcleo Avançado: 30; *Campus* Avançado: 31.

2.3 Caracterização do IFBA — Porto Seguro: *locus* da pesquisa

O *Campus* Porto Seguro, fruto da expansão da RFEPCT, fase I, teve autorização para funcionamento em dezembro de 2006, por meio da Portaria nº 1.981, de 18 de dezembro de 2006, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União — DOU, no dia 19 de dezembro de 2006.

Em 2008, seu primeiro ano de funcionamento, o *campus* ofertou os cursos Técnico em Processamento de Alimentos e Técnico em Informática, nas formas integrada e subsequente¹³. Em 2009, incluiu o curso Técnico em Biocombustível também nas duas formas. No ano seguinte, foi implantado o primeiro curso superior, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e, no ano posterior, introduziu os cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Química e, mais recentemente, em 2018, começou a ofertar o Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria.

Há, também, a Especialização em Educação e Interculturalidade. Foram fundados dois cursos de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, sendo um deles *Lato sensu* e outro *Stricto sensu*. Esses são desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia, cujo *Campus* Sosígenes Costa também está localizado na cidade de Porto Seguro. Já foi oferecido um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em parceria com a Prefeitura local, extinto há alguns anos, assim como os cursos técnicos na forma subsequente.

O *Campus* foi se estruturando e, atualmente, em atendimento à verticalização da EPT, conta com o trabalho de 71 docentes, 40 Técnicos Administrativos em Educação e 25 trabalhadores que prestam serviços terceirizados.

O ensino, a pesquisa e a extensão são efetivados por meio da disponibilização de uma estrutura que compreende 17 (dezessete) salas de aula, 01 (uma) sala para os docentes, 21 (vinte e um) laboratórios, 16 (dezesesseis) salas administrativas, 01 (um) auditório, 01 (uma) biblioteca, além de 01 (um) ginásio poliesportivo coberto, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cantina (IFBA, 2020).

Os matriculados perfazem um total de 923 estudantes, sendo 443 vinculados aos Cursos Técnicos Integrados, 339 estudantes nas Licenciaturas, 81 no Curso

¹³ É a forma de realização da EPT que pode ser cursada após o término do ensino médio.

Tecnológico, 28 na Especialização em Educação e Interculturalidade e Mestrado Ciência e Tecnologia Ambiental 32.

Quadro 1 — Quantitativo de estudantes matriculados no *campus* por modalidade e curso

Cursos	Quantidade estudantes
Licenciatura em Química	131
Especialização em Educação e Interculturalidade	28
Licenciatura em Computação	167
Licenciatura Intercultural indígena	41
Tecnologia em Agroindústria	81
Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio	147
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	149
Técnico em Biocombustível Integrado ao Ensino Médio	147
Mestrado Ciência e Tecnologia Ambiental	32
Total	923

Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

Feita a breve apresentação do *Campus*, no capítulo seguinte, encontram-se os dados da pesquisa e suas respectivas análises.

3 A NOVA REALIDADE PARA OS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA — PORTO SEGURO

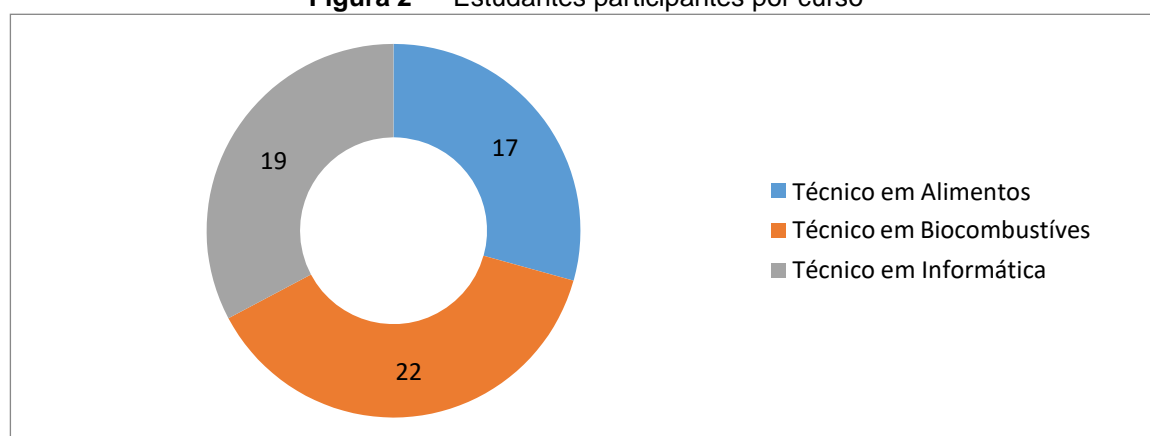
Nesse capítulo, apresentam-se as informações coletadas acerca das experiências dos discentes ao ingressarem nos cursos integrados do *Campus* Porto Seguro. Os dados foram obtidos por meio dos questionários e entrevistas direcionados aos discentes da segunda série e a alguns dos servidores que trabalham diretamente com os ingressantes.

Privilegiou-se iniciar pela percepção dos estudantes participantes da pesquisa por entender que eles têm maior propriedade para falar sobre o assunto, por terem vivido a experiência da transição escolar em comento.

3.1 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Do universo de 93 discentes matriculados na segunda série do EMI, no IFBA, *Campus* Porto Seguro, 80 deles encontravam-se frequentando os cursos no momento da coleta de dados. Foram enviados questionários para todos eles, contudo, obteve-se o retorno de 58 estudantes, dos quais 19 (32,8%) estavam matriculados no curso de Informática, 22 (37,9%) no curso de Biocombustível e 17 (29,3%) no curso de Alimentos.

Figura 2 — Estudantes participantes por curso

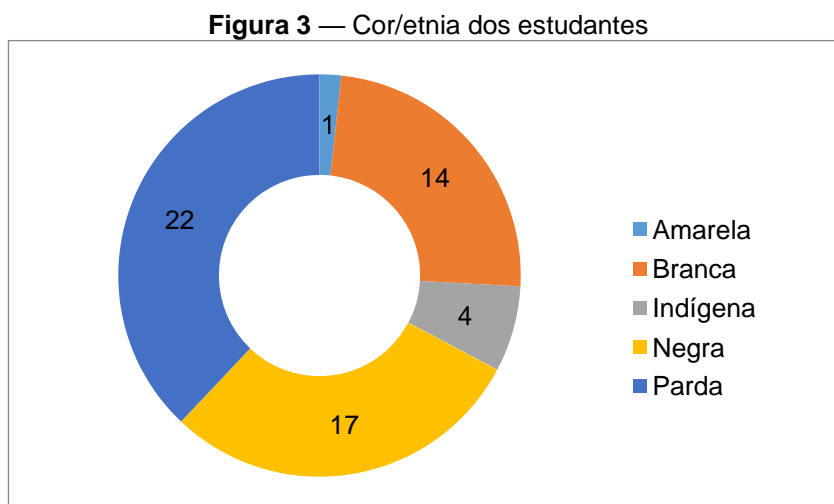


Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

Esses participantes constituem-se de pessoas do gênero¹⁴ feminino 41 (70,7%) e masculino 17 (29,3%). A cor/etnia dos respondentes divide-se em: 01 Amarelo

¹⁴ No questionário foi atribuído espaço para outras identificações de gênero.

(1,7%), 14 Brancos (24,1%), 04 Indígenas (6,9%), 17 Negros (29,3%) e 22 Pardos (37,9%).



Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

O público em questão tem como cidade de origem, além de Porto Seguro, os municípios de Salvador, Itabuna, Ilhéus, Vitória da Conquista, Camacan, Eunápolis, Itamaraju e Itororó. Além desses, situados no território baiano, houve indicações de cidades de outros estados, como Joinville/SC, Caraguatatuba/SP, Ouro Branco/MG e Nova Iguaçu/RJ.

As turmas são constituídas, portanto, de estudantes oriundos de vários lugares da Bahia, até mesmo, de outros estados. A cidade de Porto Seguro corresponde a um importante polo turístico do país e possui tanto moradores ditos nativos, como aqueles que adotam o local como novo lugar de moradia.

No ano em que estavam cursando a primeira série, esses estudantes residiam nos diversos bairros e distritos dos municípios de Porto Seguro (48) e Santa Cruz Cabrália (10), cidade vizinha situada a 22 quilômetros. É importante frisar que ao ingressarem nos cursos do IFBA, 13,8% desses estudantes tiveram a necessidade de mudar de local de residência.

A faixa etária desses alunos está compreendida entre 16 e 19 anos. Contudo, quando esses estudantes chegam nos cursos do EMI, geralmente, possuem entre 14 e 15 anos de idade, considerados, pelo Estatuto da Juventude (2013), como parte integrante da juventude do Brasil. Todavia, observando as diferentes formas de ser jovem, assim como as diferentes maneiras de eles se afirmarem como sujeitos,

compreende-se que a idade não é sua principal característica (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Isso porque

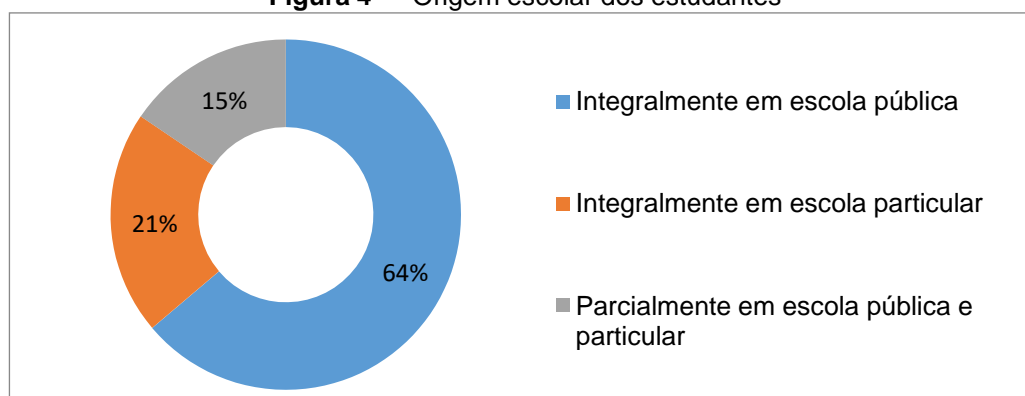
A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2017, p. 21).

Assim, na perspectiva desses autores, pode-se afirmar que o público desse estudo de transição escolar é constituído por distintos grupos juvenis do município e da região, caracterizados por múltiplas aptidões cognitivas, emocionais, familiares, econômicas, sociais e culturais. Diante disso, necessitam de uma rede de ações para dirimir os possíveis impactos da mudança educacional e possibilitar uma aprendizagem exitosa para a comunidade estudantil ingressante na EPTIEM.

3.2 Origem e trajetória escolar

Concernente à origem escolar, os discentes são provenientes: 09 (15,5%) parcialmente de escolas particulares e públicas; 37 (63,8%) integralmente de escola públicas; 12 (20,7%) integralmente de escolas particulares. Esses resultados demonstram que as turmas possuem uma diversificação também em relação à origem escolar.

Figura 4 — Origem escolar dos estudantes

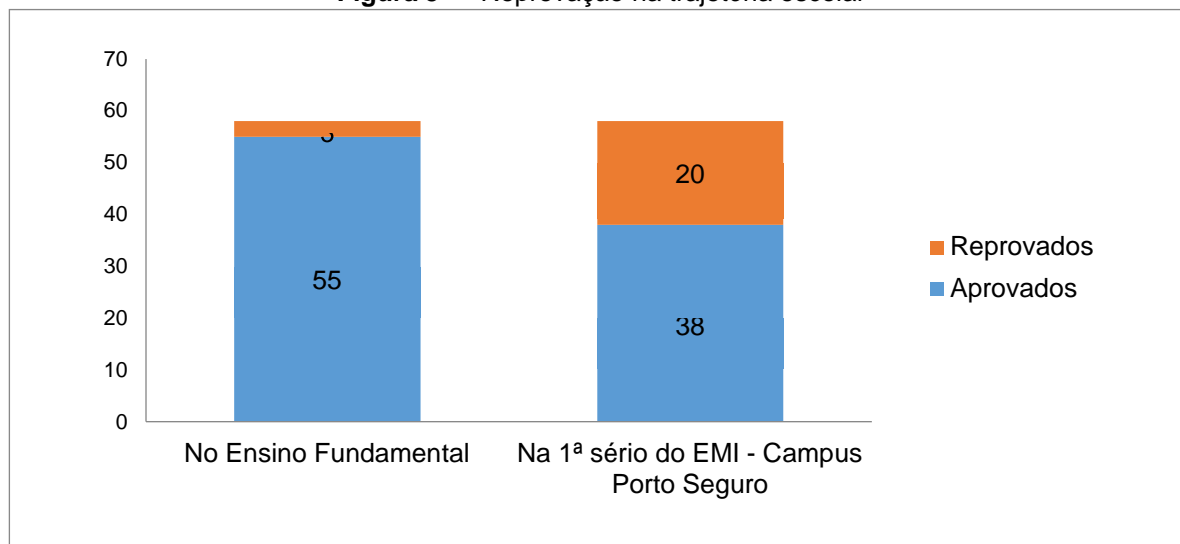


Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

A trajetória escolar antecedente ao IFBA desses participantes foi construída por meio de aprovação, sem distorções. Apenas 03 estudantes sinalizaram ter vivido retenção no ensino fundamental. Já ao ingressarem na EPTIEM, 20 deles (34,5%) não foram aprovados e ficaram retidos na 1ª série dessa etapa escolar.

A Figura 05, a seguir, evidencia uma diferença significativa entre aqueles que sofreram reprovação nos dois níveis escolares, bem como confirma o alto índice de reprovados na primeira série, já cursada no IFBA.

Figura 5 — Reprovação na trajetória escolar



Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

Não significa, contudo, que o insucesso majoritariamente ocorrido no IFBA isente a existência de problemas na etapa precedente ao EMI. Porém, foi na primeira série desse ensino que prevaleceu a reprovação no percurso escolar dos participantes. Em razão disso, 16 (72,7%) indicaram ter tido vontade de sair da instituição devido à retenção. Felizmente, permaneceram no Instituto, mas isso não foi unânime entre o grupo de estudante não aprovados.

A respeito dessa questão, o levantamento no Sistema Unificado de Administração Pública¹⁵ (SUAP), acerca do rendimento acadêmico dos discentes da primeira série em 2019 (apresentado adiante), demonstrou o seguinte:

Em 2019, ano da transição escolar realizado pelas turmas investigadas¹⁶, havia um total de 164 estudantes matriculados na primeira série da EPTIEM, conforme descrição que segue:

✓ Curso Técnico Integrado de Informática: 50 (25 na Turma A, 25 na Turma B);

¹⁵ O sistema foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte para fins de gestão de processos administrativos e acadêmicos, compartilhado de forma colaborativa, para outros Institutos mediante convênios (IFRN, [s.d]).

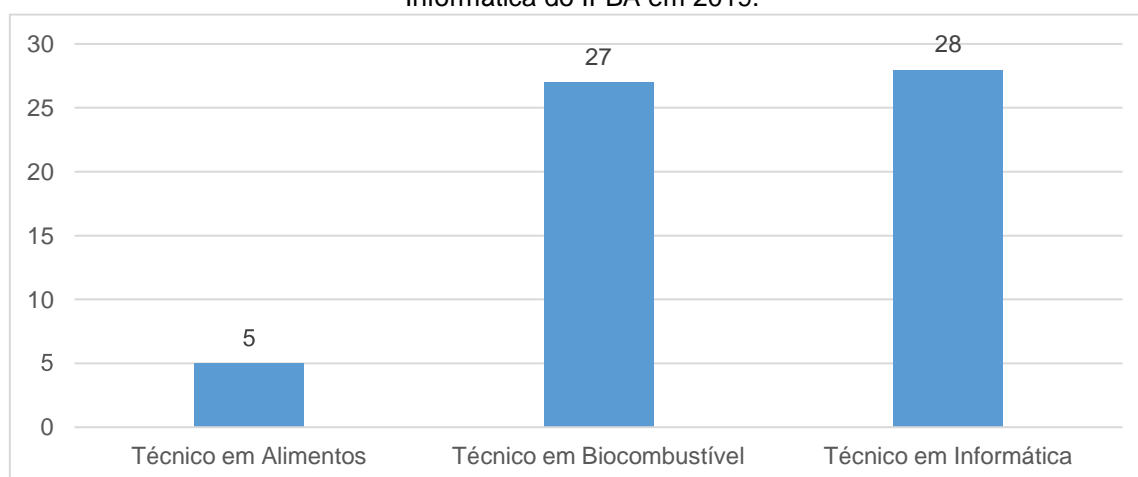
¹⁶ Ressalta-se que no *Campus*, cada curso é constituído de 2 turmas de primeira série, designadas por Turma A e B, sendo que os dados aqui expostos foram organizados pela junção das turmas A e B de cada curso.

- ✓ Curso Técnico Integrado de Alimentos: 63 (32 na Turma A, 31 na Turma B);
- ✓ Curso Técnico Integrado de Biocombustível: 51 (26 na Turma A, 25 na Turma B).

Do total de matriculados, 14 não obtiveram frequência registrada no início das aulas, totalizando 150 estudantes frequentando as seis turmas de primeiros anos dos três cursos. Dos 150 que iniciaram o ano letivo, 60 estudantes (40%) reuniram as condições necessárias à aprovação, qual seja: alcançar “nota igual ou superior a 6,0 (seis) em todas as disciplinas ou competências e possuir frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas desenvolvidas na etapa do curso”, em que é auferida média aritmética simples das notas conquistadas nas quatro unidades didáticas (IFBA, 2008, p. 20). Cabe lembrar que, no caso de em um(a) estudante apresentar menos de 60% do valor das atividades avaliativas em um determinado componente curricular, ele é considerado reprovado na disciplina, com direito a realizar atividades de recuperação paralela da aprendizagem, como determina o artigo 53 da Organização Didática.

Ao final do ano de 2019, foram aprovados, para a segunda série, 05 estudantes do Curso de Técnico de Alimentos, 28 do Curso Técnico de Biocombustível e 27 do Curso Técnico de Informática.

Figura 6 — Número de estudantes aprovados nos cursos técnicos em Alimentos, Biocombustível e Informática do IFBA em 2019.



Fonte: Sistematização própria com base nos dados do SUAP/IFBA (2021).

Alguns discentes ainda tiveram a possibilidade de progredir para série seguinte, mediante análise de sua situação acadêmica pelo Conselho de Classe Final, formado

pelos docentes da turma, coordenador do curso e equipe pedagógica. Para fazer *jus* à avaliação pelo Conselho, de acordo com a Organização Didática dos cursos EPTNM, o estudante deve ter frequência de 75% no ano letivo e atender um dos critérios:

- a) média igual ou superior a 5,0 (cinco) em no máximo 02 disciplinas e frequência mínima de 75,0% (setenta e cinco por cento) na (s) disciplina(s) em questão;
- b) média igual ou superior a 4,0 (quatro) em apenas 01 disciplina e frequência mínima de 75,0% (setenta e cinco por cento) na disciplina em questão (IFBA, 2008, p. 20).

Em função desse requisito, mais 24 estudantes (01, 20 e 03 vinculados, respectivamente, aos cursos Técnicos de Informática, Alimentos e Biocombustível) foram aprovados pelo Conselho Final e prosseguiram para a segunda série, somando um total de 84 discentes que foram aprovados para a segunda série dos cursos técnicos de nível médio do IFBA, *Campus* Porto Seguro.

Ao final do ano letivo de 2019, verificou-se a seguinte situação: dos 164 matriculados, 14 não compareceram às aulas no início do ano, restando 150 estudantes com matrícula ativa. Destes, 84 foram aprovados para a segunda série (24 mediante análise do Conselho de Classe Final), os demais, (66) correspondem a estudantes que ficaram retidos ou deixaram de ter frequência registrada, o que significa que evadiram, abandonaram o curso ou finalizaram a matrícula na instituição.

Acrescenta que, dos 164 matriculados na primeira série, em 2019, 55 eram estudantes oriundos da primeira série do ano anterior. Desses estudantes retidos, 09 não iniciaram o ano letivo e outros 09 deixaram de ter frequência registrada no transcorrer do ano. Assim, aproximadamente 32% dos não aprovados, em 2018, não continuaram os estudos no IFBA no ano seguinte.

Mesmo não sendo objeto da presente análise, foi possível verificar quando do levantamento dos dados, o desempenho e a assiduidade dos estudantes nas aulas. Dos que iniciaram o ano letivo, observa-se, no Quadro 2, que, no segundo bimestre, que seis estudantes não obtiveram frequência registrada, caindo para 144 estudantes frequentes; no terceiro bimestre, mais cinco discentes ausentes, restando 139 assíduos. Já o último bimestre, somou um total de quinze que não tiveram frequência registrada, perfazendo um total de 26 discentes ausentes e 124 com frequência no final do ano letivo de 2019.

Quadro 2 — Frequência por bimestre dos estudantes dos cursos técnicos em Alimentos, Biocombustível e Informática do IFBA em 2019

Estudantes	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Total
Infrequentes	----	06	05	15	26
Frequentes	150	144	139	124	124

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Esse comportamento (de infrequência) foi verificado no decorrer do ano, porém, foi no 4º bimestre que ele atingiu seu ápice, possivelmente porque, após os resultados das avaliações do 3º terceiro bimestre, os discentes constataram que seria mínima a possibilidade da aprovação. Daí a infrequência.

Em suma, os dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública¹⁷ (SUAP) sobre o rendimento acadêmico dos discentes da primeira série, em 2019, apontou um número significativo de estudantes não aprovados nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA — Porto Seguro e indicou que a reprovação, seguida da retenção, tem uma forte ligação com descontinuidade nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Essas informações fortaleceram ainda mais a necessidade de se conhecer as dificuldades dos estudantes, identificar as suas principais motivações, além de possibilitarem propor ações condizentes às suas reais necessidades educativas. Assim, será possível minimizar os possíveis impactos da mudança educacional e possibilitar uma aprendizagem exitosa, por consequência, favorecer a permanência da comunidade estudantil ingressante na EPTIEM.

3.3 As dificuldades de permanência enfrentadas na Transição Escolar: a perspectiva dos estudantes ingressantes

No que diz respeito aos dados coletados nas entrevistas e questionários, houve sinalizações de dificuldades de aprendizagem enfrentadas nas disciplinas de matemática e das ciências da natureza. De acordo com uma estudante, “Todo mundo tem”. Houve também uma menção mais discreta quanto às dificuldades naquelas

¹⁷ O sistema foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte para fins de gestão de processos administrativos e acadêmicos, compartilhado de forma colaborativa, para outros Institutos mediante convênios (IFRN, [s.d]).

disciplinas cujas avaliações demandavam trabalhos de expressão oral como discussão, debate e roda de conversa.

Por serem recorrentes as queixas tanto dos docentes quanto dos próprios estudantes em relação ao aprendizado das áreas citadas, foi surpresa encontrar entre as dificuldades levantadas aquelas disciplinas que demandam mais reflexão, análise crítica e expressão oral.

Sendo da área de exatas ou não, o mapa de desempenho acadêmico demonstrou número significativo de discentes com baixo desempenho, fato que repercutiu na alta reprovação e, talvez, tenha sido a razão do abandono, já que dos não aprovados em 2018, 32% não finalizaram o ano letivo seguinte no IFBA. Esses dados mostram que as dificuldades de aprendizagem podem se traduzir em obstáculos para a permanência.

Nesse sentido, segue, no Quadro 3, o levantamento das razões para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, segundo suas próprias óticas, organizadas seguindo o critério das mais mencionadas para as menos.

Quadro 3 — Perspectiva dos estudantes sobre os motivos/razões das dificuldades enfrentadas na primeira série dos cursos integrados

Motivos	Nº respostas	Taxa (%)
Não tinha ritmo de estudo ou o ritmo de estudo do Fundamental era diferente do ensino do IFBA.	50	86,2
Adaptar-me à metodologia dos Professores (as).	44	75,9
Excesso de conteúdo nas disciplinas, de avaliação e de trabalhos.	41	70,7
Ter que ficar mais tempo no IFBA.	30	51,7
Tinha nervosismo para fazer avaliação.	28	49,3
Falta de conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental.	22	37,9
Acordar mais cedo.	21	36,2
Fazer novas amizades ou ter pouco entrosamento com os colegas.	19	32,8
Estava com problemas pessoais/familiares que dificultaram o aprendizado.	18	31,0
É necessário que o corpo docente e a escola deem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.	17	29,3
Dificuldade financeira.	14	24,1
Falta de oferta de um período de adaptação ao ensino do IFBA.	12	20,7
Ter mais liberdade para circular no espaço do IFBA.	9	15,5
Não tinha compromisso com as atividades e avaliações solicitadas.	7	12,1
Pouca participação da família na vida escolar.	7	12,1
Desconhecimento das normas institucionais.	6	10,3
Falta de acompanhamento pedagógico.	4	6,9
Estava com problemas de saúde.	3	5,2
Infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.	3	5,2
Materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano ¹⁸ , do IFBA.	1	1,7

¹⁸ Mencionou-se no questionário direcionado aos estudantes, primeiro ano e não primeira série por ser essa denominação mais conhecida entre o corpo estudantil.

Motivos	Nº respostas	Taxa (%)
Incompatibilidade entre os horários de trabalho e da aula.	1	1,7
Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.	1	1,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários utilizados na pesquisa (2021).

Salienta-se que todas as alternativas apresentadas nos questionários foram indicadas como motivadoras das dificuldades na primeira série, demonstrando a complexidade da problemática.

Percebe-se que, dentre as respostas, despontaram, com mais de 50% das indicações, as questões relacionadas ao contexto institucional. É importante destacar também que o motivo “Ter nervosismo para fazer avaliação” (49,3% das respostas) se sobrepõe ao percentual de “Ausência do conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental” (37,9%), que, por sua vez, está bem próximo do item “Dificuldade em acordar mais cedo” (36,2%). Surpreendentemente, a causa relacionada às dificuldades financeiras não está dentre as respostas mais citadas (24,1%).

Diante dos fatores mais indicados, buscou-se explorar a experiência de ingresso nos cursos integrado do IFBA a fim de entender como a instituição se apresentou para esses estudantes. Esse aspecto foi investigado por meio das entrevistas realizadas, cujas informações foram agrupadas em temáticas, permitindo o entendimento das experiências vivenciadas pelos discentes no período de transição.

Pensando em preservar o anonimato dos(as) estudantes entrevistados(as), suas falas foram identificadas por meio de codinomes.

Quadro 4 — Apresentação dos participantes nas entrevistas

Nome	Idade	Gênero	Origem Escolar
Luara	18	Feminino	Escola Pública
Tâmara	17	Feminino	Escola Pública
Bernardo	17	Masculino	Escola Pública
Naiara	19	Feminino	Escola Pública
Tatiane	17	Feminino	Escola Pública
Andressa	17	Feminino	Escola Particular
Ingrid	17	Feminino	Escola Pública
Helena	19	Feminino	Escola Pública
Kaíque	18	Masculino	Escola Pública

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários coletados nas entrevistas (2021).

Para situar os relatos, informa-se que o início das aulas no *Campus* é 7:00h da manhã e seu término é às 12h:20m. No período da tarde, ocorrem atividades de

recuperação paralela, reposição de aulas, monitorias, atendimentos. Além disso, nesse período, os estudantes utilizam o espaço do IFBA para realização de trabalhos e grupo de estudos.

3.3.1 “O IFBA era completamente novo”

Conforme os relatos dos discentes, o período que antecedeu a matrícula no EMI foi caracterizado pelo desconhecimento da Instituição e de seus cursos. Nesse sentido, Tatiane informou que não tinha noção alguma do ensino médio ofertado pelo IFBA, não sabia que era uma formação técnica compreendida em 4 anos, que as aulas eram no turno matutino e que, por muitas vezes, precisaria ficar à tarde no instituto. Ela imaginou ser possível escolher em qual período estudar, então, isso configurou um dos primeiros “probleminhas”, pois pela manhã era ela quem cuidava do irmão mais novo. Então, o entrave foi de o IFBA “ser algo novo, não sabia como funcionava”.

Assim como Tatiane, Helena informou que, para ela, o Instituto era “completamente novo”, seja a simples utilização do *e-mail*, quanto suas plataformas digitais, atendimentos, monitorias, didática utilizada.

Outros estudantes sinalizaram possuir pouco conhecimento da Instituição e de seus cursos¹⁹, o que evidenciou certo distanciamento entre a instituição e a comunidade. Esse comportamento pode ser a explicação para propagação de informações distorcidas e até negativas, aspecto verificado nas seguintes falas: “Eu conhecia o IFBA pelos amigos da minha irmã, que me passaram uma imagem ruim da escola” (ANDRESSA, 2021). “As pessoas falavam que a escola era para riquinhos” (KAÍQUE, 2021).

3.3.2 “O IFBA é diferente”

Além de novo, o IFBA foi caracterizado como diferente em relação às outras escolas da região, sendo o ritmo e a quantidade dos conteúdos trabalhados um dos motivos dessa distinção. Kaíque, por exemplo, oriundo da Zona Rural, lembrou que “não imaginava o IFBA daquela forma, muito grande, muito diferente”. A escola a qual ele pertencia anteriormente era bem menor, não precisava ficar à tarde, participar de

¹⁹ Essa informação divergiu do que foi reproduzido no questionário, visto que 75,9% dos participantes afirmaram conhecer o IFBA.

atendimentos com os professores. Ele tinha uma rotina que não precisava estudar. A dinâmica encontrada no IFBA impôs mudanças, mas, inicialmente, ele ficou sem saber o que fazer, pois, “era muita coisa e eu não conseguia me organizar [...] às vezes eu tentava adiantar alguma coisa, mas era muita coisa ao mesmo tempo” (KAÍQUE, 2021). Conforme o relato, ele não conseguiu assimilar todas as novidades, dessa maneira, teve baixo desempenho na primeira unidade em uma determinada disciplina pela primeira vez em sua vida escolar.

Esse fato, associado à imagem negativa do *Campus* propagada, o fez pensar que não iria conseguir, teve a impressão que entraria em “colapso”. Sua autoestima foi afetada e o seu ingresso no curso técnico foi avaliado como “bem difícil”. Com a organização comprometida e a autoestima abalada, veio a reprovação. O estudante disse que pensou em desistir: “eu não quero isso para mim”.

A sobrecarga de atividades e a consequente necessidade de organização do tempo para estudo também ocorreu com Helena: “Eu ficava muito perdida! Tenho que estudar biologia, tenho que estudar outra coisa... e física? Então eu ficava perdida na questão de horários. Era muita coisa para dar conta”.

Dessa forma, essa estudante não conseguiu conciliar as atividades e organizar seus horários para o estudo. Segundo ela, um dia estudava em casa, outro dia na escola. Em casa, percebeu que não houve rendimento, mas só conseguiu identificar isso já na terceira unidade. Mesmo com seu esforço, ela disse não ter conseguido recuperar o tempo perdido, assim, veio a reprovação, com ela, a vontade de desistir. “Eu pensei em desistir, quando eu vi que eu não tinha passado. Isso deu uma frustração. Eu pensei assim: ‘eu me esforcei muito e não consegui passar, como assim? Eu vou desistir!’” (HELENA, 2021).

Outro caso de reprovação associado ao ritmo de ensino do IFBA é o de Naiara. Quando cursava o 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliava os professores e era considerada uma das melhores estudantes da turma, mas, no IFBA, perdeu o *status* de “boa aluna”, quando seu rendimento foi quantificado em uma nota zero em uma determinada disciplina na primeira unidade. A partir dali, foram surgindo mais conteúdos e avaliações, o que dificultou para ela “conseguir seguir o ritmo”. Com isso, passou a sair da sala de aula, não ser assídua²⁰, não fazer anotações, mesmo com

²⁰ A infrequência vivida por Naiara é comum entre os estudantes que não conseguem “acompanhar o ritmo do IFBA”. Segundo mapa de desempenho, fornecido pelo SUAP, no ano 2019, pôde-se verificar

os incentivos e a possibilidade de recuperação nas unidades subsequentes. Diante de todas as ocorrências, houve um desequilíbrio em sua vida escolar, e ela desistiu da aprovação para a série seguinte antes mesmo de suas chances de recuperação serem esgotadas.

Verifica-se que o cenário inicial apresentado trouxe certa desorientação aos estudantes, o qual afetou o rendimento acadêmico, até mesmo, desencadeando baixa autoestima, frustração, perda de *status*. Daí a vontade de desistir por parte dos discentes que passaram pela reprovação.

Identifica-se que não só a sucessão de novidades impacta no processo de transição dos estudantes para o EMI, mas, também, o ritmo e sobrecarga/acúmulo de atividades durante os bimestres. Essa ocorrência traz a necessidade de organização e práticas de estudos, mas isso não é aprendido imediatamente pelos discentes. À medida que conhecem o IFBA e vivenciam a experiência do ingresso no EMI, é que vão assimilando e colocando em prática a nova rotina. Isso é desenvolvido processualmente, contudo, pelo que se demonstra, esse aspecto não é levado em consideração pela Instituição, e o cenário imposto traz certas dificuldades para os ingressantes, o que fica explícito no relato da Ingrid (2021):

Eu acho que a minha maior dificuldade foi o ritmo de estudo porque no ensino fundamental, pelo menos eu não precisava estudar tanto fora da escola, era mais fácil pegar os assuntos, fazer as provas, trabalhos, eu achava mais fácil. Quando entrei no IFBA, parece que é um choque de realidade, é bem diferente. Tem que estudar mais, tirar mais tempo em casa para estudar. Eu acho que isso foi minha maior dificuldade.

O ritmo de ensino e acúmulo de atividades reverbera na quantidade de avaliações as quais os discentes são submetidos, conforme relato de Tâmara (2021):

O ritmo do IFBA é, de certa forma, mais acelerado do que em outras escolas. Em semana de provas é complicado, tem uma prova em cima da outra e, às vezes, se são quatro matérias no mesmo dia, são também quatro provas; assim fica complicado para quem tá estudando. Às vezes você vai bem em uma, vai ruim em outra e é aquela montanha russa de emoções.

Percebe-se que a quantidade de avaliações em um curto espaço de tempo compromete o aprendizado, por consequência, repercute no desempenho acadêmico.

Importante registrar que a avaliação da aprendizagem é um ponto delicado nessa passagem. Ocorre que, na Organização Didática dos Cursos da EPTNM, está

que a reprovação nas diversas disciplinas no primeiro semestre foi sucedida de infrequência ou abandono no semestre posterior, conforme apresentado.

determinada a realização de três instrumentos avaliativos, de natureza distinta, para a averiguação da aprendizagem. Como são 13 disciplinas (Núcleo comum e Profissional, conforme Plano de Cursos) ofertadas no primeiro ano, os estudantes são submetidos, nesse caso, a aproximadamente 39 avaliações em cada bimestre letivo, o que gera uma sobrecarga de atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos estudantes.

Tal realidade ajuda a entender o porquê dessa situação da pouca integralização entre as duas formações. Conforme Bezerra (2013, p.14), a forma de articulação do EM com a EPT de forma integrada tem sido realizada de forma justaposta, isto é, “[...] de um lado tem os professores das áreas técnicas e de outro os professores de formação geral”. A ausência de integralização entre as duas formações acarreta um número expressivo de atividades e trabalhos no decorrer do bimestre, fato mais complicado para aqueles que estão ingressando nesta modalidade de ensino. Compreende-se que, nessa situação, trabalhos interdisciplinares talvez pudessem amenizar o experimentado pelos estudantes.

O norteamento da concepção de avaliação processual nas práticas pedagógicas também é um importante recurso. Conforme preconiza Freitas *et al.* (2009), a avaliação processual possibilita identificar dificuldades e corrigir processos, caso necessário, para que ocorra a aprendizagem.

Todavia, o autor informa que a avaliação educacional, no geral, é concebida por meio de uma visão linear, em que o planejamento didático passa pela definição de objetivo, seguida do conteúdo, método e, por fim, a avaliação. Essas categorias do processo pedagógico estão sempre isoladas. Nesse planejamento didático, o entendimento é de que ocorre primeiro a aprendizagem e, posteriormente, a verificação da aprendizagem. Assim, a avaliação ocorre ao final do processo.

Por essa perspectiva, a avaliação visa a aferir se os objetivos determinados foram alcançados. A avaliação e os objetivos são sobrepostos aos conteúdos e métodos, tornando-se o foco do processo pedagógico (e não a aprendizagem) de modo que são selecionados aqueles que prosseguirão nos estudos.

A avaliação é quem define se o estudante terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. Esta posição da avaliação como reguladora de quais estudantes podem ter acesso aos novos conteúdos no futuro faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual. “Este é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção” (FREITAS *et al.*, 2009,

p. 16). Segundo o autor, independentemente do instrumento que se utilize, a finalidade da avaliação sempre é o de classificar o estudante. Enquanto componente do processo pedagógico, deveria estar voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Na contramão do que preconiza esse autor, presencia-se a aplicação dos três instrumentos avaliativos em períodos muito próximos, geralmente, nas últimas semanas de finalização do bimestre, o que se distancia do conceito de avaliação processual que favorece a aprendizagem e corrige o percurso do processo pedagógico, se assim for requerido.

Assim, no IFBA, os estudantes devem ser capazes de realizar os instrumentos avaliativos das 13 disciplinas, mais a recuperação paralela em um espaço de tempo muito curto. Daí a “montanha russa de emoções”, relatada pela discente.

Paralelamente às várias avaliações, segundo Tâmara (2021), há vários projetos e eventos desenvolvidos no decorrer do primeiro ano, que, por vezes, não são inseridos no planejamento de ensino, sendo recepcionados como atividades extras para serem executadas.

Porque quando eu cheguei tinha aquela novidade de eu estar em outra escola. Outro espaço, que era diferente de tudo que eu tinha estudado antes. É uma escola diferente. Quando você começa a se acostumar com o que está acontecendo na escola, eles jogam aqueles eventos em você: Semana da Mulher, Semana da Consciência Negra, Semana LGBT. São aqueles projetos que em outra escola a gente não faz. É uma experiência nova quando os professores se engajam assim nas atividades, é uma coisa que força você, não é só um ensino na aula.

Ressalta-se que os vários projetos e eventos desenvolvidos no decorrer do ano, que são experiências novas para os estudantes e importantíssimos para o desenvolvimento e formação humana, são ainda estranhos aos estudantes ingressantes. Somados as outras atividades acadêmicas desenvolvidas, dificultam a rotina e prolongam a fase do estranhamento para os discentes.

Nesse aspecto, o ingresso nos cursos integrados do IFBA distingue-se do momento de ingresso no ensino superior, descrito por Coulon (2008), por perpetuar o tempo do estranhamento para os estudantes, o que tarda o período de aprendizagem (denominada nesse trabalho, adaptação), por consequência, o tempo da afiliação. Já na transição para o ensino superior, conforme o autor descreve, o tempo do estranhamento compreende de uma a quatro semanas e prossegue para outras fases.

3.3.3 “Isso é o que os alunos de primeiros anos mais têm: vergonha de falar suas dificuldades”

Um dos motivos que pode explicar a não superação das dificuldades e retardar a adaptação é a vergonha ou medo que os discentes relataram sentir em relação aos docentes. Em razão disso, Helena (2021) afirmou que não procurou os professores quando precisou de ajuda:

Eu ia no atendimento à tarde, mas eu nunca cheguei para conversar pessoalmente: “Professor estou com dificuldade”. Eu também tinha vergonha. Isso é o que os alunos de primeiros anos mais têm: vergonha de falar suas dificuldades. Eu participava das aulas, mas eu não demonstrava dúvidas, eu me sentia mais aberta para falar com os meus amigos. Eu pedia ajuda para resolver as questões aos colegas que tiravam nota maior do que a minha.

Procurar um amigo condiz com o que foi apontado pelos demais estudantes nos questionários. Segundo os entrevistados, para a superação das dificuldades nos componentes curriculares, a estratégia utilizada por 71,9% deles foi “Pedir ajuda de um colega”, resposta mais mencionada para a questão. Foram aludidas, também, participar das aulas de atendimento (68,1%); procurar as monitorias (44,8%); sinalizar para algum professor (27,6%); orientação por parte dos professores e/ou equipe técnica pedagógica sobre estratégias de estudos (18%); acompanhamento da família nos estudos em casa (13,8%); indicar à Coordenação de Curso (8,6%) e apontar à Coordenação Pedagógica (5,2%).

Os dados apresentados mostram que é comum entre os estudantes a prática de recorrer a um colega para pedir ajuda quando estão com dificuldade em algum componente curricular, em detrimento de sinalizar essas questões aos docentes ou às Coordenações de Curso ou Pedagógica. Esse comportamento demonstra um afastamento na relação estabelecida entre os servidores e os discentes. Fundamentalmente, no que diz respeito aos docentes, Reis (2018, p. 62) defende que, “em qualquer idade ou fase do processo de escolarização, é preciso garantir a construção de uma relação afetiva de qualidade com os alunos para apoiar o processo de aprendizagem”. Nesse mesmo sentido, Mello e Rubio (2013, p. 7) argumentam que a afetividade “é o ‘combustível’ necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança”. No objeto aqui analisado, essa condição estende-se aos adolescentes também.

Não por acaso, a LDBEN 9.394/1996, em seu artigo 13, reza que os “os docentes incumbir-se-ão de III — **zelar** pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996, p. 14). Por zelar, entende-se dirigir cuidado, a atenção à aprendizagem dos discentes. Isso, ao que demonstra Andressa, foi decisivo em sua trajetória no primeiro ano. Ela informou que, quando ingressou na instituição, estava insegura em razão do medo de não se adaptar, visto que “grande parte das pessoas colocam muito peso nas disciplinas exatas, e eu já entrei no IFBA achando que ia reprovar de ano”. Em sua primeira avaliação, apesar de estar segura quanto ao conteúdo, ainda assim ficou temendo a reprovação, fato que a fez ter uma crise de choro após o término da avaliação. Quando recebeu o resultado, havia obtido a maior nota da turma, e só depois desse episódio foi vencendo seu medo.

Com a superação de sua insegurança, essa estudante descobriu também sua afinidade com a docência, influenciada pela condução do atendimento realizado pelo professor no contraturno. Essa situação parece ter marcado tanto a discente que despertou nela o interesse pela profissão docente, conforme seu relato:

Como eu estava com muito medo, achava que não ia conseguir [...], o professor conseguiu que eu perdesse esse medo. Antes eu não tinha noção nenhuma do que eu ia fazer na minha vida, noção nenhuma de carreira, do que eu queria fazer, ainda tenho um pouco de medo de escolher e me arrepender, mas com as matérias de exatas e com as dificuldades que eu vivi no IFBA, eu me identifiquei com a área de professor, de dar aulas, pela área da licenciatura. Surgiu um apreço, principalmente quando eu via algumas dificuldades dos alunos que não tem base (ANDRESSA, 2021).

Demonstra-se, nesse sentido, que o cuidado com a aprendizagem dos estudantes pode fazer a diferença e ajudar a traçar trajetórias exitosas. Esse exemplo revela que o medo e a vergonha foram afastados ou minimizados em virtude do estabelecimento de uma relação professor-aluno permeada pela confiança, colaboração e apoio, de maneira que os dois pudessem se desenvolver (ANDRADE, 2011).

3.3.4 “É como se a gente já estivesse tendo aula com professores de faculdade”

Outro elemento complexo presente no ingresso dos discentes no IFBA é a semelhança da postura dos docentes que ministram aulas no EMI com as atitudes daqueles que atuam nas Universidades. Isso ficou evidenciado na fala de Helena, que destacou ter sido a adaptação muito diferente, “porque eles dão aula para o superior,

eles têm uma didática bem diferente com os alunos do integrado. É como se a gente já tivesse tendo aula com professores de faculdade”.

A similaridade do comportamento dos docentes no EMI com os professores universitários mostrou-se ainda nas falas de Luara e Bernardo, respectivamente:

Eu lembro que no início, lá no colégio, a gente tinha muito problema com saída da aula, uma coisa que me pegou muito foi isso. Quem quer sair, sai, quem não quer assistir aula, não assiste. Lá a gente era obrigado a ficar dentro da sala, você tinha que pedir ao professor para beber água, para ir ao banheiro. E aqui falaram que não eu não precisava pedir (LUARA, 2021).

Uma semana, duas semanas depois das aulas terem começado de verdade, que os professores tinham acabado de se apresentar, a primeira coisa que eu achei estranho foi aquilo... Todo mundo que está começando no IFBA acha que pode sair e entrar na sala a hora que quiser, porque você não espera que os professores vão realmente deixar. Para você, pode até ter aquela regra, mas quando você vai tentar sair, você pensa que o professor vai falar “ei, não é pra sair ainda não” tipo, “a aula ainda tá continuando”. Mas a primeira vez que eu pedi para beber água, por exemplo, o professor falou assim: ‘ah você não precisa pedir, vai lá e volta’. Eu saí estranhado: será que eu ouvi isso mesmo!? (BERNARDO, 2021).

Além da liberdade do estudante sair da sala de aula, não há, conforme relatos, a cobrança da entrega ou não das atividades, conforme citado, respectivamente, por Luara e Naiara,

No IFBA, você entrega se você quiser, [...] e lá não, você tem uma certa pressão para poder entregar. Aqui os professores estão sempre falando, sempre pedindo para não atrasar, mas fica a seu critério o que você vai fazer dentro do colégio. Lá não tinha a liberdade, essa escolha que o IFBA dá e eu acho que essa é a maior diferença que eu percebi daqui e da escola normal (LUARA, 2021).

Porque na escola de antes era assim: se você não escrevesse as atividades era menos ponto e, no IFBA, não tem aquela obrigatoriedade de ter que escrever para poder entregar em algumas matérias. Não tem aquela pressão (NAIARA, 2021).

Além da surpresa quanto a essa liberdade, ficou registrada também na fala dos estudantes a não cobrança pelos docentes do registro daquilo que é explanado na aula. Conforme afirmou a estudante Naiara, na escola anterior, esse registro era “meio que obrigatório”, muito diferente da postura dos professores no IFBA:

Em algumas matérias, só precisava assistir à aula e eles não falavam assim: “Ah, escreve aí, por que isso é importante”. Você escreve se quiser, se você não quiser, não precisa. Mas claro que precisa. É a base. Às vezes a aula é pelo slide, mas não é a mesma coisa de anotar o que você teve na aula, nas explicações (NAIARA, 2021).

Respaldada em Coulon (2008, p. 252), informa-se que a cópia literal das aulas “não autoriza apenas a identificação dos códigos através dos quais a escrita se

desenvolve, mas constitui uma aprendizagem que permite alcançar a compreensão e o domínio dos conteúdos”. Contudo, essa prática não foi realizada pela discente pela simples razão de não ter ocorrido um comando por parte do professor.

Essa atitude ou falta dela pode estar relacionada ao que Coulon (2008, p. 252) adverte existir no discurso acadêmico: “códigos dissimulados, que não são objetos de sinalização explícita por parte dos professores, mas que devem, entretanto, ser identificados e interpretados, instantaneamente, pelos estudantes para que possam realizar suas tarefas com sucesso”. Assim, seria necessário, imediatamente, portanto, que o estudante descobrisse aquilo que não foi dito, o implícito.

Nesse contexto, identifica-se que há a transferência do ambiente acadêmico do ensino superior para o EMI. Ainda que considere viável a adoção por essa prática, é preciso lembrar, com base em Coulon (2008), que promover a descoberta dos códigos dissimulados deveria ser centro do trabalho pedagógico de afiliação, que consiste em tornar os marcadores intelectuais visíveis aos novos estudantes, quais sejam: ler, escrever, pensar.

Os dados coletados expõem o seguinte cenário: os estudantes deixam o ensino fundamental, no qual o tutelamento é maior, com o tratamento de controle das atividades, e passam a interagir em ambiente acadêmico próximo ao vivenciado ao ensino superior, dirigido aos adultos, com outra dinâmica pedagógica. É como se os discentes dessem um salto do ensino fundamental para o ensino superior, sem existir nenhuma ponte entre eles.

Uma possível justificativa para essa ocorrência sejam as várias transformações sofridas pela Instituição. Sabe-se que, desde mudança das Escolas Técnicas Federais para CEFETs, a instituição passou a ter a possibilidade de oferecer graduação e pós-graduação. Isso representa uma conquista no marco de sobrevivência da instituição, entretanto, a oferta dos cursos desse nível favoreceu que práticas pedagógicas do ensino universitário fossem transferidas ao ensino básico também ministrado. Assim, a atuação docente no EMI, imbricada da cultura universitária, acaba, em muitos casos, contribuindo para que os estudantes do EMI sejam vistos como se já possuíssem a maturidade que se espera dos discentes pertencentes ao nível superior de ensino.

3.3.5 Uma nova residência

Outros aspectos do ingresso no EMI merecem registro e a adaptação a uma nova residência é um deles. Nessa direção, a estudante Luara, que veio de escola pública, era moradora da Zona Rural de um município próximo a Eunápolis/BA, e passou residir em Porto Seguro após realização da matrícula no IFBA.

Em 2017, quando estava cursando o nono ano, ela acompanhou alguns colegas estudando para participar do processo seletivo. Buscou se informar acerca desse processo, mas, por residir na Zona Rural, avaliou que não seria possível se inscrever, pois, caso fosse aprovada, teria que pegar duas conduções: uma para chegar até o seu município e outra para chegar à Eunápolis — município mais próximo de sua residência que possui *Campus* do IFBA. Diante desses empecilhos, ela não se inscreveu naquele ano, apesar dos incentivos dos professores do nono ano do Ensino Fundamental. Só em 2018, quando em Porto Seguro para um tratamento de saúde, recebeu incentivo de uma tia para realizar o processo seletivo e, se aprovada, passaria a morar na casa dessa familiar. Com sua classificação para as vagas ofertadas para o *Campus* Porto Seguro, precisou mudar de cidade e residência, o que tornou o ingresso no EMI ainda mais marcante:

Eu confesso que no início eu me sentia um bichinho acuado porque eu estava na cidade que não era minha cidade, que eu não conhecia ninguém, minha tia trabalhava como professora e não podia me acompanhar. Então, era tudo novo, aquele bando de gente, aqueles alunos. No primeiro momento, eu confesso que eu fiquei meio abalada (LUARA, 2021).

Nessa situação, Lima (2016) explica que a saída da casa dos pais para estudar é muito importante, devido à independência conquistada, porém, é percebido pelos estudantes como algo difícil, em virtude de se sentirem sozinhos. Essa experiência “pode implicar em ter que adotar novas atitudes e responsabilidades, para as quais os estudantes podem ainda não estar preparados” (LIMA, 2016, p. 24). Em se tratando de adolescentes de 14 ou 15 anos, essas responsabilidades podem ser ainda mais desafiadoras, já que a mudança de moradia é um aspecto que complexifica a adaptação ao curso de EMI.

Conforme sinalizado, entre os participantes da pesquisa, 13,8% deles, ao ingressarem nos cursos do IFBA, tiveram a necessidade de alterar seu local de moradia por residirem em distritos mais afastados, como Trancoso, Itaporanga e Vale Verde, ou em municípios circunvizinhos (Belmonte, Camacan, Itabela, Santa Cruz Cabrália), o que os levou a vivenciar, também, outro processo de transição, que é o de adaptação à nova residência.

Nessa conjuntura, a transição dos discentes para o EMI, além de ser a transferência de uma etapa educacional e de estabelecimento de ensino, em alguns casos, há, do mesmo modo, a alteração de local de moradia. As sobreposições dessas mudanças podem aumentar as dificuldades de adaptação dos discentes ao novo ambiente educacional.

3.3.6 Horário do Transporte Público

Explorando mais a vivência de ingresso nos cursos técnicos integrados, um dos entrevistados, Kaíque, relatou que para não chegar atrasado ao início das aulas, que é às 7h da manhã, ele teria que pegar o transporte público do horário das 5h20 para chegar ao IFBA por volta das 6h30. Esse horário lhe trazia a tranquilidade de chegar com bastante antecedência, contudo, o deixava mais cansado e exposto à violência visto que as ruas estavam desertas quando saía de casa. Dessa maneira, ele optou, exceto quando havia avaliações, em tomar o transporte público das 6h20; porém, nesse caso, chegava 7h30, momento que já tinha decorrido mais da metade da primeira aula, fato que atrapalhava a compreensão do conteúdo trabalhado nas disciplinas ofertadas nesse horário.

Essa situação é comum na rotina dos discentes que residem nos distritos mais afastados da cidade de Porto Seguro, em virtude da incompatibilidade dos horários do transporte público da cidade com o horário de início das aulas no *Campus*. Assim, um(a) estudante que mora em Trancoso, Itaporanga, Vale Verde, Vera Cruz, além dos distritos de municípios vizinhos, como Santo André, Santo Antônio, por não dispor de horário de transporte público conciliável com início das atividades no *Campus*, não consegue chegar em tempo hábil para o primeiro horário de aula.

Diante disso, acaba sendo alternativa para algumas famílias alugarem uma casa mais próxima ao *Campus* para que seus filhos possam estudar, o que gera uma despesa adicional em seu orçamento domiciliar. Há, ainda, aqueles estudantes que passam a morar na casa de algum familiar para que possam frequentar as aulas no IFBA, como é o caso de Luara, ou mesmo aqueles que assumem as consequências do atraso nas aulas, a exemplo de Kaíque.

Assim sendo, o *Campus* Porto Seguro, por não atender a essa dinâmica da cidade, pode estar beneficiando o acesso aos cursos técnicos do IFBA àqueles estudantes pertencentes à região central do município, diferentemente das regiões

mais afastadas, como a Zona Rural, cujo público possui mais obstáculos no alcance aos serviços de saúde, segurança, trabalho e demais infraestruturas.

3.3.7 “Sem dinheiro, como é que eu ia voltar para casa?”

Outra situação que os discentes enfrentam quando ingressam no IFBA é a falta de recursos financeiros para custear o deslocamento até a instituição. Tatiane informou que, no início da primeira e segunda unidades, não dispunha de recursos suficientes para custear o deslocamento do seu bairro até o IFBA. Com isso, ela precisava se ausentar mais cedo das aulas (saindo por volta das 12h05), para conseguir voltar para casa juntamente com as crianças atendidas pelo transporte escolar municipal, que passava próximo ao *Campus* por volta das 12h10, antes, portanto, do término das aulas, que é 12h20.

Sem dinheiro, como é que eu ia voltar para casa? Então foi complicado eu sair do IFBA, correr para atravessar rua e pegar o ônibus [...]. Ou deixava algum dinheiro reserva ou eu não voltava para casa, eu só voltava à noite quando o ônibus passava de novo (TATIANE, 2021).

A questão do recurso para custear o transporte da estudante até a escola foi resolvida por meio dos auxílios viabilizados pelo Programa de Apoio e Assistência Estudantil (PAAE). Contudo, é preciso ressaltar que esse não é disponibilizado imediatamente no início do ano letivo. Primeiro os estudantes passam por um processo seletivo que se arrasta por cerca de dois a três meses. Isso implica nesse atraso, como constatou Góis (2019), a ausência de sistema informatizado que poderia tornar mais célere a triagem. Além disso, a Política de Assistência Estudantil do IFBA demanda seleções anuais, de maneira que todo ano os editais são publicados e os estudantes têm que se inscrever e se submeter à seleção ano a ano, o que gera essa insegurança quanto ao transporte até que o resultado seja publicado e se efetive o pagamento.

Os relatos demonstraram que, além do contexto institucional encontrado, há questões de várias ordens presentes na transferência para outro ciclo de ensino. Além da condição socioeconômica já modestamente descrita, acrescenta-se a utilização do transporte público, conciliar horários e trajetos com as atividades acadêmicas, mudanças de cidade e de residência. Essas são situações que os estudantes, nesse

momento de ingresso, começam a ter que aprender a administrar para iniciar seu processo de adaptação e conseguir permanecer com êxito na instituição.

3.4 Mecanismos de superação das dificuldades

Coulon (2008) afirma que o processo de afiliação dos estudantes ao universo acadêmico não é natural, espontâneo. Para alcançar esse patamar, o estudante obedece “a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou de *habitus*, que, como conjunto de pensamentos e práticas incorporadas, gera novas atitudes e facilita novas aquisições” (COULON, 2008, p. 42). Entretanto, essa conquista não está ancorada sobre o *habitus* constituído de uma vez por todas. O autor explica que a “aquisição do conjunto de procedimentos novos, através dos quais nos tornamos membros [...] se produz sobre um *habitus* constantemente renovado” (COULON, 2008, p. 42).

Assim, dialogando com o conceito de *habitus*, Coulon (2008) avança e busca demonstrar concretamente como os atores sociais constroem seu mundo familiar e cotidiano, ao mesmo tempo em que eles rompem com os determinismos sociais, afiliando-se e se tornando membros da nova comunidade.

Nesse sentido, questiona-se: como ocorreu a transposição da condição de alunos para o de estudantes? Quando os estudantes do IFBA se afiliaram? Na sequência, apresentam-se as estratégias que indicam algumas práticas ou caminhos percorridos à concretização do pertencimento ao IFBA.

3.4.1 “A gente, bicalouro, ajudava os estudantes novos, a gente ajuda eles a estudar e se ajudava”

Foi constado, nas entrevistas, o estabelecimento de uma rede colaborativa como estratégia utilizada para superação das dificuldades, com destaque para a atuação dos estudantes veteranos no fortalecimento dessa rede. Tatiane (2021) informou que teve dificuldades em matemática e nas disciplinas das ciências naturais, mas que a turma toda se uniu para ajudar. Conforme descrito, os alunos repetentes vivenciaram algumas situações no ano anterior e, com mais experiências, alertaram os outros de que não podiam “perder muita nota” no início de ano, porque nesse

período os assuntos são mais fáceis; na terceira e quarta unidade há um acúmulo de atividades, o que as tornam mais difíceis.

Helena (2021) informou que, em 2019, ano em que ela estava na condição de repetente, além de já conhecer os professores, a presença dos colegas também repetentes na turma a ajudaram bastante no novo caminho trilhado. Assim, naquele ano, o entrosamento na turma foi uma condição facilitadora: “a gente, bicalouro²¹, ajudava os estudantes novos, a gente ajuda eles a estudar e se ajudava”.

Essa atitude favoreceu a construção de laços de amizade e marcou a passagem pelo primeiro ano. A estudante Tâmara também salientou a importância da união e amizade entre os colegas de turma nesse processo.

Minha sala do primeiro ano era muito unida. Quando a gente via que tinha alguém com dificuldade, todo mundo se juntava para ajudar aquela pessoa conseguir chegar onde ela precisava. Eu particularmente não tive nenhuma dificuldade nesse sentido, eu tenho meu grupo de amigos que passaram comigo para o segundo ano também, e eu sou muito feliz de ter. E são pessoas que importam muito para mim, que eu quero levar para minha vida (TÂMARA, 2021).

Dessa maneira, o entrosamento da turma e a rede de apoio estabelecida parece ter sido tão significativa que contribuiu decisivamente na permanência desses discentes.

Em relação a esse aspecto, informa-se que, no levantamento realizado quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes participantes nessa pesquisa, percebeu-se que um dos cursos obteve menor número de estudantes aprovados ao longo dos bimestres, configurando, ao final do ano letivo, maior número de estudantes reprovados. Em contrapartida, esse curso teve o menor quantitativo de infrequentes, demonstrando que, além do baixo rendimento acadêmico, outros aspectos influenciam na configuração das turmas no decorrer do ano, que podem estar relacionados ao convívio entre colegas, à rede colaborativa estabelecida ou à falta dela.

3.4.2 Atendimentos dos docentes

²¹ Termo utilizado pelos discentes para denominar aqueles vivenciam a condição de repetência no primeiro ano do ensino integrado.

Andressa logo percebeu suas dificuldades e procurou sem demora os atendimentos realizados pelos docentes no contraturno. Nesse início e com poucos estudantes, o professor conseguia dar mais atenção aos presentes.

No início da unidade, fomos eu e uma amiga. A gente sempre ia, às vezes aparecia uma ou outra pessoa. E, quando chegava antes da prova, o atendimento lotava e não tinha como tirar as dúvidas. Assim, a pessoa não ia entender o assunto todo (ANDRESSA, 2021).

Essa estudante informou que ela já tinha o hábito de estudar, mas não tanto quanto o IFBA exigia. No Instituto, ela entendeu logo que não daria para estudar apenas às vésperas das avaliações, como era seu costume na escola anterior, até porque, conforme ela descreve, “é muita coisa para mesma data, para o final da unidade”. Além disso, os alunos veteranos sempre avisavam aos calouros para que não deixassem acumular os conteúdos, pois não conseguiriam cumprir todos os prazos e atividades.

Seguindo essa orientação, ela conseguiu se organizar para estudar antecipadamente, o que influenciou no seu desempenho acadêmico: na terceira unidade, já estava aprovada em 90% das disciplinas. A própria estudante reconhece sua condição mais favorável, visto que veio de escola privada, que lhe propiciou, segundo seu relato, “conhecimentos básicos”, colocando-a em vantagem em relação àqueles que não os possuíam.

Ingrid também percebeu a necessidade de criar uma rotina de estudos. Entretanto, esse entendimento só se deu quando ficou, pela primeira vez, em recuperação de um determinado componente curricular.

No começo não achei que quando comecei a estudar na primeira unidade, que precisaria tanto assim. Mas eu fiquei de recuperação, primeira recuperação na vida. Acho que isso me assustou e aí caiu a ficha que eu precisava levar mais a sério e que tinha que ter uma rotina para estudar (INGRID, 2021).

Assim, ela procurou estudar mais em casa e buscou os atendimentos. Foi nesse momento que afirmou ter iniciado o processo de adaptação e a obter um melhor desempenho acadêmico. No segundo ano, já iniciou o ano letivo sabendo como deveria ser a rotina de estudos e o IFBA deixou de ser novidade.

Infelizmente, não são todos os estudantes que conseguem ter essa percepção imediatamente, conforme relata um professor: “A maioria dos estudantes chega ao

primeiro ano convencida de que assistir às aulas é suficiente, e/ou que o tempo de estudo necessário ao aprendizado é mínimo”.

Nesse contexto, de acordo com Dubet (1997, p. 225), “é preciso transformar esses jovens que chegam à escola em alunos”. Porém, parece não ser razoável esperar que os estudantes tenham a iniciativa de procurar os atendimentos ou monitorias ou, ainda, aguardar os resultados bimestrais para que se lancem em direção a melhorias por conta própria. Defende-se ser competência da instituição encaminhar os estudantes para os atendimentos, mediante um diagnóstico prévio e fornecimento de condições para tanto, ajudá-los a se organizar e a se estruturar tão logo se inicie o ano letivo.

3.4.3 Horário de estudo e método de estudos

A estudante Helena informou que a organização de uma rotina de estudos foi determinante para a melhoria do seu rendimento acadêmico, principalmente matemática e as disciplinas das ciências da natureza, nas quais ocorriam os maiores entraves para a aprovação: “Coisas que eu não entendia muito bem em física e não sabia o porquê, em 2019, eu já corrigia. Aí comecei a ter resultados nas unidades em exatas, que eram as que eu tinha mais dificuldades”.

Quando perguntada o quê, exatamente, ela corrigiu em seus hábitos de estudo, e respondeu que foi aprender a “administrar o tempo, coisas que eu não sabia fazer. Ter horário realmente de estudo”. Ela informou que o momento de estudo funcionava intercalado entre casa e escola, sendo que, dessa vez, em casa conseguia “estudar mais”. Em sua residência, o horário de estudo era programado para iniciar às 14h, seguindo o cronograma das matérias que teria que estudar na semana, selecionando duas a três disciplinas por dia: “Quando era assunto novo, eu pegava aqueles que estavam frescos na cabeça, fazia os resumos e anotações. Nem sempre o cronograma dava certo, mas percebi que ficava menos sobrecarregada porque não deixava acumular”.

Esse trecho é significativo, por demonstrar que o êxito aconteceu, como diria Coulon (2008), quando ela aprendeu a ser uma estudante profissional. Isso ficou mais explícito quando ela ressaltou que, em 2019, construiu várias formas de estudar, viu vídeos, não centrou só no livro didático: “porque eu não consigo aprender só com o livro didático e eu não sabia disso”. Além disso, ela conseguiu falar de suas

dificuldades ao professor, foi mais vezes no atendimento, em detrimento das monitorias.

Kaíque, também na condição de repetente, afirmou que, em 2019, chegou mais confiante, começou a acreditar mais em si. Apresentou trabalhos, atividade que não conseguia fazer em 2018, participou dos atendimentos, conseguiu expor suas dúvidas e se organizar melhor, aprendeu a eleger prioridades. Hoje entende que não pode acumular atividades: “se tem uma matéria que o trabalho é mais difícil, então eu vou começar bem antes [...] em 2019 foi outro esquema”.

No primeiro bimestre, ele não foi aprovado em disciplina da área de exatas, mas, no segundo bimestre, ele conseguiu não só a aprovação, como recuperou a nota da primeira unidade: “acho que foi uma das maiores felicidades, comecei até a gostar dessa disciplina”. Ele também estabeleceu uma rotina de estudos, realizada mais no IFBA do que em casa, porque já chegava cansado em sua residência, por volta das 17h.

Para Tatiane, o que a ajudou na transição bem-sucedida foram os grupos de estudo e apoio da turma. Ela entendeu que precisa fazer isso para atingir seus objetivos. Dessa maneira, ao ser aprovada para o segundo ano, desenvolveu um método de estudo próprio, que consiste em elaborar um resumo das informações apreendidas e depois tirar dúvidas com os docentes durante as aulas.

Esse método foi tão bom que lhe rendeu uma fonte de renda, visto que, no período da entrevista, ela estava elaborando resumos de alguns textos para uma determinada plataforma. Sua mãe, que inicialmente não acreditava que a filha conseguisse permanecer no Instituto, está orgulhosa. Nesse ponto da entrevista, a frase “O IFBA mudou a minha vida! O IFBA mudou a minha vida”, repetida duas vezes por essa estudante, sintetiza a experiência do ingresso no curso e o aprendizado conquistado.

Andressa informou que desenvolveu diferentes formas de estudar. Para as disciplinas Física, Química e Matemática, resolvia muitos exercícios e tirava suas dúvidas nos atendimentos. Para as demais disciplinas, elaborava questionário dos assuntos desenvolvidos nas aulas e depois os respondia: “era mais trabalhoso, mas deu certo”.

Luara, por ter cursado o primeiro ano em outra instituição e conhecer a rotina do ensino médio, achava que teria mais facilidade, porém, percebeu que estava na mesma condição que os demais colegas:

Eu achava que eu teria mais facilidade porque eu já conhecia a rotina, mas eu percebi que não, que tudo que eu tinha aprendido lá pouco tinha valido. Tirando a aula de biologia de lá, que quase valeu a daqui, o resto tudo eu tive que aprender do zero, como todos os alunos, normalmente. Porque eram coisas que os meus professores de lá faziam muito superficialmente e que aqui tinha toda uma introdução, todo desenvolvimento para você entender ainda mais e aprofundar (LUARA, 2021).

Por isso, dedicou-se a “conhecer mais os assuntos para conseguir acompanhar”. Para tanto, fez grupos de estudos, participou do projeto “Matemática Básica”, realizado pela Coordenação Pedagógica Multidisciplinar — COPEM, que, segundo ela, “foi uma das coisas que mais ajudou”. A estudante destacou ainda que ficou impressionada com a quantidade e variedade de livros da biblioteca. Além disso, informou que ocorreu uma série de projetos e olimpíadas das disciplinas. Tentou participar ao máximo, porque, conforme ressaltou, veio de outra realidade e queria aproveitar o que o IFBA estava oferecendo.

Tâmara também participou de grupo de estudos, mas não das monitorias e nem dos atendimentos. A respeito das monitorias, disse que a premissa maior é tirar dúvidas, porém, como não tinha ideia do assunto, não tinha como ter dúvidas. Diante disso, não frequentava as monitorias.

Naiara, também bicaloura, informou que aquele foi um ano mais tranquilo, ela passou a ser mais assídua, ler mais, fazer anotações das explicações, “porque era a base da prova”.

Eu segui o que todo mundo dizia: se dar bem nas primeiras unidades, para na terceira e quarta ficar mais tranquila. Eu coloquei isso na minha cabeça. Fui fazer o que eu não tinha feito em 2018, que era assistir aula e praticar e fazer exercícios 2018. Eu também tinha muito problema com leitura em 2018, então eu passei a ler mais (NAIARA, 2021).

Mais uma vez fica explícito que ao aprender o ofício de estudante, esses ingressantes traçam o caminho da aprovação; quando aprendem efetivamente a ler, a escrever e a pensar, o êxito acontece.

3.4.4 O início do processo da Afiliação

Buscou-se saber, entre os entrevistados, estudantes matriculados na segunda série, se eles se sentiam pertencentes ao IFBA, à sua singular comunidade.

Tâmara relatou que, apesar de o IFBA não deixar de apresentar novidades, ela já tem uma perspectiva de como vai ser o desenrolar do ano letivo, demonstrando que está adaptada.

Quando você sai do primeiro ano e vai para o segundo, tem a troca de professores, matérias são novas, são outros assuntos, com troca de métodos de ensino. Eu digo que eu estou adaptada, no sentido de que eu como vai ser o decorrer do ano, eu sei que vai ter a semana da mulher, semana da Consciência Negra, semana LGBT. Então a gente já sabe que já tem isso, a ideia de, mais ou menos, como vai ser mesmo o decorrer do ano (TÂMARA, 2021).

Apesar de sinalizar que já tem conhecimento da rotina acadêmica do Instituto, a estudante afirmou que não se sente uma legítima estudante do IFBA:

Eu faço minhas atividades. Eu tenho um método específico de estudo, que é o que eu preciso fazer para conseguir os pontos para passar. Eu consigo ver o que eu preciso. Os professores explicam como vai ser o método da primeira unidade e que eles vão fazer a prova, o assunto. Assim, eu vou levando nessa medida. Eles falam quando vale cada coisa. Então, eu ia levando o quanto eu preciso tirar em cada uma para eu passar. Por exemplo, eu fiz o trabalho, tirei 3 pontos então, eu sei que a partir desses três pontos, quanto eu precisopara atingir a nota para passar. Tem matérias difíceis que a gente vai empurrando e depois a gente se dedica (TÂMARA, 2021).

Porém, ao que demonstra o relato, a discente entendeu a regra, ela incorporou atitudes que precisam ser acionadas, prevendo o quanto de esforço vai precisar dirigir a determinado componente curricular para obter sucesso. Esse fato demonstra o início da afiliação.

O mesmo ficou explícito na autoavaliação realizada por Luara. De acordo com a estudante, no segundo ano, houve outra desestabilidade, mas isso foi mais fácil de resolver, porque conversou muito com os professores e acabou conhecendo como cada um “funciona”. Diante disso, ela sente que está adaptada.

Naiara, no ano letivo 2020, cursando a segunda série, também se considera adaptada. Ela chegou a essa conclusão pela maneira como enfrenta as dificuldades que aparecem em sua trajetória escolar:

Eu não vou nem falar pelas minhas notas que melhoraram, mas pela experiência e pela noção hoje que eu tenho de saber se eu tiver indo por este caminho, que eu não estou aprendendo, eu já vou dar outro jeito ou peço ajuda e isso já é grande coisa. Saber que você não está conseguindo e não parar (NAIARA, 2021).

Kaíque apontou que, quando chegou na segunda série, passou por outro processo de adaptação, pois nessa nova etapa são outros assuntos, outros professores; então, para ele, é como “estivesse entrando no primeiro ano novamente”.

A metodologia dos professores é mais técnica: “no segundo ano, o professor já considera que estamos adaptados, os professores pensam que, como a gente passou dificuldade no primeiro, tem que estar totalmente diferente no segundo”. Quando perguntado se essa série era mais difícil do que a anterior, a resposta foi negativa: “Não está sendo tão difícil, os assuntos não são nada desesperadores” e complementou dizendo que a rotina apreendida no ano anterior ajudou nessa outra adaptação: “porque sempre foi um aprendizado [...] tudo o que aprendi no primeiro, eu tentei reforçar mais ainda no segundo [...] hoje posso dizer que sou um Ifbiano”. Seu discurso leva a entender que o processo de afiliação foi iniciado.

Bernardo se considera adaptado, apesar de procrastinar, ele sabe o que tem que ser feito: “Eu sei o que fazer, mas não tenho iniciativa para ir lá e fazer [...] Eu procrastino um pouco, mas, no final, eu faço”. Quando progrediu para o segundo ano, ele teve a certeza de estar adaptado:

Quando acabou o primeiro ano, porque até receber uma recompensa você não acha que está sendo recompensado de alguma forma. Quando acabou o primeiro ano, eu soube que eu tinha passado, me bateu uma sensação de superação. Eu posso dizer que eu sou um estudante, consegui cumprir o ano no IFBA (BERNARDO, 2021).

A entrevista foi finalizada com sua opinião acerca da importância de estudar no IFBA e, ao contrário do que se esperava, ele estabeleceu uma relação entre mundo do trabalho e necessidade de ter formação ampla:

O IFBA já te deixa preparado para ir para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho. Então eu não consigo ver como seria mais fácil de alguma forma se eu saísse do IFBA e fosse para outra escola agora, porque eu teria que ir para o ensino médio e ainda fazer uma faculdade ou estudar para um trabalho específico. E, no IFBA não, eu já vou do ensino médio para um curso técnico sobre informática, que eu planejo trabalhar [...] porque você não tá estudando pra ser só uma coisa, você tá estudando pra conhecer o básico de todas as coisas (BERNARDO, 2021).

As estratégias de superação das dificuldades investigadas evidenciaram que, quando os estudantes conseguem transpor a condição de aluno para a de estudante, isto é, quando eles conseguem se lançar em direção ao pertencimento, à afiliação, o êxito aconteceu. Entretanto, quando e como houve a transposição da condição de aluno para a de estudante?

Identificou-se que os tempos da passagem entre as etapas da afiliação foi diversa para cada estudante. A fase do estranhamento se perpetuou durante o ano inteiro para alguns deles, de maneira tal que não conseguiram a aprovação, ainda que

alguns deles já estivessem vivendo o final dessa fase e iniciando a adaptação (aprendizagem).

As entrevistas demonstraram que ingressar na etapa da adaptação não foi simples. Para alguns, a carga dos compromissos estudantis e responsabilidades exigidas pelo IFBA configuraram um grande distanciamento quando comparado ao contexto escolar vivido anteriormente, fato que prolongou a transposição da fase do estranhamento. A extensão dessa fase, isto é, o não prosseguimento à fase da aprendizagem, corresponde um risco à permanência. O rendimento acadêmico apurado deixou isso bem evidente.

Aqueles que, brevemente, iniciaram a fase de adaptação, afiliaram-se mais rapidamente também e o prosseguimento para 2ª série foi apenas uma consequência do seu processo exitoso.

Entendendo a fase da adaptação como aquele momento no qual os discentes lançaram-se em direção à apreensão dos códigos necessários ao êxito, sintetiza-se no Quadro 5, adiante, as estratégias acionadas para o aprendizado da profissão estudantil, com isso, a superação das dificuldades apresentadas.

Quadro 5 — Mecanismos de superação das dificuldades

Estratégias	
Organização de horário de estudo.	Resolução de exercícios como estratégia de aprendizagem.
Autoconfiança.	Participar dos atendimentos, independente de avaliações.
Usar espaços de “tira-dúvida como estratégia de estudo.	Usar o livro didático como apoio ao estudo.
Eleger prioridades de acordo com o próprio desempenho.	Criar e participar de Grupo de estudos.
Rede de apoio de colegas e bi-calouros.	Explorar e utilizar a biblioteca.
Desenvolvimento de método de estudos próprios (fazer resumos, ver vídeos etc.).	Participar de projetos (Matemática Básica) e olimpíadas.
Criar hábito de leitura.	Anotar conteúdos das disciplinas em sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas na pesquisa (2021).

Adaptados ao ritmo do IFBA, alguns dos estudantes iniciaram sua afiliação no 1º ano. Ao se analisar o mapa de desempenho dos estudantes, pode-se afirmar que foram pouquíssimos esses casos. Outros estudantes findaram o primeiro ano no IFBA em plena fase de consolidação da adaptação. Os estudantes que foram aprovados pelo Conselho Final são exemplos dessa condição.

Prosseguir para a segunda série em processo de consolidação da adaptação representa mais um perigo à permanência, pois, nessa nova série, ocorre a junção

das turmas A e B, acréscimo das disciplinas técnicas, novos professores. Com essas outras mudanças, pode haver um desequilíbrio e esses discentes retrocederem nas fases que os levam à afiliação. Essa hipótese pode justificar um acentuado número de discentes com rendimento insatisfatório também no 2º ano, revertendo esse quadro apenas na 3ª série (RIBEIRO, 2019).

Diante do exposto, depreende-se que cada estudante tem a necessidade de um tempo diferenciado para sua afiliação. Se a fase do estranhamento demora a se findar, a afiliação, por consequência, ocorre demasiadamente tardia.

3.5 As motivações das dificuldades dos discentes da primeira série do EMI: a perspectiva dos Docentes, Coordenadores de Curso e Coordenação Pedagógica

Buscou-se, também, nessa pesquisa, investigar a percepção de alguns servidores que trabalham com os estudantes de primeira série, como os Docentes, Coordenadores de Curso e Coordenação Pedagógica.

Durante o ano letivo de 2019, 28 docentes atuaram nas 06 turmas de primeira série — duas de cada curso. Como 04 desses docentes não possuíam mais vínculo com a instituição no período de coleta de dados, o questionário dessa pesquisa foi encaminhado aos outros 24 professores. Desses, 14 deram retorno e responderam ao questionário.

Esse grupo de participante possui a seguinte formação acadêmica: 01 possui pós-doutorado, 05 de doutorado e 08 de mestrado. As graduações realizadas estão distribuídas entre bacharelado (05), licenciatura e bacharelado (4), tecnólogo (01), licenciatura e tecnólogo (1) e licenciatura (03). O tempo do exercício da docência vai de 05 a 9 anos e o tempo de atuação no IFBA é de 2,5 a 8 anos.

Quanto aos Coordenadores de curso, os três existentes colaboraram na pesquisa. Eles possuem entre 03 a 10 anos de exercício na profissão docente no IFBA. É recente a atuação dos três nas funções de coordenação de curso, assumidas em função da nomeação da nova direção do *Campus*, em 02 de janeiro de 2020²².

Buscou-se, ainda, a percepção da Coordenação Pedagógica Multidisciplinar (COPEM) acerca das dificuldades apresentadas pelos discentes de primeira série. A

²² Portaria nº. 28, de 02 de janeiro de 2020, publicada no DOU, em 03 de janeiro de 2020.

equipe multidisciplinar é composta por 02 Técnicos em Assuntos Educacionais, 02 Assistentes Sociais, 01 Psicólogo, 04 Assistentes de Alunos e 02 Pedagogos²³. Todavia, essa pesquisa privilegiou o entendimento do Coordenador do setor, participante que possui formação em Pedagogia, 12 anos de atuação na área e também de exercício no IFBA.

O Quadro 6, a seguir, mostra as principais dificuldades dos estudantes quando ingressam nos cursos técnicos integrados do *Campus*. Segundo esse grupo de participantes, esses problemas relacionam-se a:

Quadro 6 — Motivos/razões das dificuldades dos estudantes de primeira série dos cursos integrados, segundo os servidores

Motivos/Razões	Respostas dos Participantes em %		
	Docente	Coord. Curso	Coord. Ped.
Conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental ou base conceitual anterior por parte dos alunos ineficiente.	100	100	100
Ausência de rotina de estudos por parte dos estudantes.	92,9	100	100
Desconhecimento por parte dos estudantes das normas institucionais.	92,9	33	100
Dificuldade financeira do aluno e de sua família.	71,4	66,7	100
Oferta de um processo de adaptação dos estudantes ao ensino do IFBA inexistente.	64,3	33,3	100
Número excessivo de disciplinas e de aulas por semana.	57,1	66,7	100
Número excessivo de avaliações.	57,1	33,3	100
Metodologias de ensino do EMI distante das metodologias de ensino do ensino fundamental.	42,9	66,7	100
Participação da família na vida escolar dos filhos é muito pouca ou nenhuma.	42,9	33,3	100
Acompanhamento pedagógico falho.	35,7	0	100
É necessário que o corpo docente e a escola deem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.	21,4	0	100
Organização didática e planejamento dos cursos do IFBA deficientes.	14,3	0	100
Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.	0	0	0
Materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano no IFBA.	0	0	0
Infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários utilizados na pesquisa (2021).

No Quadro 06, identifica-se que é heterogênea a percepção dos servidores participantes da pesquisa sobre a problemática analisada, com vários aspectos relacionados, corroborando, também, as questões apontadas pelos discentes.

No entanto, diferentemente da resposta mais apontada pelos estudantes, o item “Falta de conhecimento dos componentes disciplinares do Ensino Fundamental”

²³ No período da coleta de dados, o setor estava em déficit de 01 assistente social, 01 assistente de alunos e 01 pedagogo, por motivo de licença para estudos ou exercendo função em outros setores.

lidera as razões dos desafios vivenciados na primeira série apontados pelos servidores.

Os itens “Ausência de um processo de adaptação dos estudantes ao ensino do IFBA”, “Número excessivo de disciplinas e de aulas por semana”, “Número excessivo de avaliações que se relacionam ao contexto institucional”, “Metodologias de ensino do EMI distante das metodologias de ensino do ensino fundamental” receberam, do mesmo modo, indicações. Contudo, seguem abaixo das dificuldades relacionadas aos aspectos pessoais e sociais dos discentes, que foram as quatro respostas mais assinaladas.

Também foram citados, pelos três seguimentos participantes, os itens “Acompanhamento pedagógico falho” e “Mais oportunidade de recuperação de aprendizagem”, mas com um percentual muito menor. A questão “Organização didática e planejamento dos cursos do IFBA deficientes” foi apontada por apenas 14,3% dos docentes e nenhum coordenador a citou como uma dificuldade enfrentada pelos estudantes ao ingressar no IFBA.

Isso vai ao encontro dos estudos realizados por Góis e Rocha (2019), visto que, nas pesquisas, os motivos para o fracasso escolar e evasão estão quase sempre relacionados aos estudantes. De acordo com esses autores,

Muitos desses estudos deixam de considerar os fatores internos à escola, como o grau de organização do ambiente escolar, estrutura física, relacionamentos interpessoais, métodos de ensino, avaliações e, principalmente, esquecem-se da atuação dos gestores e da comunidade escolar frente a todo esse contexto educacional. São aspectos fundamentais que também devem ser analisados, principalmente por serem passíveis de intervenção direta por parte dos próprios gestores para tornar a experiência escolar mais positiva (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 348-349).

É nítido nas respostas que as causas das dificuldades existentes na primeira série foram mais atribuídas aos aspectos ligados ao segmento estudantil. Por essa perspectiva, mudar uma realidade se torna muito mais difícil, visto que os profissionais não se percebem também como agentes do contexto, o que pode distanciar ou tornar as ações menos efetivas.

Os discentes são frequentemente avaliados e responsabilizados pelo fracasso. “Essa constante frustração desperta no aluno uma sensação de estranhamento e rejeição em relação à escola, fortalecendo um processo que conduz à evasão” (GÓIS; ROCHA, 2019, p. 349). Esses efeitos criam mais dificuldades para a integração desses estudantes no processo educativo, a chamada Afiliação para Coulon (2008).

No questionário respondido, havia a possibilidade de que mais de uma alternativa fosse assinalada, ou mesmo que o participante pudesse apontar outras dificuldades enfrentadas pelos estudantes que não estivessem listadas no questionário. Assim, foi mencionado também o reduzido quadro de docente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no *Campus* Porto Seguro, o que inviabiliza a implementação de projeto de reforço escolar nessas áreas.

3.6 Ações de combate à reprovação e evasão no *Campus* Porto Seguro

Quanto às intervenções voltadas aos alunos ingressantes no EMI, buscou-se saber se o *Campus* Porto Seguro já discutiu com a comunidade escolar acerca dos índices de reprovação e evasão nessas turmas ou se já realizou ações para minimizá-los. Nas respostas obtidas, 35,7% dos docentes responderam que sim, já 64,3% desconhecem a existência de tal discussão.

Os professores que atribuíram respostas afirmativas a essa questão mencionaram alguns exemplos de ações executadas que visam a permanência e o êxito dos estudantes, conforme seguem:

- ✓ Conselhos diagnósticos;
- ✓ Reuniões das coordenações;
- ✓ Reuniões para identificação dos principais problemas;
- ✓ Reforço/monitorias realizados em turno oposto ao das aulas;
- ✓ Acompanhamento pedagógico e tentativas de interação com as famílias;
- ✓ Atendimentos extras;
- ✓ Reorganização das disciplinas, especialmente as técnicas;
- ✓ Direcionamento dos professores que, teoricamente, iriam se dedicar aos arranjos metodológicos específicos desse público;
- ✓ Alimentação escolar (lanches e almoço), para dar suporte aos alunos que ficam no contraturno.

Posto que na transição escolar ocorrem significativas mudanças na vida dos estudantes, com repercussões diversas, dentre elas o baixo desempenho acadêmico, perguntou-se aos Coordenadores de Curso se são realizados trabalhos de adaptação dos discentes ingressantes ao ensino dos cursos técnicos integrados:

dois deles responderam existir ações nesse sentido e um coordenador informou não haver intervenções.

Como exemplo de ações realizadas para minimizar os efeitos dessa transição vivenciada pelos ingressantes, eles citaram:

- ✓ Pré-IFBA — Curso preparatório visando o Prosel²⁴;
- ✓ Acolhimento dos estudantes novos com orientação institucional;
- ✓ Canais de comunicação direta com o estudante por meio do Aplicativo de Mensagem *WhatsApp*;
- ✓ Acompanhamento das turmas em parceria com os líderes de classe;
- ✓ Mediação e acompanhamento da aprendizagem junto a outros setores e coordenações;
- ✓ Fornecimento de informações acerca da dinâmica do curso para os ingressantes;
- ✓ Contato direto com estudantes e responsáveis para dirimir todas as dúvidas possíveis.

Do ponto de vista das coordenações de curso, dentre as ações necessárias para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes da primeira série dos cursos integrados, está a implementação de Projetos de Nivelamento, já que os estudantes ingressam com um nível de conhecimento inferior ao almejado e isso impacta o bom desempenho no IFBA. Conforme já informado, um participante mencionou a inviabilidade de implementação de projetos de reforço escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em virtude do reduzido quadro de docentes desses componentes.

Surgiram ainda outras sugestões, tais como a possibilidade de “Integrar as dificuldades ao plano de ensino de cada disciplina”, “Implantar PPA²⁵”, “Metodologias que aproximem a escola da comunidade dos estudantes” e “Mais políticas de permanência para estudantes oriundos de escolas públicas”.

Contudo, essa percepção que se tem da problemática não se traduziu, por enquanto, em mobilização para sua superação, pois, conforme relatado, 66,7% dos profissionais participantes disse não existir um planejamento conjunto (gestão, coordenações e docentes) para tornar menos impactante a Transição Escolar dos

²⁴ Processo Seletivo para o ingresso dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados e Subsequente do IFBA.

²⁵ Prática Profissional Articuladora.

estudantes para os cursos integrados. Segundo eles, já foram executadas ações isoladas, como “mapear os estudantes que iriam requerer uma intervenção na primeira unidade”. Além disso, 33,3% dos colaboradores afirmou que “em parte [...] a discussão ocorre, principalmente, nos conselhos diagnósticos”.

Para tornar a transição escolar menos impactante, um Coordenador afirmou ter como plano de ação “a implantação da PPA e reformulação do PPC adaptando o perfil educacional e ao território”.

A Coordenação Pedagógica informou realizar ações para adaptação dos discentes ingressantes, como o momento de acolhimento aos calouros, no início do ano letivo, no qual é apresentada a escola, as normas acadêmicas, o corpo docente, o código disciplinar discente, a Política de Assistência Estudantil, além da oferta de algumas palestras/oficinas sobre temas relevantes ao corpo discente, como Organização e Estratégias de Estudos.

Conforme informado, há ainda atendimento/acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, criação de vários projetos educativos que visam a minimizar as dificuldades dos alunos nas diversas áreas do conhecimento, orientação aos pais durante reuniões de pais e professores²⁶, “sobretudo, destacando que a participação efetiva desses é de grande relevância para o bom desenvolvimento acadêmico dos estudantes” (COORDENADOR PEDAGÓGICO, 2021). Não foi indicada a existência de um plano de ação sistematizado sobre o assunto, mas foram sinalizadas as ações descritas anteriormente.

À superação do problema da evasão e reprovação na primeira série, o entendimento do setor pedagógico é o de implementar uma política efetiva de formação de professores, a fim de o IFBA propiciar, de fato, uma educação humanista.

A respeito dessa formação, lembra-se que os propósitos da EPTIEM vão em direção à oferta de uma educação unitária defendida por Gramsci (2004). O teórico defendeu o acesso de todos a uma educação de cultura geral, humanista e formativa, ele criticou a escola profissional que se preocupavam em satisfazer interesses práticos imediatos e escola tradicional que era oligárquica por ser destinada formar como dirigente, um extrato específico da sociedade, nesse contexto, as escolas não

²⁶ Tais encontros ocorrem no início do ano letivo e ao término das unidades didáticas.

só perpetuava as diferenças sociais com as cristalizavam. Para Gramsci (2004, p. 49),

Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, dirigente e instrumental, mas criar um tipo único de escola preparatória(primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Com isso, entende-se, que a formação continuada pretendida não deve se furtrar de alinhar o vislumbrado para a EPTIM a esses ideais, não se trata destinar aos profissionais formação técnica, mas política.

As considerações fornecidas pelos participantes apontam ações de combate à reprovação e à evasão sendo realizadas na instituição. Entretanto, pela ausência de um plano coletivo, constata-se que tais atividades não são realizadas de forma coordenada e sistêmica, como requerem problemas complexos.

Talvez a justificativa para essa ocorrência seja a ausência de uma Política de Permanência e Êxito instituída. Em levantamento realizado sobre os documentos estruturadores do IFBA, não foi encontrado um único instrumento normativo que reunisse diretrizes para tal política. Há, no entanto, o Projeto Pedagógico Institucional e a Política de Assistência Estudantil, que, por tratar das políticas institucionais, podem ser considerados pilares da política de permanência.

Importante destacar que a Política de Assistência Estudantil²⁷ (PAE) do IFBA, justifica-se diante da necessidade de implementar ações que favorecessem o ingresso, permanência e conclusão dos estudos dos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Ela foi implantada visando, principalmente, a amenizar os efeitos oriundos das condições socioeconômicas, concedendo assistência, por meio de auxílios financeiros. Foi uma importante iniciativa à permanência dos estudantes na instituição. Sem ela, muitos dos estudantes não conseguiriam custear sua rotina escolar no IFBA. Contudo, é preciso ir além e direcionar atenção não só às questões socioassistenciais, mas, também, pedagógicas.

²⁷ A Política de Assistência Estudantil e o Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA foram instituídos pela Resolução do Conselho Superior do IFBA nº 194, de dezembro de 2014. Posteriormente, o último foi atualizado por meio da Resolução CONSUP nº 25/2016, na qual foram alterados os artigos 94,136,137 e sua denominação passou a ser Diretrizes e Normas da Política Estudantil do IFBA.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÕES EDUCACIONAIS VOLTADO PARA OS INGRESSANTES NO EMI DO IFBA — CAMPUS PORTO SEGURO

As transições escolares correspondem às mudanças nos ciclos, etapas e níveis educacionais. Tais transições têm como característica predominante as diversas alterações na vida estudantil. Destaca-se, nesse caso, a transferência para outro contexto educacional, o que acarreta mudanças das regras disciplinares, pedagógicas, administrativas, práticas de ensino, tempos e ritmos de aprendizagem (COULON, 2008; ABRANTES, 2005).

Ainda que os discentes permaneçam na mesma instituição de ensino (como é o caso das escolas particulares que oferecem desde a educação infantil até o ensino médio), muitas dessas alterações acompanham as transições escolares (ABRANTES, 2008).

Modificam-se, ainda, nessa passagem, os professores, os colegas e, em alguns casos, o trajeto realizado para se chegar na nova instituição de ensino. Em se tratando do ingresso no EMI do IFBA — *Campus* Porto Seguro, além dessas alterações, verificou-se que alguns discentes passam, também, pela modificação do local de moradia.

Tantas alterações exigem um esforço maior de adaptação por parte da comunidade estudantil, o que pode desencadear certo desequilíbrio que repercute negativamente na autoestima e no desempenho acadêmico.

Esses aspectos (autoestima e baixo desempenho) foram identificados na primeira série do EMI, como resultado de uma transferência que se deu de forma abrupta para os discentes, podendo isso explicar o número acentuado registrado de reprovação e abandono na série em questão.

Fica explícito que vários fatores tornaram a transição para os cursos técnicos integrados ao ensino médio impactante, principalmente porque o contexto institucional apresentado aos discentes mostrou-se distante daquele vivenciado em suas escolas de origem. Desse modo, os resultados dessa pesquisa conduziram para a construção do Produto Educacional que se refere a um Plano de Ação com proposição favorecedoras à realização da adaptação e da integração dos estudantes.

A proposta tem a pretensão de contribuir com a redução da reprovação e abandono, tornando o contexto institucional mais familiar e favorecendo as

experiências de ingresso na instituição. Espera-se, que esse Plano de Ação possa favorecer à primeira série dos cursos citados, com isso, deixar de ser uma barreira na progressão dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Escolheu-se essa proposta por ter sido demonstrado que a Transição Escolar é um fenômeno complexo e, como tal, exige intervenções sistêmicas, integradas. Na pesquisa, apesar de terem sido verificadas algumas ações já realizadas no *Campus* Porto Seguro, verificou-se que não existe um planejamento coletivo voltado para a transição escolar vivenciada pelos estudantes. Assim, considerou-se pertinente estruturar intervenções em torno da temática, direcionando ações não somente ao corpo estudantil, mas também a servidores, famílias e comunidade externa.

Explicita-se, além disso, que as ações foram norteadas pelo entendimento das transições enquanto processo, fornecidas fundamentalmente, por Sacristán (1997) e Coulon (2008). Como já mencionado, o primeiro autor aborda que, nas trajetórias de vida dos sujeitos, as transições correspondem àqueles momentos em que tudo é incerto, trazem inquietude, pois não se sabe onde e como chegará quando esse processo se findar, representam “uma metamorfose, tornando-se tudo diferente uma vez que eles foram experimentados” (SACRISTÁN, 1997, p. 17).

Nas diversas culturas, alguns desses períodos de transição são vivenciados por meio de Ritos de Passagem, que são cerimônias ou eventos festivos realizados para tornar público a “mudança de papéis de *status* e de papel que cada qual desempenhará no grupo”, os quais simbolizam a incorporação do indivíduo a uma nova comunidade (SACRISTÁN, 1997, p. 16).

Para que sejam integrados à nova ordem, alcancem o novo *status*, os indivíduos vivem distintas fases nessas transições. Sacristán (1997), apoiado em Van Gennep (1960), informa que essas fases são representadas pelos ritos de separação do *status* anterior, a transição em si mesma, a reincorporação e o ajuste na nova ordem. As normas e condutas que envolvem rearranjos na vida pessoal, nas relações sociais e nas identidades são acomodadas de forma progressiva, processual pelos sujeitos (SACRISTÁN, 1997).

Trazendo para o contexto educacional, as transições escolares dentro dos sistemas de ensino, constituem-se nesses momentos cruciais da vida estudantil, porque representam crescimento, amadurecimento e possibilidade de conquista de um novo *status*, mas, conforme exposto, essa conquista obedece a fases.

Isso sugere o cumprimento de um percurso pelos discentes para adaptarem-se às normas, regras, condutas necessárias ao exercício do novo estatuto. Dito de outra forma, os estudantes vivenciam ritos de passagem até serem incorporados ao novo ambiente, aspecto que demanda das instituições dispor de tempo e de condições para tanto.

Dialogando com o exposto, a Teoria da Afiliação de Coulon (2008) explicita, de forma clara, a condição de aprendiz de um novo posto realizado pelos discentes ao ingressarem no ensino superior. A apreensão das estratégias e mecanismos para o exercício do novo *status* é a condição necessária para o sucesso na Universidade.

O autor defende que é preciso afiliar-se para obter sucesso no ensino superior. Afiliar-se é tornar-se membro da nova comunidade, o que consiste em apreender as normas, regras, linguagem, condutas adotadas pela Universidade. Não só dominar esses aspectos, mas, também, mostrar que adquiriu as competências necessárias de um nativo. Para alcançar o novo *status*, ser considerado membro, o estudante deve, o quanto antes, dominar a profissão de estudante.

Até que estejam afiliados, os estudantes passam por diferentes etapas, nomeadas por Coulon (2008) de Estranhamento, Aprendizagem e Afiliação. A observação dessas etapas propiciou a compreensão dos ritos realizados pelos discentes até que estes sejam integrados ao novo ambiente.

Pela aproximação dos processos vividos pelos estudantes ingressantes no ensino superior com aqueles experienciados pelos discentes no ingresso ao EMI do IFBA — *Campus* Porto Seguro, foi considerado pertinente tomar por base as etapas do processo de afiliação para elaborar as proposições das ações, fundamentalmente as duas primeiras fases — Estranhamento e Aprendizagem — já que a dilatação delas, conforme foi visto nas entrevistas realizadas nessa pesquisa, dificulta a permanência no ensino técnico integrado do IFBA.

As ações propostas foram sistematizadas em etapas, identificadas em Pré-Ingresso, Ingresso e Adaptação. É preciso esclarecer que algumas dessas ações descritas já são realizadas no *Campus* Porto Seguro. No presente plano, apenas se propõe a alteração de alguns aspectos delas.

Pré-Ingresso

As intervenções dessa fase têm por finalidade divulgar os cursos oferecidos e tornar a instituição mais conhecida, visto que foi identificado que o IFBA e seus cursos eram desconhecidos pelos estudantes ingressantes. As proposições aqui relacionadas pretendem, ainda, propiciar aproximação do *Campus* Porto Seguro da comunidade externa.

Ação 01 — “IFBA na Rua”

Essa prática consiste na divulgação dos cursos, projetos e programas acadêmicos realizados pela instituição, por meio de aulas públicas, palestras, exposição dos *banners* já utilizados na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). Essas ações seriam realizadas em um espaço público, de preferência próximo às escolas.

Execução: atividade liderada pela Coordenação de Extensão, mas apoiada pela Direção Geral por meio do Departamento Administrativo (DEPAD), com envolvimento de toda comunidade escolar; participação dos estudantes das Licenciaturas e dos cursos Técnicos Integrados, preferencialmente aqueles dos terceiros e quartos anos.

Quando: julho (primeira semana após o recesso — 2º período de férias docentes).

Local: próximo às escolas ou centro da cidade.

Ação 02 — Divulgação do IFBA e dos cursos e em meios de comunicação.

Compreende divulgação dos cursos e do IFBA, em meios de comunicação de massa, como utilidade pública, cujo propósito é ressaltar os vários níveis da EPT atendidos e, principalmente, que o IFBA é uma instituição prestadora de serviços públicos e gratuitos.

Execução: Coordenação do Prosel e Gestores.

Quando: antes do início do Processo Seletivo.

Ação 03 — Apresentação dos cursos técnicos integrados nas escolas municipais, ofertantes do ensino fundamental II.

Consiste em visitar as turmas do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas, explicando sobre cada curso integrado oferecido e o apoio direcionados aos discentes. Alternativamente, pode-se confeccionar *folders* e deixar nas escolas para

os discentes das turmas citadas. O *folder* deve constar objetivo do curso, duração, possíveis áreas de atuação profissional, escrito com uma linguagem mais acessível possível.

Execução: Coordenação de Curso, Coordenação do Prosel, Estudantes dos 4º anos e Professores das Áreas técnicas.

Quando: agosto.

Ação 04 — Apresentação dos cursos técnicos integrados nas dependências do IFBA.

Convidar e apresentar aos estudantes do nono ano das escolas do município os cursos integrados oferecidos pelo *Campus* Porto Seguro em suas dependências.

Os estudantes matriculados na instituição poderiam contribuir com relatos sobre suas dificuldades, trajetórias, a atenção recebida e perspectivas futuras. Na ocasião, pode-se apresentar o espaço da instituição.

Execução: Coordenadores de Cursos em conjunto com Professores das áreas Técnicas e estudantes das últimas séries dos cursos técnicos integrados.

Quando: agosto. Alternativamente na SNCT.

Ação 05 — Pré-IFBA

Abarca atividades de revisões e exposição de conteúdo do 9º ano do ensino fundamental, direcionadas a estudantes oriundos de escolas públicas, inscritos no Prosel.

Execução: Bolsistas selecionados por meio de Projeto submetido por servidores (Técnicos e Professores) ao Projeto de Incentivo à Aprendizagem (PINA) e/ou aos Programas Universais.

Quando: setembro a novembro.

Ação 06 — Inclusão de atividades para inscritos no Processo seletivo na SNCT.

Constitui inclusão de atividades na SNCT, para estudantes inscritos no Processo seletivo, como meio de os futuros ingressantes conhecer um pouco do universo acadêmico, cultural e científico do IFBA.

Execução: Prosel, Comissão SNCT e Direção de Ensino.

Quando: SNCT.

Quadro 7 — Atividades a serem realizadas na fase Pré-Ingresso

Ação 01	IFBA na Rua	Direção Geral, DEPAD, Estudantes do Integrado e das Licenciaturas	Julho
Ação 02	Divulgação do IFBA e dos cursos e em meios de comunicação	Coordenação Prosel, Gestores	Antes de iniciar o Prosel
Ação 03	Apresentação dos Cursos Técnicos Integrados nas escolas ofertante do Ensino Fundamental II	Coordenação do Prosel, Coordenações de Curso, Professores das áreas técnicas	Agosto
Ação 04	Apresentação dos Cursos Técnicos Integrados nas dependências do IFBA	Coordenação do Prosel, Coordenações de Curso, Professores das áreas técnicas	Agosto. Alternativamente na SNCT.
Ação 05	Pré-IFBA	Servidores e bolsistas	Setembro a novembro
Ação 06	Inclusão de atividades para inscritos no Processo seletivo na SNCT.	Coordenação Prosel, Comissão SNCT.	SNCT

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ingresso

Ocorre nesse momento, para a maioria dos estudantes, o primeiro contato com instituição. Entende-se que as intervenções devem ser um momento descontraído, leve. Porém, nessa fase, a série de novidades resulta, na perspectiva de Coulon (2008), em pouco tempo para a afiliação, por isso, entende-se que as intervenções que integram esse período visem a diminuir o tempo do Estranhamento vivido pelos discentes quando acessam os cursos do IFBA, sem, no entanto, extrair a expectativa, o contentamento da experiência de estar iniciando uma nova etapa educacional.

Ação 01 — Semana da calourada.

A semana da calourada representa o primeiro rito de iniciação. Nela, como já sinalizado, na primeira semana de aula, a Direção de ensino (DIREN), a COPEM, a Coordenação de Cursos fazem a recepção e o acolhimento aos estudantes ingressantes.

Nessa semana, apresentam-se os cursos, os coordenadores de curso, os docentes, as normas acadêmicas, o Programa de Assistência Estudantil pela assistente social, as instalações físicas e os setores do *Campus*.

Por vezes, incluem-se a apresentação das normas de uso da biblioteca, também, palestras sobre temas relevantes a essa nova realidade dos estudantes, como o uso responsável dos meios de comunicação em massa ou respeito e inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas.

Além disso, ocorrem atividades culturais, gincanas e práticas esportivas no intuito de integrar os discentes ao novo ambiente. Essas atividades são executadas por estudantes das demais séries e lideradas pelo grêmio estudantil.

Todas essas práticas foram elogiadas pelos discentes como colaboradoras à adaptação, principalmente aquelas realizadas pelo Grêmio Estudantil. Contudo, o volume de informações prestadas dificulta a apreensão delas pelos discentes, sobretudo em relação a dados importantes à trajetória acadêmica, como a importância de uma rotina de estudos e os critérios para avaliação do estudante que ficam perdidas. Para que não haja sobrecarga de informações, sugere-se, então, a desconcentração das atividades executadas nessa semana.

Pode-se, nesse caso, incluir atividades de conscientização da importância de cuidar do ambiente escolar e do patrimônio público, tendo como propositores os técnicos da área de Administração. Além disso, sugere-se um treinamento para o uso do SUAP, para que os estudantes possam acompanhar sua vida acadêmica. Isso pode ser realizado na semana posterior ao acolhimento, com suporte da Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação (CGTI), Técnicos de Laboratório e Professores de Informática Básica.

Sugere-se, além disso, incluir em uma das atividades realizadas pelo Grêmio Estudantil a participação dos professores e técnicos administrativos. Isso pode ajudar na aproximação com os discentes e “quebrar o gelo”, romper com a timidez dos discentes em pedir ajuda, se necessário.

Ação 02 — Reunião com mães, pais e/ou responsáveis.

É uma atividade realizada normalmente nas primeiras semanas do início das aulas para a apresentação da instituição, do corpo docente e técnico. É o momento de dar boas-vindas às mães, aos pais e/ou aos responsáveis, informá-los acerca das normas institucionais e da Política de Assistência Estudantil do IFBA.

Sugere-se a inclusão de vídeos explicativos para o acesso ao SUAP, a fim de favorecer o acompanhamento da vida acadêmicas dos filhos.

Ademais, recomenda-se ministrar palestras que discutam as transformações vividas na fase da adolescência (fase do desenvolvimento dos estudantes de ensino médio). Isso pode ajudar a aproximar as famílias da escola e essa parceria ser profícua no apoio recebido pelos discentes também em seus lares. Essa atividade pode ser realizada pelo profissional da psicologia.

Execução: DIREN, COPEM e Coordenações de Cursos.

Quando: segunda semana de aula e início do segundo bimestre.

Ação 03 — Institucionalização do período de transição.

Considerando que a adaptação é processual, recomenda-se reservar espaço no calendário acadêmico, com previsibilidade de horário de aula para ações regulares favorecedoras da adaptação. Com isso, evita-se que essas concorram com as atividades de ensino ou que resultem em atividades a mais a serem vencidas pelos discentes. Isso porque as atividades para adaptação iniciarão na fase Pré-Ingresso e seguirão na etapa Ingresso, não se restringindo apenas à Semana do Acolhimento, mas continuadas até adaptação efetiva dos estudantes.

Execução: DIREN — Comissão de organização do calendário acadêmico.

Quando: 2º Bimestre.

Ação 04 — Confecção de um jogo eletrônico para informar as etapas do processo de seleção do Programa de Assistência e Apoio Estudantil (PAAE), com disponibilidade do *link* na página do *Campus* Porto Seguro.

Execução: elaborado conjuntamente pela Comissão de Assistência Estudantil e membros da CGTI, ou, ainda, com a colaboração de estudantes do Curso Técnico em Informática.

Quando: apresentação aos estudantes, até a segunda semana, mas pode ficar disponível no sítio eletrônico do *Campus*.

Ação 05 — Organização dos horários vespertinos: práticas esportivas, oficinas, aulas de reposição, monitorias.

Execução: DIREN.

Quando: início do ano letivo.

Ação 06 — Realizar estudo da viabilidade de alteração do horário de início das aulas, de maneira a atender os estudantes das localidades mais afastadas do *Campus*.

Execução: DIREN.

Ação 07 — Atividade de nivelamento.

Agrega a realização de avaliação diagnóstica por parte dos Docentes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e posterior encaminhamento dos estudantes que apresentarem defasagem no aprendizado de conteúdos basilares ao ensino médio a projetos que trabalhem esses conteúdos, como, por exemplo, o “Projeto Matemática básica”, citado por uma entrevistada. O Projeto foi fruto da parceria COPEM e Professores de Matemática, realizado no âmbito dos Programas Universais, por intermédio de seleção de um bolsista.

Pode-se, opcionalmente, ser solicitado à Coordenação do Prosel, encaminhamento posterior à publicação dos resultados, da pontuação em Língua Portuguesa e Matemática alcançada pelos estudantes aprovados. Isso pode ser encaminhado à COPEM, que convocará, assim que inicie as aulas, os matriculados com menor pontuação para participarem dessa ação. Isso pode dar celeridade ao início dessa atividade, visto que esses conteúdos são fundamentais para o acompanhamento dos conteúdos trabalhados nas respectivas disciplinas. Será necessária, também, uma maior celeridade à seleção dos bolsistas.

Execução: COPEM, Docentes e Bolsistas.

Quando: no primeiro mês de aula, iniciando no máximo na terceira semana.

Cabe acentuar que a transição, aqui discutida, tem uma incidência temporal, nesse sentido, essa ação poderia ser mais efetiva se pudesse ser iniciada antes dos ingressantes começarem o ano letivo. Com isso, os discentes ganhariam tempo para colocar em andamento a aprendizagem do ofício de estudante e não sofreriam tanto para realizar esse processo.

Entretanto, para executá-la, é preciso de recursos (pessoal e financeiro). Nesse caso, a institucionalização desta ação poderia ajudar nesse aspecto, uma vez que estaria prevista no planejamento institucional. Além disso, há a necessidade de brevidade na operação do Prosel. O ideal é que na data das atividades de nivelamento, a maior parte dos ingressantes já tenham efetivada a matrícula.

Ação 08 — Realização das monitorias como suporte às atividades de ensino.

Os estudantes diagnosticados com defasagem no conhecimento de alguns conteúdos serão encaminhados às atividades de atendimento docente e às monitorias.

A tarefa dos monitores deve ser voltada para massificação dos conteúdos trabalhados na unidade pelos respectivos professores proponentes da monitoria.

Devem ter início, no máximo, no segundo mês de aula, a fim de evitar o baixo índice de desempenho acadêmico desde o primeiro bimestre. Essa ação também requer a antecipação da seleção dos monitores. Essa atividade evitará que os estudantes procurem sanar suas dúvidas na véspera das avaliações, fato que superlota os horários de atendimento docente, dificultando a prática desse suporte.

É importante evitar a livre escolha dos estudantes de participar ou não dos atendimentos, monitorias e do Projeto de nivelamento, como vem ocorrendo. Entende-se ser necessário realizar encaminhamentos por escrito e comunicado aos pais e não aguardar a livre adesão por parte dos estudantes com dificuldades

Execução: Docentes e monitores.

Quando: iniciar, no máximo, no segundo mês de aula.

Ressalta-se que essa ação se inicia nessa etapa e deve prosseguir ao longo do ano letivo.

Quadro 8 — Ações a serem realizadas na fase Ingresso

Ação 01	Semana da Calourada	DIREN, COPEM, DEPAD, Grêmio Estudantil	1ª e 2ª semana de aula
Ação 02	Reunião com mães, pais e/ou responsáveis.	DIREN, COPEM, COORDENAÇÕES de Cursos	2ª semana e início do segundo bimestre
Ação 03	Institucionalização do período de transição.	DIREN	
Ação 04	Confecção de um jogo eletrônico para informar etapas do processo de seleção do PAAE. Disponibilidade do link na página do Campus.	Comissão de Assistência estudantil e membros da CGTI ou estudante do curso Técnico em Informática.	Apresentação aos estudantes até a segunda semana, mas pode ficar disponível no sítio do Campus
Ação 05	Organização dos horários vespertinos: práticas esportivas, oficinas, aulas de reposição, monitorias.	DIREN	Início do Ano letivo
Ação 06	Realizar estudo da viabilidade de alteração do horário de início das aulas.	Execução: DIREN	-----
Ação 07	Atividade de nivelamento	Docentes COPEM Bolsistas	1º mês de aula
Ação 08	Realização das monitorias como suporte a atividade de ensino.	Docentes Monitores	2º mês de aula

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Adaptação

Passado o deslumbramento dos estudantes de terem ingressado, por meio de um processo seletivo, em uma instituição ofertante de um ensino socialmente

reconhecido, chega o momento em que a novo contexto impõe a adoção de algumas posturas. Os discentes deparam-se com a necessidade de acionar condutas que os levem a apreender os códigos e a linguagem exigidos na instituição. É a fase denominada por Coulon (2008) de Aprendizagem e, neste trabalho, foi nomeada de Adaptação.

Realizar a passagem para essa fase não é fácil, em razão das inúmeras novidades e dos compromissos estudantis que configuraram um grande distanciamento quando comparado ao contexto escolar vivido anteriormente pelos estudantes. Assim, a transição em tela foi impactante.

Diante dessa constatação, as proposições da etapa Pré-Ingresso visam a colaborar para que os estudantes rompam, mais rapidamente, o estranhamento vivido na fase do Ingresso. Por sua vez, as ações desta etapa objetivam ajudar os estudantes a adentrarem brevemente na fase da adaptação, sendo o exercício da Profissão de Estudante o foco da última etapa. Projeta-se que a adaptação comece no segundo bimestre para a maioria do público ingressante.

Ação 01 — Oficinas de organização e práticas de estudos.

Realizadas pela COPEM em conjunto com estudantes veteranos ou bolsistas selecionados para tal fim no âmbito do PINA.

Execução: DIREN, COPEM, DEPAD e Grêmio Estudantil.

Quando: 1ª e 2ª semana de aula.

Ação 02 — Grupo de diálogos.

Tem o objetivo de proporcionar momentos de interação e troca de experiências entre os estudantes do *Campus*. Antecipadamente, coleta-se, por meio de registros (escrito, audiovisual), as experiências vivenciadas pelos estudantes veteranos, quando do seu ingresso, e as compartilham com os estudantes de primeiro ano em um formato de roda de conversa.

A roda de conversa proporciona o respeito à fala do outro, o aprender a ouvir, o debate e a reflexão de temas importantes. Pode ser, portanto, um instrumento pedagógico que proporciona discussão sobre o processo de adaptação no ensino médio, permitindo que os alunos expressem suas opiniões em uma atmosfera tranquila. Permitem o estreitamento dos laços humanos, com geração de conhecimentos e novas perspectivas de permanência no IFBA. Acima de tudo,

possibilita à equipe executora ampliar o conhecimento acerca das dificuldades encontradas por cada um ao adentrar no ensino do IFBA.

Execução: psicólogo, equipe multidisciplinar da COPEM, bolsistas selecionados no âmbito do PINA ou dos Programas Universais.

Quando: início do segundo bimestre.

Ação 3 — Roda de conversa sobre temas favorecedores à boa saúde do corpo e da mente como a importância da alimentação saudável, da prática esportiva, de um sono reparador para o aprendizado. Outros temas poderão ser extraídos das necessidades apontadas nos grupos de diálogos.

Execução: nutricionista, técnica de enfermagem, professor de educação física ou outro docente, psicólogo.

Para evitar que as práticas dessa etapa constituam em atividades a mais para serem cumpridas pelos estudantes, lembra-se da necessidade de instituir no calendário acadêmico o período de transição, como já foi mencionado.

Quadro 9 — Ações a serem realizadas na fase Adaptação

Ação 01	Oficinas de organização e práticas de estudos	COPEM e Estudantes convidados de demais série.	Início 2º Bimestre
Ação 02	Grupo de diálogos	Psicólogo, outros servidores da COPEM, bolsistas selecionados no âmbito do PINA ou dos Programas Universais.	A partir do 2º Bimestre
Ação 03	Roda de conversa	Nutricionista, Técnica de Enfermagem, Professor de Educação Física ou outro Docente, Psicólogo.	A partir do 2º bimestre

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O Quadro 10, a seguir, apresenta o cronograma das ações a serem realizadas por etapa e Idealizadores.

Quadro 10 — Cronograma das ações por etapa

Etapa	Objetivo	Equipe	Período
Pré-Ingresso	Divulgar os cursos e o Campus	Coordenação Prosel, Coordenação de Curso, Coordenação Extensão, Docentes da área técnica	Julho a novembro
Ingresso	Diminuir o tempo do estranhamento	DIREN COPEM Grêmio Estudantil	Início do ano letivo perdura todo primeiro mês de aula
Adaptação	Fortalecer condutas que levam os estudantes exercer o ofício de estudante	DIREN COPEM Psicólogo Enfermeira Nutricionista	Inicia segundo bimestre

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Verifica-se a participação de atores diferentes na condução das ações. Pode-se, assim, eleger uma comissão para coordenar os trabalhos em cada etapa, evitando a sobrecarga de trabalhos a apenas um setor ou a um profissional.

Por ter sido oportunizada mais de uma ação em cada etapa, pode ser escolhida uma delas para ser realizada. À medida que for sendo implementada, o *Campus* vai avaliando as possibilidades de inclusão ou exclusão de ações, sendo importantíssimo, nesse caso, a constituição de uma comissão permanente para sistematização, execução e avaliação das ações, com a promoção anual de momentos para expor e analisar as problemáticas das transições encontradas durante as ações executadas.

É importante frisar que inexistente a presunção de que as ações aqui expostas sejam a solução de todos os problemas para a permanência dos alunos da primeira série. Há, como já ressaltado, problemas de várias ordens. Nesse sentido, as ações em torno da integração dos estudantes poderão ser fortalecidas se houver também o movimento da instituição (não só local), em promover discussões sobre avaliação, currículo, tempo e ritmos de aprendizagem.

Acredita-se ser necessário investir na formação continuada dos servidores (docentes e técnicos administrativos) que atuam diretamente com as turmas de primeira série, cujo objetivo é a reflexão contínua dos aspectos relacionados à transição aqui discutida.

A ideia é que todos possam refletir, constantemente, acerca do ensino ofertado, sendo a formação política também alvo desses processos. Nessa situação, defende-se a importante adesão, por parte dos servidores, aos processos formativos disponibilizados pela instituição. Isso pode possibilitar integrar os estudantes em seus processos pedagógicos, de maneira a evitar que essa mobilização fique apenas a cargo dos estudantes.

Além disso, urge a revisão/adequação da Organização Didática, do Projeto Pedagógico Institucional e de outros documentos que possam trazer efeitos importantes para a redução da reprovação e que contribuam para a permanência com êxito, superando a eliminação dos estudantes dos bancos escolares em razão das sucessivas repetências (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

No *Campus* Porto Seguro, são inúmeros os casos testemunhados de estudantes que deixaram o EMI posteriormente às reprovações. É preciso anunciar

que ao favorecer a permanência possibilita-se a ampliação, importantíssima, do processo de socialização promovida pela escola.

Poderia ajudar, nesse sentido, a inclusão na Organização Didática da realização de dependência nas disciplinas. Mediante alguns critérios, o estudante teria a possibilidade de progredir para a segunda série, sem precisar ficar retido na primeira série. Na situação de não aprovação em alguma disciplina, ele não faria todo o percurso de primeira série, cursaria apenas na disciplina que não alcançou pontuação exigida para aprovação. Ou, ainda, para que um número maior de estudantes tenha a chance de ter seu percurso acadêmico avaliado no Conselho de Classe Final, sugere-se alterar os critérios de participação nesse Conselho. Atualmente, tem direito a ir para análise do Conselho de Classe Final, o estudante que alcança média igual ou superior a 4 em apenas uma disciplina ou média igual ou superior a 5 em duas disciplinas (IFBA, 2008). Tudo isso em razão das preocupantes retenções, as quais exigem importante atenção por parte do IFBA.

Percebe-se, nesse cenário, necessidade de uma sensibilidade pedagógica, no sentido de não se perder de vista que a aprendizagem de cada estudante depende de suas condições sociais, emocionais, psicológicas, afetivas. Além disso, a forma e o ritmo de aprender são diferenciados para cada sujeito (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Dessa forma, entende-se que o tempo da recuperação da aprendizagem deve ser estendido. Isso significa conceder ao estudante que não alcançou aprendizado, maiores chances de apreender determinado conteúdo. Nesse sentido, sugere-se usufruir das tecnologias apreendidas no período das Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais²⁸ (AENPE) e utilizá-las alternativamente como recurso adicional para apreensão do conteúdo trabalhado no bimestre, não realizando imediatamente a quantificação do aprendizado, como ocorre atualmente. Uma formação na área de Avaliação Educacional pode trazer muitas contribuições nesse sentido.

Em suma, esse plano insere-se em um contexto de preocupação com um público que, por força da negação histórica, teve o direito à educação cerceado e, por isso, é ainda estranho nessas instituições.

Dessa maneira, esse Plano de Intervenção tem em seu bojo o desejo da pesquisadora em auxiliar nessa adaptação dos estudantes ao IFBA, de maneira que

²⁸ As AENPE foram normatizadas/aprovadas pela Resolução CONSUP/IFBA nº 30, de 23 de dezembro de 2020.

eles possam adentrar à instituição e concluir os cursos escolhidos. Ressalta-se, inclusive, que as proposições aqui expostas, referem-se ao ponto de vista da pesquisadora, mas “um ponto de vista é apenas a vista de um ponto, nunca do todo” (LEONARDO BOFF *apud* BORDIGNON, 2004, p. 308). Logo, a participação e compromisso dos diferentes atores pensando e deliberando acerca da transição escolar alargam as perspectivas e possibilidades de enfrentamento dos problemas dela advindos.

Assim, na crença de um IFBA inclusivo e solidário com as dificuldades acadêmicas estudantis, projeta-se, à implementação desse plano, o envolvimento de toda comunidade no atendimento ao estudante em processo de transição do Ensino Fundamental para o EMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índices de insucesso escolar e evasão verificados no 1º Ano do Ensino Médio Integrado, série de transição do Ensino Fundamental II, desencadeou o interesse na pesquisadora, que também é servidora, em explorar a transição escolar vivenciada pelos discentes do EMI do IFBA — *Campus* Porto Seguro, com intuito de desenvolver um Plano de Ação Educacional como suporte ao enfrentamento da evasão e da reprovação da primeira série.

Para alcançar tal intento, buscou-se identificar as principais dificuldades encontradas pelos ingressantes, verificar as estratégias adotadas para enfrentar as adversidades, analisar o contexto institucional de ingresso e as ações desenvolvidas para a permanência dos discentes da primeira série dos cursos integrados.

Foram consideradas as perspectivas de diferentes atores (Docentes, Coordenação Pedagógica e de Curso, Estudantes), para tanto, foram aplicados questionários *on-line*, realizadas entrevistas com os discentes da segunda série dos cursos integrados.

Os dados demonstraram que a Transição Escolar, realizada pelos adolescentes para o EMI do *Campus*, ocorre de forma impactante para os ingressantes. Essa dimensão foi constatada primeiramente pelo baixo desempenho aferido no mapa de desempenho acadêmico, extraído do SUAP. Independente da origem escolar (pública ou privada), os estudantes de primeira série passam por alguma dificuldade de aprendizagem. Essa dificuldade, expressa pelas notas, pode ter sido o motivo da infrequência, reprovação e abandono.

O impacto diagnosticado se refletiu não apenas no baixo desempenho, como também na autoestima dos estudantes que vivenciaram a transição escolar. Essa interferência é anunciada por Saragoça *et al.* (2011), que argumentam, respaldados em Rhodes (2008), haver efeito significativo das transições escolares nas relações sociais e bem-estar psicológico. Segundo esses autores, isso causa “diminuição da satisfação dos alunos com a escola, uma atitude menos favorável para com as disciplinas escolares e mesmo uma diminuição na autoestima e autoeficácia” (SARAGOÇA *et al.*, 2011, p. 3). Assim, fica evidente a necessidade de cuidados direcionados aos discentes em período de mudança ciclo de ensino.

Nos questionários aplicados, identificou-se que, do ponto de vista dos servidores, as dificuldades apresentadas pelos discentes na série de transição

escolar são diversas. Dentre os motivos desencadeadores das dificuldades enfrentadas, destacam-se os fatores ligados aos aspectos pessoais e sociais dos discentes. Os tópicos mais sinalizados foram:

- ✓ Falta de conhecimento dos componentes disciplinares do Ensino Fundamental;
- ✓ Ausência rotina de estudos por parte dos estudantes;
- ✓ Desconhecimento, por parte dos estudantes, das normas institucionais;
- ✓ Dificuldade financeira do aluno e de sua família.

Diferentemente, de acordo com o corpo discente, as motivações para as dificuldades vivenciadas estão relacionadas — mais de 50% das sinalizações — àqueles tópicos que se referem ao contexto institucional, tais como:

- ✓ Adaptar-se à metodologia dos professores;
- ✓ Excesso de conteúdo nas disciplinas, de avaliações e de trabalhos;
- ✓ Ficar mais tempo no IFBA.

Salienta-se que, dentre os itens mais mencionados, apenas “Não ter ritmo de estudo” apareceu em todos os segmentos pesquisados — 86,2% dos estudantes, 92,9% dos docentes e 100% dos servidores vinculados às Coordenações de Cursos e Coordenação Pedagógica.

Registra-se, além disso, o fato de ser resposta unânime dentre os servidores a falta de conhecimento dos componentes disciplinares do Ensino Fundamental por parte dos ingressantes como um dos maiores problemas enfrentados. Essa é uma realidade presente no contexto educacional do país. A Tabela 1, a seguir, evidencia que, em 2019, no cenário nacional e estadual, apenas o Ensino fundamental I atingiu a meta estabelecida para o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁹. Ao se observar mais detalhadamente as taxas do município de Porto Seguro, nem mesmo a primeira etapa alcançou o pretendido.

Tabela 1 — IDEB em 2019

IDEB	Bahia		Porto Seguro	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
Meta				
Ensino Fund. I	5,3	4,7	4,8	5,0
Ensino Fund. II	4,1	4,5	3,6	4,5

²⁹ Segundo Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (BRASIL, [s.d.]

IDEB	Bahia		Porto Seguro	
Ensino Médio	3,5	4,5	-	-

Fonte: sistematização própria com base nos dados do IDEB (2021).

Verifica-se que ao ascender na escala da escolarização básica, contrariamente, caem as taxas de desempenho do IDEB, revelando que, de fato, ainda há muito a avançar. Houve aumento nas taxas de acesso à escolarização³⁰, contudo, o acesso ao saber ainda é restrito para muitos brasileiros (as) (IBGE, 2021).

Apesar da ênfase dada pelos participantes ao déficit de conhecimentos advindos do Ensino Fundamental, restringir o insucesso escolar na transição entre ciclos à falta de preparação ocorrida no ciclo anterior pode, conforme Abrantes (2008), esconder um grande desconhecimento acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino nos ciclos precedentes.

Entende-se que considerar a “falta de requisitos” atribuída aos estudantes não resolve por si só o problema. É preciso reconhecer que há problemas de várias ordens nas transições escolares, não sendo plausível responsabilizar apenas um agente nesse processo. Tal justificativa simplista pode inviabilizar intervenções mais incisivas (ABRANTES, 2008).

Estratégias de comunicação entre os diferentes sistemas de ensino, continuidade curricular, podem ajudar a mudança de ciclo não ser operacionalizada de forma abrupta, sem pontes, na qual os alunos são os únicos responsáveis pelo estabelecimento das ligações entre uma etapa e outra. Cabe, ainda, os agentes escolares, conforme pesquisa de Góis e Rocha (2019) já mencionada, analisar também os fatores internos à instituição, aspectos fundamentais e, principalmente, suscetíveis de intervenções.

Reconhecendo a importância de se realizar a análise dos fatores internos à instituição, essa pesquisa ao focar no contexto institucional, apresentados aos discentes no momento do ingresso, pôde identificar algumas das dificuldades enfrentadas por eles.

Uma das explicações para as dificuldades enfrentadas ficou sintetizada na frase expressa por um dos discentes participantes da pesquisa: “O IFBA era completamente novo”. Apesar de seus 13 anos no município, a instituição e mesmo os cursos ofertados eram desconhecidos para os aprendizes. Com isso, as diversas

³⁰ Conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 98,6% da população de 6-14 anos teve acesso à escolarização em 2015 (IBGE, 2021).

alterações sofridas com as mudanças de ciclo somaram-se às novidades encontradas na instituição. Nesse sentido, compreende-se que o estabelecimento de uma comunicação regular com comunidade externa pode ajudar a tornar o IFBA mais familiar, com isso, contribuir no processo de transição escolar. O fortalecimento de políticas de extensão, propiciadoras de aproximação do IFBA com a comunidade externa poderá fazer a diferença nesse contexto.

O IFBA foi também caracterizado como diferente, dado o ritmo de estudo e quantidade de assuntos trabalhados nos bimestres desproporcionais aos ingressantes e uma das mais relatadas razões para o choque de realidade. A dinâmica encontrada desencadeou mudanças no dia a dia dos discentes, que precisaram aumentar o tempo de estudos, permanecer mais tempo na instituição para os plantões dos professores, participar de aulas extras, monitorias, realizar atividades no contraturno.

Contudo, a falta de uma rotina de estudos associada à quantidade de avaliações nas unidades desencadeou o desnorteamento dos discentes, reverberando no baixo desempenho acadêmico, infrequência, baixa autoestima e perda de *status*. O excesso de avaliações indicado descortina a ausência de trabalhos interdisciplinares e uma carência de formação na área de avaliação educacional dos profissionais que atuam no EMI.

Registrou-se, ainda, que os estudantes têm receio de expressarem suas dificuldades nos assuntos trabalhados nas disciplinas. Isso se constitui em mais uma barreira interposta na superação dos entraves, pois, apesar de frequentarem os atendimentos, as dúvidas não seriam dirimidas.

Outro ponto a ser considerado na passagem dos ingressantes é a semelhança da postura dos docentes com as atitudes de professores universitários. A liberdade de sair da sala de aula, ausência de cobrança na entrega das atividades ou mesmo das anotações da matéria explanada em sala de aula foram exemplos citados pelos estudantes acerca dessa postura diferenciada entre o IFBA e as escolas frequentadas por eles anteriormente.

Além dessas questões apresentadas, outras situações foram relacionadas com o ingresso no IFBA, a exemplo da adaptação a uma nova residência, um novo trajeto, utilização de transporte coletivo, recursos financeiros insuficientes para custear o traslado para o IFBA, incompatibilidade do horário de aulas do IFBA com a dinâmica do transporte municipal. Todos esses elementos presentes na rotina dos ingressantes

confirmam que, na transição escolar, vários fatores e dimensões intervêm (SARAGOÇA *et al*, 2011). Com isso, fica em relevo, nesta pesquisa, do ponto de vista dos discentes, os aspectos institucionais.

Aqui, registra-se a limitação dessa pesquisa quanto à apreensão da transição em voga. Por se centrar na perspectiva dos estudantes sobre o fenômeno, acredita-se que pesquisas, as quais objetivem ouvir as famílias; explorem, de forma mais aprofundada, o ponto de vista dos servidores (docentes, técnicos administrativos, gestores); investiguem práticas de ensino adotadas nas instituições de ensino precedentes dos discentes e a comunicação e interação dessas instituições com o IFBA; ou mesmo ampliar a discussão da temática e gerar outros produtos educacionais favorecedores à minimização dos impactos sofrido pelos estudantes na passagem para o EMI.

Apesar disso, acredita-se que o Plano de Ações Educacionais construído, com proposições voltadas para a transição escolar realizada pelos ingressantes, pode contribuir com a adaptação dos estudantes na instituição e repercutir positivamente na continuidade e conclusão dos cursos técnicos integrados. Ressalta-se que ele se constitui em apenas uma frente de trabalho, sugere-se, pela magnitude da problemática aqui discutida, que outras ações podem e devem ser desenvolvidas a bem da permanência dos estudantes no instituto.

As proposições do Plano de Ação Educacional estão restritas ao âmbito local, porém, conforme demonstrado nos estudos realizados, as transições escolares são fenômenos complexos. Para enfrentar os problemas advindos da mudança de ciclo de ensino, compreende-se que sejam necessárias ações que englobem toda a instituição, dando suporte às práticas pedagógicas acionadas pelos *Campi*. Nessa direção, um ponto de partida seria alinhar essa perspectiva à organização didática que, sendo ainda de 2008, desacorda da política inclusiva prevista no PPI, verifica-se, portanto, que é urgente a revisão desse documento.

Por sua vez, o PPI também merece atenção. Apesar de ser ampla a riqueza do seu arcabouço teórico, a preocupação constatada nesse documento, concernente à permanência, é promover a Política de Assistência Estudantil como instrumento para viabilizar continuidade e conclusão dos cursos.

Sabe-se que as mazelas sociais exigiram naquele momento o cuidado às questões socioeconômicas, mas, sem desconsiderar o importantíssimo papel dessa política, defende-se que é preciso avançar. Conforme sinalizado nos questionários, os

problemas financeiros não despontaram como a principal causa das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, há a necessidade de institucionalizar a Política de Permanência e Êxito, essa poderia abarcar as especificidades do público ingressante, estipular um período de transição e prever a contratação de pessoal para que o suporte aos discentes não fique prejudicado, visto que o reduzido quadro de docente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática inviabiliza a implementação de projetos de reforço escolar³¹, conforme apontado por um dos Coordenadores de Curso.

Apesar de 42,9% dos docentes não perceber necessidade de realizar curso de aperfeiçoamento para o exercício do trabalho na primeira série, foi indicado pelos discentes que a postura dos professores se assemelha a de professor universitário. Dessa maneira, acredita-se que seja precioso oportunizar formação continuada aos servidores alinhada com os fundamentos construídos para a oferta da EPT pelos Institutos e de *práxis* pedagógica, fundamentalmente àquelas dirigidas ao público ingressante.

Fortalecer a equipe pedagógica, responsável pela interlocução entre professores, estudantes e famílias, é, também, uma ação que pode contribuir com a permanência estudantil.

Enfim, indica-se o desenvolvimento de Políticas no âmbito macro do IFBA, que sejam somadas às ações efetivadas no *Campus*, favorecendo que a instituição, já socialmente reconhecida pelo ensino ofertado, seja identificada também pela cultura da aprovação e conclusão dos cursos pelos seus estudantes.

Defende-se, portanto, pelo número de reprovados e evadidos na primeira série, conforme estudos *in loco* já realizados, que se inicie um movimento substancial e constante em prol do tempo e de condições para que os estudantes apreendam as condutas e linguagens proferidas na comunidade do IFBA e que possam ter, não apenas o acesso, mas uma trajetória escolar ininterrupta com possibilidades efetivas de formação cultural, científica e política.

³¹ O informante comunicou que o Art. 4º da Portaria 2.478/2016 do Gabinete da Reitora do IFBA, todo professor realiza atividade de atendimento. Todavia, as áreas de Português e Matemática contam com um quadro reduzido de professores no campus, o que dificulta a implementação de projetos de reforço escolar (COORDENADOR DE CURSO, 2021).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- ABRANTES, P. As Transições entre Ciclos de Ensino: entre Problema Social e Objecto Sociológico. **Revista Interações**. vol. 1, n.º 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/A%20problemática%20das%20transições%20entre%20os%20diferentes%20ciclos%20de%20ensino%20e%20entre%20a%20educação%20e%20o%20trabalho>. Acesso em: 21 dez. 2018.
- ABRANTES, P. **Os Muros da Escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino**. (Tese), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e do Emprego. Lisboa. 2008. Disponível em: <https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/1268/1/PAbrantes%20PhD%20Thesis.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- ABRANTES, P. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Oeiras, n. 60, p. 33-52, maio 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ANDRADE, M. **Investigação sobre a Transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. (Monografia). Universidade Estadual Londrina. 2011. Disponível em: www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20MARIZA%20ANDRADE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BEZERRA, D. S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal-RN: IFRN, 2013.
- BORDIGNON, G. Gestão Democrática da escola cidadã. IN: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., (org). **Ensino médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- BRANSKI, R.M.; FRANCO, R.A.C.; JÚNIOR, O.F.L. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. Salvador. **Congresso de Pesquisa Ensino e Transporte**. Universidade Federal Bahia e Universidade Estadual de Campinas. 2010. Disponível em: <http://alt.fec.unicamp.br/index.php/trabalhos/metodologia-de-estudo-de-casos-aplicada-a-logistica/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 42 da Lei 9394/96. Brasília, DF, 18 de abr. 1997. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/downloads/2208-97.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Brasil em Síntese**. 2021. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>. Acesso em: 07 de out. 2021.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF, 29 de dez. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29dezembro-2008-585085-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 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: Câmara dos Deputados. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: dez 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programas e Ações da SETEC, Expansão da Rede Federal**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF. 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACAO_ENSO_20093.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Nota Técnica nº 8/2017**. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Nota Técnica**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF. [s.d.]. Disponível em: download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/porta%20l_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SETEC. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** — Fase I. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília-DF. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SETEC. **Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** - Exercício 2017. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília-DF. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96381-relatorio-anual-analise-dados-indicadores-gestao-2017&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46891-plataforma-nilo-pecanha>. Acesso em: 11 out. 2019.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, pág. 1239-1250, dezembro de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954> .

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor — entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n. 5, set/out/nov/dez n. 6, 1997, p. 222-231. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_MARILIA.pdf. Acesso em: 09 de ago. 2021

FREITAS, *et al.* **Avaliação educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 15 maio 202. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.

GÓIS, L. S. **A Repercussão do Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes na Evasão Escolar do Instituto Federal da Bahia - Campus Porto**

Seguro (Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia — Campus Salvador. 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/dissertacoes/turma1/dissertacao-luana-santana-gois.pdf/view>. Acesso em: dez. 2020.

GÓIS, L. S.; ROCHA, G. S. A atuação do gestor escolar no enfrentamento da evasão no Instituto Federal da Bahia - IFBA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 14, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3505/2045> Acesso em: 30 ago. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos de um Cárcere**. 3ª ed., V. 2, tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. Coleção educação & saúde; v.6. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Salvador: 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/projeto-pedagogico-institucional-ppi-2014-2018-de-2013.pdf/view>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Proposta de Organização Didática dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-BA**. Salvador, 20 de novembro de 2008. Aprovado pelo conselho diretor em 16/12/2008. Disponível em: www.ifba.edu.br/download/organizacao_didatica_2008.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Relatório de Gestão 2020**. Salvador, BA: IFBA, 2021. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-arquivos/relatorios-de-gestao-do-ifba/2020RelatoriodegestoIFBATCU_01072021.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). [s.d]. **Informações sobre o Sistema de Gestão desenvolvido pela DIGTI do IFRN**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/lateral/servicos/sobre-o-suap>. Acesso em: 10 maio de 2021.

LIMA, R. F. **Adaptação no Ensino Médio Técnico: a experiência de adolescentes que saem de casa para estudar**. (Dissertação Mestrado do Programa Pós-graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Maria — RS, 2016. Disponível: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10359>. Acesso em: 30 set. 2021.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9ª. ed. Séries Cadernos de Gestão, vol. II. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2006.

MELLO, T.; RUBIO, de A. S. J. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** — Volume 4 — nº 1 — 2013. Disponível em: docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 ago. 2019.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 19 jan. 2019.

NETO, A.A.V.L.; BRITO, E. S. P.; ANTONIAZZI, M.R.F. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? *In* FARTES, B.V.L. MOREIRA, C. V. (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. - Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

PACHECO, E. (org). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo, 2011.

REIS, A. T. S. **Um novo olhar da gestão para o Ensino Fundamental**: propostas para as turmas em transição de ciclos. (Dissertação Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora: 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/11/ANA-TERRA-SALLES-REIS_REVISADO.pdf. Acesso em: 18 de set. 2021.

RESSURREIÇÃO, S. B.; SAMPAIO, S. M.R. Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 495-504, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300495&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2019.

RIBEIRO, M.M. **Sucesso Escolar**: desafios discentes dos Cursos Integrados do Campus Porto Seguro. (Dissertação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia — Campus Salvador. 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/profept/pdfs/dissertacoes/turma1/dissertacao-marivone-maria-ribeiro.pdf>. Acesso em: 15 out 2020.

SACRISTÁN, J. G. **La transición a la educación secundaria**. Madrid: Morata, 1997.

SALES, *et. Al.*. 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/ea/article/view/4095>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SAMPAIO, L.R.; ALMEIDA, S.A.R. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. *In* FARTES, B.V.L. MOREIRA, C. V. (org). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. - Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

SARAGOÇA, *et al.* Efeitos das Transições Escolares no rendimento acadêmico: Os capitais econômico, cultura e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. Salvador: **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e Desigualdades**. 11. Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/4776>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SIM-SIM, I. P.; Desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica. Lisboa: Exedra: **Revista Científica**, Nº extra 1. 2009. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf. Acesso em: 01 abr 2019.

TARTUCE, *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478504, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742018000200478&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2019.

TITTON, M. B. P. **Egressos do Ensino Fundamental por ciclo e sua inserção no Ensino Médio**: Experiência em diálogo. (Tese) Universidade Federal Rio Grande Sul. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25844/000754920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2018.

TUCKMAN, B. W. **Manual de Investigação em Educação**. Tradução de António Rodrigues Lopes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Coordenação Pedagógica Multidisciplinar do *Campus* Porto Seguro IFBA

Olá participante!

Gostaria que respondesse ao questionário a seguir, que faz parte de uma pesquisa cujo o tema é a *Transição Ensino Fundamental-Ensino Médio Integrado* e tem dentre os objetivos, identificar os desafios vivenciados pelos estudantes ao ingressarem nos cursos técnicos integrados do IFBA. Cumpre informar que o sigilo das informações e preservação de sua identidade está garantida. Sua participação é valiosa, mas voluntária!

1 - Sexo: () Masculino () Feminino

2- Cargo ou Função: _____

3 - Quanto tempo atua na área pedagógica? _____ Quantos anos no IFBA? _____

4- A primeira série dos cursos integrados do IFBA e demais séries de início das etapas educacionais são consideradas séries de transição escolar, onde ocorrem significativas mudanças na vida estudantil, com repercussões diversas, dentre elas o baixo desempenho acadêmico que, em alguns casos, tem levado a reprovação e evasão.

Essa ocorrência demonstra que a transição escolar é um momento delicado na vida estudantil. Considerando esse contexto, questiona-se: essa coordenação realiza trabalhos de adaptação dos discentes ingressante ao ensino dos cursos técnicos integrados?

() Sim () Não

Se sim, qual trabalho é realizado

5 — A reprovação e evasão da primeira série dos cursos técnicos demonstram que há dificuldades quando os estudantes ingressam nos cursos técnicos integrados do *Campus*. Na sua opinião, quais são estas dificuldades: (pode sinalizar mais de uma alternativa)

() Conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental ou base conceitual anterior por parte dos alunos ineficiente.

() Participação da família na vida escolar dos filhos é muito pouca ou nenhuma.

() Dificuldade financeira do aluno e de sua família.

() Metodologias de ensino do Ensino Médio Integrado distante das metodologias de ensino do ensino fundamental.

() É necessário que o corpo docente e a escola dêem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.

Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.

Materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano no IFBA.

Infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.

Número excessivo de disciplinas e de aulas por semana.

Número excessivo de avaliações.

Organização didática e planejamento dos cursos do IFBA deficientes.

Desconhecimento por parte dos alunos das normas institucionais.

Ausência de rotina de estudos por parte dos alunos.

Oferta de um processo de adaptação dos estudantes ao ensino do IFBA inexistente.

Acompanhamento pedagógico falho.

Outros motivos/Comente sua resposta _____

06- Em sua opinião, o que deve ser feito para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes da primeira série dos cursos integrados?

07- Existe um planejamento conjunto (gestão, coordenações e docentes) para tornar a Transição Escolar dos estudantes para os cursos integrados menos impactante? Sim Não

07 - No caso afirmativo na resposta anterior, como funciona esse plano de ação?

08 - Essa coordenação tem algum plano de ação para tornar a Transição Escolar dos estudantes dos cursos integrados mais suave?

Sim Não

09 -No caso afirmativo na resposta anterior, como funciona esse plano de ação?

APÊNDICE B



Aos Coordenadores de Curso

Olá participante!

Gostaria que respondesse ao questionário a seguir, que faz parte de uma pesquisa cujo o tema é a *Transição Ensino Fundamental-Ensino Médio Integrado* e tem dentre os objetivos, identificar os desafios vivenciados pelos estudantes ao ingressarem nos cursos técnicos integrados do IFBA. Cumpre informar que o sigilo das informações e preservação de sua identidade está garantida. Sua participação é valiosa, mas voluntária!

1 - Coordenação do Curso: () Alimentos () Bicomustível () Informática

2 - Tempo de trabalho como Coordenador(a) : ____

3 - Quantos anos atua no IFBA? _____

4 — A primeira série dos cursos integrados do IFBA e demais séries de início das etapas educacionais são consideradas séries de transição escolar, onde ocorrem significativas mudanças na vida estudantil, com repercussões diversas, dentre elas o baixo desempenho acadêmico que, em alguns casos, tem levado a reprovação e evasão.

Essa ocorrência demonstra que a transição escolar é um momento delicado na vida estudantil. Considerando esse contexto, questiona-se: essa coordenação realiza trabalhos de adaptação dos discentes ingressante ao ensino dos cursos técnicos integrados?

() Sim () Não

Se sim, qual trabalho é realizado: _____

5 — A reprovação e evasão da primeira série dos cursos técnicos demonstram que há dificuldades quando os estudantes ingressam nos cursos técnicos integrados do *Campus*. Na sua opinião, quais são estas dificuldades: (pode sinalizar mais de uma alternativa)

() Conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental ou base conceitual anterior por parte dos alunos ineficiente.

() Participação da família na vida escolar dos filhos é muito pouca ou nenhuma.

() Dificuldade financeira do aluno e de sua família.

() Metodologias de ensino do Ensino Médio Integrado distante das metodologias de ensino do ensino fundamental.

() É necessário que o corpo docente e a escola deem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.

() Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.

() Materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano no IFBA.

() Infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.

() Número excessivo de disciplinas e de aulas por semana.

() Número excessivo de avaliações.

() Organização didática e planejamento dos cursos do IFBA deficientes.

() Desconhecimento por parte dos alunos das normas institucionais.

() Ausência de rotina de estudos por parte dos alunos.

() Oferta de um processo de adaptação dos estudantes ao ensino do IFBA inexistente.

() Acompanhamento pedagógico falho.

Outros motivos/Comente sua resposta

06- Em sua opinião, o que deve ser feito para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes da primeira série dos cursos integrados?

07- Existe um planejamento conjunto (gestão, coordenações e docentes) para tornar a Transição Escolar dos estudantes para os cursos integrados menos impactante? () Sim () Não

Em caso afirmativo na resposta anterior, como funciona esse plano de ação?

08 — Essa coordenação tem algum plano de ação para tornar a Transição Escolar dos estudantes dos cursos integrados mais suave?

() Sim () Não

Em caso afirmativo na resposta anterior, como funciona esse plano de ação?

APÊNDICE C



Questionário destinado aos docentes que lecionam na primeira série dos cursos técnicos integrados do IFBA, *Campus* Porto Seguro

Olá Professores(as)!

Gostaria que respondesse ao questionário a seguir, que faz parte de uma pesquisa cujo o tema é a *Transição Ensino Fundamental-Ensino Médio Integrado* e tem dentre os objetivos, identificar os desafios vivenciados pelos estudantes ao ingressarem nos cursos técnicos integrados do IFBA. Cumpre informar que o sigilo das informações e preservação de sua identidade está garantida. Sua participação é valiosa, mas voluntária!

1 - Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-Doutorado

2 - Qual o seu tipo de graduação: () Licenciatura () Bacharelado

3 - Tempo de trabalho como docente: ____ Quantos anos atua no IFBA? _____

4 — A primeira série dos cursos integrados do IFBA e demais séries de início das etapas educacionais são consideradas séries de transição escolar, onde ocorrem significativas mudanças na vida estudantil, com repercussões diversas, dentre elas o baixo desempenho acadêmico que, em alguns casos, tem levado a reprovação e evasão.

Essa ocorrência demonstra que a transição escolar é um momento delicado na vida estudantil. Considerando esse contexto, na sua opinião, as principais dificuldades que os estudantes enfrentam quando ingressam nos cursos técnicos integrados do *Campus* relacionam-se: (pode sinalizar mais de uma alternativa)

() Conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental ou base conceitual anterior por parte dos alunos ineficiente.

() Participação da família na vida escolar dos filhos é muito pouca ou nenhuma.

() Dificuldade financeira do aluno e de sua família.

() Metodologias de ensino do EMI distante das metodologias de ensino do ensino fundamental

() É necessário que o corpo docente e a escola deem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.

() Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.

() Materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano no IFBA

() Infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.

() Número excessivo de disciplinas e de aulas por semana.

- Número excessivo de avaliações.
 - Organização didática e planejamento dos cursos do IFBA deficientes.
 - Desconhecimento por parte dos alunos das normas institucionais.
 - Ausência rotina de estudos por parte dos alunos.
 - Oferta de um processo de adaptação dos estudantes ao ensino do IFBA inexistente.
 - Acompanhamento pedagógico falho.
- Outros motivos/Comente sua resposta _____

05 - Em sua opinião, o que deve ser feito para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes da primeira série dos cursos integrados?

6— Ainda em relação à fase de transição escolar, em seu planejamento didático das turmas de primeiro ano dos Cursos Integrados ao Ensino Médio, você leva em conta:

- O período de adaptação é aspecto considerado nos planejamentos dos primeiros anos dos cursos integrados.
- Propicia aprendizagem de técnica de estudos aos discentes.
- Considera as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes ingressantes e adequa a sua metodologia.
- Não considera a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, uma vez que precisa cumprir o planejamento da disciplina.

7 - Em relação as taxas mais elevadas da reprovação e evasão na primeira série dos cursos técnicos, o *Campus* já discutiu esses índices ou realizou ações para minimizá-los?

- Sim Não

Em caso afirmativo, qual(is) seria(am) ? _____

08- Você percebe a necessidade de realização de um curso de aperfeiçoamento para a realização de seu trabalho na primeira série?

- Sim Não

APÊNDICE D



Questionário destinado aos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFBA, Campus Porto Seguro (Segunda Série)

Olá Estudante!

Gostaria que respondesse ao questionário a seguir, que faz parte de uma pesquisa cujo o tema é a *Transição Ensino Fundamental-Ensino Médio Integrado* e tem dentre os objetivos, identificar os desafios vivenciados por você ao ingressar no IFBA, por isso sua resposta ao questionário deve ter como referência sua experiência na primeira série do seu curso. Cumpre informar que o sigilo das informações e preservação de sua identidade está garantida. Sua participação é valiosa, mas voluntária!

1. Curso: () Técnico em Alimentos () Técnico em Informática () Técnico em Biocombustível

2. Idade _____

3. Gênero () masculino () Feminino () outro

4. Cor/Raça: () Negra () Indígena () Branca () Amarela/Oriental

() Outra _____

5. Nasceu em (cidade) _____

6. Quando cursou a primeira série você morava em (cidade) _____

Bairro/distrito _____

7. Depois que ingressou no IFBA, você teve necessidade de mudar seu local de moradia? () sim () não

Se sim, indique a cidade/distrito que morava anteriormente _____

8. O ensino fundamental você cursou:

() integralmente em escola pública () Integralmente em escola particular

() Parcialmente em escola particular e pública.

9. Você já foi reprovado em alguma série do fundamental?

() Nunca reprovei () Reprovei um ano () reprovei 2 anos () reprovei mais de 3

anos

10. E no IFBA, reprovou na primeira série? () sim () não ()

11. Se sim, qual foi o motivo?

12. Se reprovou, houve a vontade de sair do IFBA? () sim () não

13. Você já conhecia o IFBA antes de ingressar no Ensino Médio Integrado? () sim () não

14. Participou do Pró-Técnico ou de algum curso preparatório para ingressar no IFBA? () sim () não

15. Em caso afirmativo, foi importante para sua adaptação ao ensino do IFBA? () sim () não

16. A primeira série dos cursos integrados do IFBA e demais séries de início das etapas educacionais são consideradas período de transição escolar, cuja fase ocorre significativa mudança na vida estudantil, com repercussões diversas, dentre elas o baixo desempenho acadêmico que, em alguns casos, tem levado a reprovação e evasão. Essa ocorrência demonstra que a transição escolar é um momento delicado na vida estudantil.

Considerando esse contexto, quais foram seus maiores desafios ao ingressar no IFBA? (pode sinalizar mais de uma alternativa)

- () acordar mais cedo.
 - () adaptar-me à metodologia dos professores(as).
 - () fazer novas amizades ou ter pouco entrosamento com os colegas.
 - () dificuldade financeira.
 - () ter que ficar mais tempo no IFBA.
 - () excesso de conteúdo nas disciplinas, de avaliação e de trabalhos.
 - () não tinha ritmo de estudo ou o ritmo de estudo do Fundamental era diferente do ensino do IFBA.
 - () falta de conhecimento dos componentes disciplinares do ensino fundamental.
 - () tinha nervosismo para fazer avaliação.
 - () estava com problemas pessoais/familiares que dificultaram o aprendizado.
 - () incompatibilidade entre os horários de trabalho e da aula.
 - () não tinha compromisso com as atividades e avaliações solicitadas.
 - () estava com problemas de saúde.
 - () pouca participação da família na vida escolar.
 - () materiais educativos inadequados ou de má qualidade ao primeiro ano do IFBA.
 - () infraestrutura física inadequada ou de má qualidade.
 - () desconhecimento das normas institucionais.
 - () falta do oferta de um período de adaptação ao ensino do IFBA.
 - () falta de acompanhamento pedagógico.
 - () É necessário que o corpo docente e a escola deem mais oportunidade ao discente de recuperação da aprendizagem.
 - () Não há oferta de plantões de atendimentos (reforço escolar/monitorias) fora do horário de aula.
- Outros motivos _____

17. Diante da dificuldade encontrada, o que você fez, qual estratégia utilizou? (pode sinalizar mais de uma alternativa):

A- Sinalizou para algum Professor. () Sim () Não

- B- Sinalizou para Coordenação de Curso. () Sim () Não
C- Sinalizou para equipe pedagógica. () Sim () Não
D- Procurou as monitorias ou participou de aulas de atendimento. () Sim () Não
E- Participou das aulas de atendimento. () Sim () Não
F- Teve acompanhamento da família nos estudos em casa. () Sim () Não
G- Teve ajuda de um colega. () Sim () Não
E- Teve orientação, por parte dos Professores e/ou Equipe Técnica Pedagógica, sobre estratégias de estudos. () Sim () Não

18. Em sua opinião, o que a instituição deve fazer para minimizar as dificuldades dos estudantes quando ingressam na primeira série dos cursos integrados?

APÊNDICE E



Roteiro de Entrevista a ser realizada com estudantes da 2ª série dos cursos integrados

Este instrumento tem como propósito estabelecer uma conversa intencional com alguns estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus*. As temáticas abordadas serão: Percepção iniciais do IFBA, os desafios dos discentes ao ingressar nos cursos técnicos e o processo de adaptação. O roteiro não será seguido à risca, mas servirá como apoio ao diálogo a ser estabelecido com o discente.

Características do entrevistado: Nome: Idade: Curso:

Percepções iniciais

Conte sua história até seu ingresso no IFBA: quando e como decidiu estudar no IFBA,

Quais eram suas expectativas e desejos, O que te levou a interessar em ser estudante do *Campus*?

Conte sobre o primeiro ano

Após o ingresso o que achou do IF (ou o que está achando)?

Quais as maiores diferenças comparadas à escola anterior?

O que mais lhe marcou no primeiro ano? Conte sobre essa experiência?

Desafios:

Antes de ingressar no IFBA, você imaginou que teria algum desafio?

Enfrentou alguma dificuldade? Poderia descrever? Como lidou com essa dificuldade?

Você procurou ajuda?

O que mais ajudou para superar a dificuldade?

Quando você tinha dúvida em alguma disciplina ou estava precisando de ajuda a quem você recorreu?

Adaptação

Como foi a acolhida/recepção no IFBA? As informações prestadas foram úteis? Ajudou em sua adaptação?

Em sua opinião, você acha que o IFBA poderia auxiliar melhor a adaptação? De que forma?

Como é sua relação com professores e técnicos administrativos? Você acha que eles tiveram alguma influência em sua adaptação?

E com os colegas teve dificuldade em constituir laços de amizade? Foram importantes ao processo de adaptação?

Atualmente, você se acha adaptado pertencente ao espaço escolar do IFBA? Se a resposta for afirmativa, o que leva a crer que sim?

Para você é importante estudar no IFBA? Porquê?

Como você se avalia como estudante hoje? Você se considera um verdadeiro estudante?

Mediante sua experiência no 1º ano, qual mensagem você deixaria para os estudantes ingressantes?