



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
CAMPUS BLUMENAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CRISTIANE VIEIRA DOS SANTOS FÜRST

**FAMÍLIA E ESCOLA: INFLUÊNCIAS SOCIAIS NA TRANSIÇÃO ENTRE O
ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC
(2018 a 2025)**

Blumenau

2025

CRISTIANE VIEIRA DOS SANTOS FÜRST

**FAMÍLIA E ESCOLA: INFLUÊNCIAS SOCIAIS NA TRANSIÇÃO ENTRE O
ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC
(2018 a 2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Blumenau do Instituto Federal Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Fernandes

Blumenau
2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Fürst, Cristiane Vieira dos Santos.

F991f Família e escola ; influências sociais na transição entre o ensino fundamental ao ensino médio integrado no IFSC (2018 A 2025) / Cristiane Vieira dos Santos Fürst; orientadora: Denise Fernandes . -- Blumenau, 2025. 140 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2025.

Inclui referências.

1. Transição Escolar. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Família-Escola. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Fernandes, Denise. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD: 373

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyriei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS N° 11640/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.001628/2025-28

Blumenau-SC, 15 de julho de 2025.

CRISTIANE VIEIRA DOS SANTOS FÜRST

FAMÍLIA E ESCOLA: INFLUÊNCIAS SOCIAIS NA TRANSIÇÃO ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC (2018 A 2025)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Denise Fernandes

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

Profª. Drª. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente

gov.br MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA
Data: 24/07/2025 11:23:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marlise de Oliveira e Nogueira

Universidade Federal de Ouro Preto

Prof^a. Dr^a. Inge Renate Fröse Suhr

(Assinado digitalmente em 21/07/2025 13:11)

DENISE FERNANDES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####774#2

(Assinado digitalmente em 15/07/2025 18:12)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####020#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **11640**, ano: **2025**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **15/07/2025** e o código de verificação: **99dc1bb297**



DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 11641/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.001629/2025-72

Blumenau-SC, 15 de julho de 2025.

CRISTIANE VIEIRA DOS SANTOS FÜRST

CONSTRUINDO PONTES NA EDUCAÇÃO: O EDUCADOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Denise Fernandes

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

Profª. Drª. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente



MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA

Data: 24/07/2025 11:23:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marlice de Oliveira e Nogueira

Universidade Federal de Ouro Preto

Prof^a. Dr^a. Inge Renate Fröse Suh 

Documento assinado digitalmente
INGE RENATE FROSE SUHR
Data: 23/07/2025 10:58:53-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

(Assinado digitalmente em 21/07/2025 13:11)

DENISE FERNANDES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####774#2

(Assinado digitalmente em 15/07/2025 18:12)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####020#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **11641**, ano: **2025**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **15/07/2025** e o código de verificação: **a87a2c8cc4**

Dedico esta pesquisa à minha filha Paula e ao meu esposo Cleido, companheiros de jornada, motivação e perseverança. Foram eles que mais sentiram o peso das minhas ausências. Tanto as ausências reais, quanto àquelas em que mesmo estando presente, estava focada na escrita. Nos finais de semana e feriados adiados, nos momentos em que a atenção estava longe, foram companhia silenciosa e apoio incansável. Esta conquista também é de vocês

E a todos que acreditam na escola pública, cuja coragem e perseverança nas transições da vida, sejam elas sociais, pessoais ou educacionais. É a trajetória de vocês que me leva a acreditar na educação como o caminho mais potente para a emancipação.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão à professora Dra. Denise Fernandes, por seu apoio, pelas inúmeras correções e sugestões. Mas especialmente por seu exemplo pessoal e profissional de dedicação à educação.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado ProfEPT do IFC campus Blumenau pelos conhecimentos construídos durante as aulas presenciais e pelo apoio na fase solitária de escrita.

Ao IFSC pelo auxílio com os dados empíricos. Ao campus Florianópolis por me acolher com tanto carinho e zelo, e ao campus Canoinhas, meu lar acadêmico, agradeço pelo ambiente que me fez crescer profissional e pessoalmente. Caros colegas e amigos à vocês, um agradecimento que carrega também muita saudade.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), por colaborar financeiramente com apoio à pesquisa através do programa Multiplica IFPR. O financiamento recebido é mais que um incentivo financeiro, representa reconhecimento da importância de iniciativas que buscam uma sociedade mais justa e equitativa. E ao campus Pitanga, onde realizo o grande sonho de me tornar professora de um Instituto Federal, pelo ambiente agradável de trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio na divulgação do Produto Educacional fazendo-se fundamental apoio e *Construindo Pontes na Educação Básica*.

À minha família: meus irmãos que são sempre o meu apoio; meus pais, que dentro das condições que tinham, sempre fizeram e continuam fazendo o máximo; e meus avós, que foram segundos pais e com simplicidade e sabedoria, me oportunizaram estudar.

Aos amigos, minha gratidão por compreenderem este tempo em que precisei de “amizades de baixa manutenção”.

Um agradecimento carinhoso à minha primeira “patroa”, professora Dra. Rosângela Tokarski. Trabalhar como sua empregada doméstica foi uma fase de muito aprendizado. O seu constante incentivo, “os estudos mudam vidas”, ecoa em mim até hoje e motivaram essa pesquisa.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire (1996, p.47)

RESUMO

Esta investigação analisou a dinâmica entre família, escola e sociedade na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais, focando no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como campo empírico. O ponto de partida foi o reconhecimento de que essa passagem escolar representa uma etapa sensível, marcada por desigualdades sociais e culturais que influenciam o acesso, especialmente para estudantes oriundos de escolas públicas. A análise utilizou dados dos processos seletivos do IFSC entre 2018 e 2025, abrangendo 67.519 inscrições. A abordagem metodológica adotada foi quanti-qualitativa, com caráter translacional e objetivos exploratórios. Os dados foram coletados por meio de questionários socioeconômicos institucionais aplicados no ato da inscrição e analisados estatisticamente utilizando os testes de qui-quadrado e V de Cramer. Além disso, foi realizada a análise de conteúdo (Bardin 2011) sustentada em dois eixos teóricos: a constituição histórica da Educação Profissional e Tecnológica (Frigotto, 2006; Moura, 2007; Ramos, 2008; Pacheco, 2012) e o conceito de transição escolar como fenômeno social e educacional (Mello, 1999; Moll et al., 2010), dialogando com as mediações sociais sob a ótica do capital cultural (Bourdieu, 1972, 1975, 1979, 1998; Thin, 2006, 2010; Ribeiro e Nogueira, 2019; Nogueira, 1998, 2005, 2011, 2012, 2025), dentre outros. Os resultados evidenciaram que as desigualdades educacionais se intensificam por meio das distintas formas de orientação e escolha escolar. Em análise global, todos os estudantes tendem a receber influências significativas da família e amigos em seus processos decisórios. No entanto, ao analisar grupos específicos, observa-se que, enquanto os estudantes de instituições privadas também recebem influências significativas da mídia, os alunos de escolas públicas dependem, em grande parte, da orientação de professores. Nesse contexto, a escola pública desempenha um papel crucial como principal detentora do capital informacional necessário, tornando-se um elo fundamental na transição para o Ensino Médio Integrado. A partir dessa discussão, foi desenvolvido o Produto Educacional Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado, um e-book interativo voltado a apoiar professores da rede pública na orientação educacional e mediação informacional de pais e alunos. A validação desse material foi conduzida com base nas percepções de professores

da rede pública, avaliando critérios de atratividade, clareza, envolvimento, aceitação e potencial de transformação, conforme Leite (2018). Apresentada no âmbito do Programa de Mestrado ProfEPT, esta dissertação contribui para o campo da Educação Profissional e Tecnológica ao entrelaçar investigação, problematização e a criação de um produto educacional que amplia o diálogo entre família, escola e sociedade, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente engajadas diante dos desafios contemporâneos da EPT.

Palavras-Chave: Transição Escolar. Ensino Médio Integrado. Família-escola. Educação Profissional e Tecnológica. Produto Educacional.

ABSTRACT

This research analyzed the dynamics between family and school during the transition from Elementary School to Integrated High School (EMI) offered by Federal. This research analyzed the dynamics between family, school, and society in the transition from elementary school to Integrated High School (EMI) at federal institutes, focusing on the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) as the empirical field. The starting point was the recognition that this school transition represents a sensitive stage, marked by social and cultural inequalities that influence access, especially for students from public schools. The analysis used data from the IFSC selection processes between 2018 and 2025, covering 67,519 applications. The methodological approach adopted was quantitative and qualitative, with a translational character and exploratory objectives. The data was collected through institutional socioeconomic questionnaires applied at the time of registration and statistically analyzed using the chi-square and Cramer's V tests. In addition, content analysis was carried out (Bardin, 2011) based on two theoretical axes: the historical constitution of vocational and technological education (Frigotto, 2006; Moura, 2007; Ramos, 2008; Pacheco, 2012) and the concept of school transition as a social and educational phenomenon (Mello, 1999; Moll et al., 2010), dialoguing with social mediations from the perspective of cultural capital (Bourdieu, 1972, 1975, 1979, 1998; Thin, 2006, 2010; Ribeiro and Nogueira, 2019; Nogueira, 1998, 2005, 2011, 2012, 2025), among others. The results showed that educational inequalities are intensified by the different ways in which people live. The results showed that educational inequalities are intensified by different forms of guidance and school choice. In a global analysis, all students tend to receive significant influences from family and friends in their decision-making processes. However, when analyzing specific groups, it is observed that, while students from private institutions also receive significant influences from the media, students from public schools depend largely on guidance from teachers. In this context, public schools play a crucial role as the main holder of the necessary informational capital, becoming a fundamental link in the transition to Integrated High School. Based on this discussion, the Educational Product Building Bridges in Education: The Educator as an Agent of Transformation in the School Transition to Integrated High School was developed, an interactive e-book aimed at supporting public school teachers in educational

guidance and informational mediation of parents and students. The validation of this material was conducted based on the perceptions of public school teachers, evaluating criteria of attractiveness, clarity, involvement, acceptance and potential for transformation, according to Leite (2018). Presented within the scope of the ProfEPT Master's Program, this dissertation contributes to the field of Professional and Technological Education by intertwining research, problematization and the creation of an educational product that expands the dialogue between family, school and society, promoting more inclusive and socially engaged pedagogical practices in the face of contemporary EPT challenges.

Keywords: Transition. Integrated High School. Family-school. Professional and Technological Education. Educational product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparativo anual entre o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental e a forma de acesso à informação sobre o processo seletivo do IFSC (2018 à 2025)_____	92
Figura 2 - Teste do Qui-quadrado de independência entre tipo de escola no ensino fundamental e canal de informação sobre o processo seletivo (2018 - 2025)_____	97
Figura 3 - Valores-p do Teste Qui-quadrado_____	98
Figura 3 - Distribuição Detalhada da Escolaridade do Pai/Mãe ou responsável conforme tipo de escola de origem_____	101
Figura 4 - Capa e Ficha Técnica do Produto Educacional Construindo Pontes na Educação Básica_____	105
Figura 5 - Trecho introdutório do e-book_____	107
Figura 7 - Exemplos de recursos interativos e complementares no e-book_____	108
Figura 8 - Termos da Licença Creative Commons adotada no Produto Educacional_____	110
Figura 9 - Trechos do e-book com estímulos à reflexão docente e sugestões práticas para mediação da transição escolar_____	116
Figura 10 - Exemplo de aplicação de algumas medidas para promover acessibilidade visual no e-book_____	120
Figura 11 - Captura de tela mostrando texto presente no PE_____	123
Figura 12 - Produtos educacionais referenciados e hiperlinkados no e-book, ampliando o repertório formativo e promovendo a circulação de saberes e experiências na Rede Federal_____	124
Figura 13 - Etapa de prototipagem do Produto Educacional realizada por equipe multidisciplinar_____	125
Figura 14 - Captura de tela realizada no Canva onde podemos visualizar o número de acessos à publicação_____	128
Figura 15 - Ficha de Avaliação do Produto Educacional_____	129
Figura 16 - Informações Gerais da Pesquisa de Avaliação_____	129
Figura 17 - Gráfico representativo das respostas à primeira pergunta do formulário de avaliação do PE_____	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caminhos de Inferência orientados por Bardin (2011) e a investigações que orientaram a discussão dos dados	74
Quadro 2 - Faixa de Renda Bruta familiar dos inscritos conforme o ano	77
Quadro 3 - Percentuais de pessoas que moram na mesma residência dos candidatos inscritos nos processos seletivos do IFSC de 2018 à 2025	78
Quadro 4 - Distribuição de candidatos inscritos por ano e tipo escola de origem	81
Quadro 5 - Distribuição percentual das fontes de informação sobre o processo seletivo do IFSC	86
Quadro 6 - Distribuição percentual das formas de divulgação sobre o processo seletivo do IFSC	88
Quadro 7 - Distribuição percentual das fontes de informação sobre o processo seletivo do IFSC segundo o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental (2018 - 2025)	89
Quadro 8 - Interpretação do V de Cramer	97
Quadro 9 - Descrição do Produto Educacional segundo o modelo 5W2H	110
Quadro 10 - Comparativo entre as etapas instruídas por Leite (2018) e a aplicação no e-book	118
Quadro 11 - Avaliação do Produto Educacional obtido por meio de questões fechadas	132
Quadro 12 - Avaliação do Produto Educacional obtido por meio de questões abertas_	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- EMI - Ensino Médio Integrado
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
- IFs - Institutos Federais
- IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PDF - Portable Document Format
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PE - Produto Educacional
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
- ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
- RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
- SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 OLHANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	24
2.1.2 Transição, Acesso e Permanência: Desafios Atuais	32
2.2 FAMÍLIA E ESCOLA: BASES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR	40
2.2.1 A Família: Processos, Expectativas e Escolhas Escolares	42
2.2.2 A Escola de Origem como Ponte de Mediação e Informação	48
3 METODOLOGIA	53
3.1 - Entre números e significados: como os dados foram analisados	55
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
4.1 CONDICIONANTES ESTRUTURAIS E HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL	63
4.1.1 A Origem Escolar e as Redes de Informação: Mediações no Acesso ao IFSC	73
4.1.2 Escolaridade dos Pais e Desigualdades Informacionais: O Contraponto da Escola Pública	88
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DADOS E INDICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	90
5 PRODUTO EDUCACIONAL	93
5.1 FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL	99
5.2 JUSTIFICATIVA PARA APLICAÇÃO NA EPT	101
5.3 BASES TEÓRICAS	102
5.3.1 Inspirações em Freire e Faundez para fortalecer a conexão do produto educacional com o ensino	108
5.4 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	111
5.4.1 Replicação do Produto Educacional.	123
6 CONCLUSÕES	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	137
ANEXO A - RELAÇÃO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO DO IFSC	140
ANEXO B - ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO	141
ANEXO C - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT)	142

INTRODUÇÃO

O ingresso na escola pública é um direito universal assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Esse princípio é complementado pelo artigo 208, que garante a gratuidade e obrigatoriedade da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio (Brasil, 1988, 1996).

Apesar desse respaldo legal, a educação brasileira historicamente enfrenta entraves significativos relacionados à igualdade de acesso e permanência (IBGE, 2020; Moll *et al.*, 2010). As desigualdades de classe social se reproduzem no interior das instituições escolares (Coutinho e Melo, 2011; Moura, 2007), sendo a transição entre o ensino fundamental e o médio um ponto de vulnerabilidade, que intensifica as taxas de abandono escolar entre jovens das camadas populares (Coutinho e Melo, 2011; IBGE, 2018, 2019, 2025).

Diante desse cenário de desigualdade estrutural, a criação dos Institutos Federais em 2008 representou uma política pública estratégica voltada à ampliação da inclusão educacional, priorizando o atendimento às demandas da classe trabalhadora (Ramos, 2008). Conforme disposto em sua lei de criação, 50% das vagas ofertadas pelos IFs devem ser destinadas à educação técnica de nível médio, preferencialmente na forma integrada (Brasil, 2008). Entretanto, a procura por esses cursos supera amplamente o número de vagas disponíveis, configurando, na prática, um estreitamento nas possibilidades de acesso. Isso implica na necessidade de processos seletivos, os quais podem gerar efeitos excludentes, contrariando, em certa medida, os princípios fundantes dessas instituições.

Essa seletividade tende a beneficiar estudantes detentores de maior capital material, cultural e simbólico¹, predominantemente oriundos de contextos socioeconômicos mais favorecidos (Moll *et al.*, 2010; Nogueira, 1998; Bourdieu, 1979). Tal contradição dificulta o compasso entre a intencionalidade das políticas e sua efetiva concretização. Mesmo com a existência de políticas de ações

¹ Daniel Thin (2010, p.2) as descreve como uma "confrontação desigual entre dois modos de socialização". Segundo ele, as relações entre famílias das classes populares e escola são marcadas pela divergência, e frequentemente contradição, entre as lógicas socializadoras populares e o modo escolar de socialização, que é dominante e se impõe.

afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012 (atualizada pela Lei nº 14.723/2023), que reservou 50% das vagas para estudantes de escolas públicas com recortes de renda, raça, etnia e deficiência, os desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito educacional persistem, sobretudo entre jovens oriundos de classes populares.

Dessa forma, não se trata aqui de questionar o direito universal à educação pública, tampouco de restringir seu alcance a determinados grupos. Como já discutido, a educação pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos. É justamente amparada por essa premissa que esta pesquisa busca analisar como esse direito, embora formalmente assegurado, se concretiza de forma desigual no cotidiano escolar. Nesse cenário, estudantes oriundos da rede pública enfrentam mais barreiras para compreender os processos seletivos, conhecer os Institutos Federais e acessá-los efetivamente.

Tal realidade reforça a necessidade de investigar dinâmicas e contradições, como subsídio à formulação de ações que promovam a equidade educacional. Sob essa perspectiva as palavras de Bourdieu, (1998, p. 53) já advertiam que tratar todos de forma igual, sem considerar as desigualdades de origem, pode resultar na reprodução de privilégios. Se a escola não adotar práticas diferenciadas de apoio a quem precisa, acabará, mesmo que de forma velada, favorecendo aqueles que já pertencem a contextos familiares mais favorecidos. O alerta de Bourdieu, mesmo que já tendo sido replicado por muitas vozes, ainda precisa ser reafirmado e sobretudo ouvido.

Assim, delimitou-se o recorte empírico desta pesquisa, com foco nos estudantes oriundos da rede pública de ensino. Sob a perspectiva de Maria Alice Nogueira, Thin Daniel e Marilice Nogueira, às escolas públicas brasileiras são majoritariamente frequentadas por alunos das camadas populares e das frações inferiores das camadas médias. Embora esses autores reconheçam que, no Brasil, a noção de classe social não possui uma definição estável e universalmente clara, é possível identificar que o predomínio das classes menos elitizadas nessas instituições decorre de origem histórica, dual e seletiva da educação nacional. Tal dualidade manifesta-se especialmente na Educação Profissional, historicamente voltada à formação da classe trabalhadora, com objetivo de prepará-la para o trabalho operário. Em contraposição, às escolas privadas foram concebidas para preservar a estrutura de classes, oferecendo um ensino propedêutico orientado ao

desenvolvimento intelectual. Essa configuração estrutural da educação profissional brasileira foi amplamente analisada por autores, como Frigotto, Pacheco e Nogueira. Assim, as escolas públicas constituem espaços de acolhimento para os grupos socialmente menos favorecidos, por vezes denominadas classe trabalhadora, no contexto histórico da EPT, ou classe popular, conforme utilizado pela sociologia da educação ao abordar as desigualdades sociais e educacionais.

Nesse cenário, a presente pesquisa insere-se no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com especial atenção aos desafios impostos pela transição escolar entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Integrado (EMI) oferecido pelos Institutos Federais. O conceito de transição, neste estudo, é compreendido como um processo que envolve mudanças institucionais, subjetivas e sociais (Houaiss, 2009; Thin, 2010; Mello, 1999). Essa transição é marcada por rupturas e obstáculos que atingem de maneira mais intensa os jovens das camadas populares (Mello, 1999), sendo a escola pública apontada como agente essencial de mediação nesse processo (Nogueira, 2012; Nogueira, 2019).

As vivências pessoais e profissionais possibilitaram-me observar esse fenômeno sob múltiplas realidades, o que me levou a perceber, ainda que de forma intuitiva, naquele momento, os efeitos concretos das desigualdades no acesso à informação e à orientação escolar. Minha trajetória como estudante da rede pública e, posteriormente, como educadora em instituições municipais, estaduais e federais, proporcionou-me um olhar ampliado sobre o papel estratégico dos professores como mediadores das escolhas escolares, tanto do ponto de vista discente quanto como docente.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) foi escolhido como campo empírico por ser o espaço onde surgiram os questionamentos que motivaram esta pesquisa, uma vez que há um campus na cidade de Canoinhas, meu município de origem e residência. No início da investigação, eu exercia a função de assistente em administração nesse campus, o que me possibilitou observar a realidade institucional a partir da perspectiva de servidora pública. Posteriormente, com a aprovação em concurso público e o início da atuação docente no Instituto Federal do Paraná (IFPR), pude estabelecer um necessário distanciamento analítico em relação ao IFSC, favorecendo uma abordagem mais crítica e aprofundada da pesquisa.

Além disso, a presente investigação justifica-se por sua relevância social, ao

buscar compreender as desigualdades educacionais que atravessam o acesso à informação sobre o ingresso ao Ensino Médio Integrado (EMI), ofertado pelos IFs. Embora esses institutos tenham sido concebidos com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino técnico e promover a justiça social (Brasil, 2008; Castro, Plácido, Schenkel, 2020; Aguiar e Pacheco 2017), a lógica meritocrática que estrutura seus processos seletivos tende a favorecer estudantes com maior capital cultural, simbólico e material (Moll *et al.*, 2010; Nogueira, 1998; Bourdieu, 1979). Essa dinâmica evidencia obstáculos estruturais entre a missão institucional de inclusão e os efeitos excludentes gerados pela seletividade. Ainda que as políticas de ações afirmativas (Brasil 2012, 2023) representam avanços importantes, elas não garantem, por si só, uma equidade plena, uma vez que pressupõem a existência de redes de apoio informacional, escolar e familiar, recursos que nem todos estudantes possuem (Rezende *et al.*, 2011; Piotto; Tetzlaff, 2022).

Dessa forma, esta pesquisa contribui científicamente ao aprofundar a compreensão das transições escolares sob a perspectiva da EPT, articulando os campos teóricos da democratização do ensino, do capital cultural e das mediações socioculturais. Ao analisar os dados referentes ao período de 2018 a 2025, provenientes dos processos de ingresso no IFSC, o estudo oferece evidências consistentes sobre os fatores socioculturais e informacionais que influenciam a escolha educacional de jovens oriundos da rede pública. A relevância científica se consolida ainda mais diante da escassez de produções acadêmicas nos repositórios que tratam especificamente dos temas abordados, o que reforça a originalidade e atualidade desta investigação.

No âmbito institucional, esta pesquisa atende aos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cuja missão é formar profissionais capazes de compreender os desafios da EPT e contribuir para sua transformação a partir das práticas educativas. Inserida na Linha de Pesquisa: “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT”, a investigação mantém aderência ao Macroprojeto 6, que abriga pesquisas sobre Organização de espaços pedagógicos da EPT, ao fortalecer o compromisso com a interlocução entre os contextos escolares e os desafios sociais vivenciados pelos estudantes da educação profissional e tecnológica.

Por fim, as inquietações que motivam esta pesquisa ultrapassam o campo teórico ao dialogarem diretamente com minhas vivências pessoais, da trajetória

estudantil como estudante da escola pública ao ingresso na Rede Federal, inicialmente servidora técnico administrativa, depois como pesquisadora e, atualmente como docente. Esse percurso reforça meu compromisso com a justiça social e a democratização do acesso à educação e a construção de práticas mais inclusivas.

Com base nesse panorama, delimitou-se como questão central da pesquisa: **Qual a relação entre a origem social dos estudantes e os motivos da escolha escolar pelo Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais?**

A partir dessa indagação, o objetivo principal desta investigação concentrou-se em como se apresenta a relação entre família, sociedade e escola no momento de transição escolar do ensino fundamental para o ensino médio integrado oferecido pelos Institutos Federais, com vistas a propor estratégias que fortaleçam as políticas de acesso à informações e inclusão educacional de alunos da rede pública.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar criticamente os fundamentos históricos e políticos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com ênfase na sua constituição como política voltada à formação da classe trabalhadora e nos desafios inerentes ao acesso.
- b) Investigar os perfis escolares e socioeconômicos dos candidatos inscritos nos processos seletivos do IFSC (2018 a 2024).
- c) Compreender, à luz de referenciais teóricos sobre educação, família e sociedade, os modos como as condições sociais, culturais e informacionais influenciam o processo decisório dos estudantes no acesso ao Ensino Médio Integrado.
- d) Desenvolver e validar um Produto Educacional que possa ser aplicado às evidências encontradas na pesquisa.

A construção do caminho metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa deu-se por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, de natureza translacional e com objetivos exploratórios. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principal fonte de dados o Questionário Socioeconômico Institucional aplicado pelo IFSC no momento da inscrição dos candidatos. A população investigada foi composta pelos estudantes inscritos nos processos seletivos do IFSC entre os anos de 2018 e 2025, que

constituíram a unidade de análise estatística e de conteúdo. As variáveis relativas ao tipo de escola de origem, escolaridade dos pais e canais de informação utilizados pelos candidatos foram tratadas estatisticamente com o uso dos testes de qui-quadrado e V de Cramer, conferindo maior confiabilidade e robustez às inferências produzidas. A discussão dos dados desenvolveu-se a partir da articulação entre as análises estatísticas descritivas e Análise de Conteúdo, sustentada teoricamente pela mobilização conceitual constituinte do marco teórico.

A partir dos resultados obtidos, foi desenvolvido Produto Educacional no formato de *e-book*, intitulado *Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado*. A proposta emerge das evidências levantadas ao longo da pesquisa e tem como objetivo apoiar professores da rede pública no fortalecimento da mediação informacional, reconhecida como um elemento estratégico para garantir o direito de escolha educacional a todos os estudantes.

A elaboração do Produto Educacional foi pautada por princípios de acessibilidade, aplicabilidade e replicabilidade, visando sua utilização em diferentes contextos. O processo de validação do *e-book* seguiu os critérios propostos por Leite (2018): **atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação**, por meio de formulário estruturado aplicado a professores da rede pública, os quais validaram a proposta pedagógica.

Todo o percurso investigativo está sistematizado nesta dissertação, organizada em seis capítulos, além dos apêndices e anexos que complementam o conteúdo principal. A estrutura adotada reflete a trajetória metodológica e teórica percorrida, e explicita a articulação dos dados empíricos, a fundamentação conceitual e a proposta de intervenção educacional.

No item 1 apresenta a introdução do estudo, delineando o contexto da pesquisa, a delimitação do problema, a justificativa, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia adotada, além de uma breve descrição do Produto Educacional desenvolvido.

No item 2, referente ao Referencial Teórico, discute os marcos conceituais que sustentam a investigação, (i) A constituição histórico-política da Educação Profissional e Tecnológica (com base em Frigotto, Moura, Ramos, Freire, Pacheco entre outros) a transição escolar e o processo de ingresso nos Institutos Federais de Educação como fenômeno social e educacional articulando autores como Thin,

Mello, e demais autores. (ii) As mediações socioculturais e os efeitos do capital cultural à luz de pesquisadores como Bourdieu, Bernstein, Nogueira, e outros.

No item 3, referente à Metodologia, descreve os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, fundamentados em uma abordagem mista, de natureza translacional e com objetivo exploratório, tendo como universo os alunos inscritos nos processos seletivos para o EMI do IFSC, entre os anos de 2018 e 2025.

No item 4, intitulado como Resultados e Discussões, apresenta os achados empíricos da pesquisa, discutindo os condicionantes estruturais e históricos das trajetórias escolares. Em seguida, são analisadas as correlações entre o tipo de escola de origem, a escolaridade dos responsáveis e os canais de informação utilizados para acesso aos processos seletivos do IFSC.

No item 5 detalha a construção, a fundamentação teórica, a aplicação e a validação do Produto Educacional *Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado*. O material foi desenvolvido a partir das evidências coletadas no estudo e validado por professores da rede pública, como ferramenta de apoio à mediação informacional.

Por fim, no item 6, apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais achados, apontadas as contribuições para o campo da EPT, bem como os limites da investigação e sugestões para futuros estudos e ações institucionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OLHANDO O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Compreender a historicidade que nos constitui como sociedade é essencial para reconhecer a profunda responsabilidade de cada um de nós diante das desigualdades de classe, especialmente no papel de trabalhadores e agentes do processo educativo. Como afirma Paulo Freire (1967, p. 88), educar é promover “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Nessa perspectiva, considera-se que “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36). Partimos da premissa que é crucial compreender a materialidade histórica da educação profissional no Brasil para que se possa apreender seus impactos no presente, contexto em que ainda se observa a reprodução das desigualdades sociais.

Nessa ótica, fundamentamo-nos nos estudos de Dante Henrique Moura (2007, p. 5), o qual aponta “a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está historicamente marcada pela dualidade”. Essa dualidade refere-se à existência de dois sistemas educacionais distintos: um voltado às elites, com base na formação geral e propedêutica, e outro direcionado às classes trabalhadoras, com ênfase na formação técnica e na preparação para o trabalho. Segundo o autor, isso reforça a lógica da divisão social do trabalho e a reprodução das desigualdades sociais, evidenciadas na oferta de uma educação intelectualizada para os filhos das elites, visando a formação de futuros dirigentes, ao passo que a classe trabalhadora era excluída desse percurso, sendo direcionada a uma formação para o exercício de atividades simples e manuais.

Ainda segundo Moura (2007, p. 5), “até o século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional”. As primeiras ações voltadas à formação profissional tinham um caráter marcadamente assistencialista, com o objetivo de adestrar os “*desvalidos da sorte*² e mantê-los sob controle social, preservando a

² Para Moura 2007, adestrar os desvalidos da sorte consistia em atender à população que vivia à margem da sociedade, como os pobres, filhos de ex-escravizados e demais indivíduos *sem valor* para as classes mais favorecidas economicamente. O objetivo era afastá-los da ociosidade ignorante e da

ordem e os valores morais vigentes. Entre essas iniciativas estão o Colégio das Fábricas, a Escola de Belas Artes e os Liceus de Artes e Ofícios.

Já no século XX, com o avanço da industrialização e da modernização do país, a formação profissional adquire maior institucionalidade. O viés assistencialista das instituições iniciais dá lugar ao objetivo de formar operários qualificados, culminando na criação das Escolas de Aprendizes Artífices e no estabelecimento de políticas educacionais que estruturam dois tipos de ofertas: o ensino técnico e o propedêutico (Moura, 2007).

Essa configuração contribuiu diretamente para a consolidação do que Moura (2007) denomina de *dualismo dicotômico*, uma estrutura educacional que estabelece percursos formativos distintos e hierarquizados: de um lado, uma formação geral e acadêmica voltada às elites, e de outro, uma formação técnica e prática destinada aos filhos da classe trabalhadora. Essa separação estrutural não se restringe ao médio ou superior, como destaca o autor, “a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora ocorria desde o curso primário” (Moura, 2007, p. 4).

Assim, à classe popular era oferecida uma educação voltada à preparação para o trabalho manual, com foco na disciplina e na produtividade, enquanto à elite era reservada uma formação mais ampla, crítica e voltada à gestão e direção da sociedade. Com o passar do tempo, essa lógica passou a se refletir também na limitação do número de vagas disponíveis nas instituições de formação técnica. Ainda no início do século XX, surgiram os primeiros mecanismos seletivos, exigindo documentos que testassem condições físicas, com ausência de doenças infectocontagiosas ou deficiências que pudesse comprometer o processo de aprendizagem. Esses filtros iniciais funcionaram como estratégias de exclusão disfarçadas sob o pretexto da meritocracia.

Posteriormente, tais exigências foram substituídas pelos exames de seleção, reforçando o viés meritocrático no ingresso aos cursos da então Rede Federal Industrial. Como apontam Coutinho e Melo (2011), tais procedimentos acabaram favorecendo os estudantes que já dispunham de maior preparo, geralmente provenientes das classes sociais mais favorecidas, e excluindo aqueles que, historicamente, enfrentam barreiras estruturais no acesso à educação de qualidade.

Entre avanços pontuais e retrocessos, a educação profissional no Brasil

manteve, historicamente, sua função reprodutora da estrutura social. Moura (2007, p.7) destaca que a criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na década de 1940, bem como o fortalecimento do chamado “Sistema S”, refletiram a opção governamental de transferir à iniciativa privada a responsabilidade pela formação da força de trabalho voltado ao setor produtivo. Tal movimento reiterou, mais uma vez, a separação entre a educação voltada aos filhos das elites, com caráter intelectual e acadêmico, aquela destinada aos filhos da classe trabalhadora, com ênfase na capacitação técnica. Ao fazê-lo, perpetuou-se a lógica das desigualdades estruturais na educação brasileira.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a equiparação entre os cursos técnicos e o ensino médio gerou um aumento significativo no interesse pela educação profissional entre os estudantes que visavam o ingresso no ensino superior. Esse movimento foi intensificado em 1971, com a obrigatoriedade da profissionalização do ensino médio, estabelecida pela reforma educacional daquele ano. A compulsoriedade da habilitação técnica transformou as Escolas Técnicas Federais em alternativas ainda mais atraentes para as camadas médias da população, aumentando a concorrência pelas vagas disponíveis. Esse cenário teve como consequência o estreitamento das oportunidades para os estudantes de baixa renda oriundos da rede pública de ensino, que passaram a enfrentar barreiras ainda mais intensas para acessar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Conforme observam Coutinho e Melo (2011), a disputa acirrada por vagas agravou os efeitos excludentes do sistema educacional, favorecendo candidatos mais bem preparados, geralmente pertencentes a famílias com maior capital cultural e melhores condições de escolarização prévia.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 5.692/71, conhecida como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, representou uma tentativa de atenuar a dicotomia educacional historicamente presente no Brasil, ao tornar obrigatória a oferta do ensino médio profissionalizante para todos. No entanto, essa obrigatoriedade limitou-se, na prática, à rede de ensino pública, enquanto as instituições privadas mantiveram o foco nas disciplinas propedêuticas, voltadas à formação para o ensino superior. Nas escolas públicas, a implementação do ensino médio profissionalizante deu-se de maneira precária e fragmentada, o que, conforme

Moura (2007, p. 9) “empobreça a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão”. Dessa forma, a promessa de uma formação integral foi substituída por uma preparação técnica simplificada, voltada à inserção imediata no mundo do trabalho.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante foi posteriormente revogada pela Lei nº 7.044/1982. De acordo com Ramos (2017), tal revogação refletiu o temor da burguesia de que, mesmo com acesso restrito ao conhecimento, os trabalhadores passassem a questionar as estruturas de dominação e as condições impostas pelas relações de trabalho. Para a autora, esse movimento revela a intenção da classe dominante de conter qualquer avanço, ainda que tímido, no sentido da emancipação dos trabalhadores e da ruptura de sua hegemonia.

A década de 1980 marcou o início de um processo de reestruturação da educação brasileira, impulsionado por mobilizações sociais e intelectuais que culminaram na elaboração da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos debates constituintes, defendia-se que a profissionalização deveria vir acompanhada de uma formação geral sólida, capaz de assegurar maior criticidade e autonomia aos jovens estudantes. No entanto, diante de uma realidade social em que a entrada precoce no mercado de trabalho se impunha como necessidade para muitos jovens, surgiram pressões por alternativas educacionais mais flexíveis e acessíveis (Ramos, 2017).

É nesse cenário que emergem duas propostas antagônicas: de um lado, a proposta progressista, que defendia uma formação integral, pública, gratuita e de qualidade, por meio de um Ensino Médio Integrado capaz de articular a formação técnica com a educação geral, superando o dualismo histórico da educação brasileira (Pacheco, 2012). Essa perspectiva propunha a consolidação de uma escola unitária, capaz de romper com a dicotomia entre a preparação para o trabalho manual e a formação intelectual. Segundo Ramos (2017), essa concepção se aproxima de uma educação *omnilateral*³, articulada a uma perspectiva

³ Art. 8º Observada a concepção e os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entende-se por: I - Omnilateralidade: a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicosocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de

politécnica⁴, que possibilita aos estudantes compreender os fundamentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais da produção

Do outro lado, consolidou-se a proposta de orientação neoliberal, que vinculava a educação aos princípios de prestação de serviços e a racionalidade mercadológica, ocasionando o esvaziamento de direitos sociais e a fragmentação das políticas educacionais (Pacheco, 2012). Embora derrotada no plano discursivo, a proposta progressista serviu de base conceitual para a futura consolidação do Ensino Médio Integrado, mesmo que sua implementação tenha sido continuamente tensionada pelas forças do mercado.

A aprovação do Decreto nº 2.208 em 1997, e o consequente lançamento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializaram as diretrizes neoliberais no campo da educação técnica. Segundo Moura (2007), o PROEP foi parte do projeto de privatização do Estado brasileiro, alinhado à política neoliberal difundida por organismos multilaterais e corporações transnacionais. Esse decreto institucionalizou a separação entre o ensino médio e a educação profissional, reforçando, mais uma vez, a dicotomia formativa. Como salienta Pacheco (2017, p. 19), “foi alcançado o intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem que se tornasse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um projeto de lei com relação ao qual havia ampla resistência”. Essa fragmentação impactou negativamente os jovens trabalhadores que precisavam conciliar os estudos com a atividade laboral, inviabilizando seu acesso aos cursos técnicos da Rede Federal. A exigência de dedicação em tempo integral passou a beneficiar estudantes oriundos da classe média, majoritariamente egressos da rede privada de ensino, mantendo,

todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

⁴ Politecnia: a palavra poliectenia, sob a perspectiva etimológica, advém da união de dois termos gregos poli e téchne em que o primeiro quer dizer muitos, múltiplos e o segundo conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, construção. Quando utiliza-se a expressão educação política, adjetiva-se a palavra educação e, nesta conceituação, a politecnia assume o sentido de permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é uma educação que permite formar o homem em múltiplas dimensões (omnilateralidade) para o mundo do trabalho. Ou seja, a educação política oportuniza ao estudante desenvolver as suas potencialidades para que assim possa se apropriar do conhecimento e da realidade como instrumento para o domínio da técnica, rompendo com o modelo tecnicista. Neste sentido, pretende-se à formação humana o desenvolvimento de dimensões físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas visando ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, atinge elementarmente a própria condição humana. (IFC, 2019)

assim, a exclusão histórica dos menos favorecidos.

O ano de 2004 marcou uma inflexão significativa na concepção da educação voltada à classe trabalhadora, ao possibilitar a integração entre o ensino médio e a formação profissional por meio de currículos unificados. Essa transformação foi consolidada com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que resgatou os ideais progressistas defendidos nas discussões que antecederam a aprovação da LDB/96. Tais princípios buscavam a “consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11). O referido decreto também introduziu o conceito de politecnia, entendido como a articulação entre os conteúdos científicos e os processos reais de trabalho. Essa concepção tem por objetivo assegurar que os estudantes compreendam os fundamentos técnico-científicos da produção moderna, promovendo a síntese entre teoria e prática na formação integral dos sujeitos. Conforme destacam (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005), essa proposta busca romper com a lógica fragmentada e funcionalista da formação profissional tradicional, resgatando a centralidade do trabalho como princípio educativo.

Com isso, a oferta do ensino médio integrado à formação técnica foi novamente viabilizada. O objetivo dessa retomada era reduzir a atratividade exercida sobre os estudantes das classes médias cujo interesse se concentrava exclusivamente no acesso ao ensino superior por meio dessas instituições, buscando, assim, promover uma mudança no perfil socioeconômico do público atendido, favorecendo especialmente os grupos socialmente menos favorecidos, que efetivamente almejavam a formação técnica. Entretanto, apesar dessa intencionalidade, a alta concorrência pelas vagas para os cursos técnicos integrados persistiu. Na prática, as reformas implementadas no campo da educação profissional acabaram por beneficiar a entrada de estudantes das camadas médias, ainda que esse não tenha sido o propósito explícito das mudanças (Coutinho e Melo, 2011).

Em 2008, a criação dos IFs, instituídos pela Lei nº 11.892, representou um marco decisivo na reestruturação da EPT no Brasil. Com o objetivo declarado de romper com a lógica histórica de dualidade educacional, que por décadas segregou a formação destinada às elites daquela voltada à classe trabalhadora, os IFs surgem como uma proposta de articulação entre ciência, trabalho e cultura, fundamentada

numa perspectiva emancipadora e de integração curricular (Brasil, 2008). Segundo Castro, Plácido e Schenkel (2020), a concepção pedagógica dos Institutos Federais está ancorada no princípio da formação *omnilateral*, compreendida como o desenvolvimento integral do sujeito em suas múltiplas dimensões: intelectual, técnica, social, ética e política. Trata-se de uma proposta que busca superar a fragmentação histórica entre a formação geral e a formação profissional, promovendo a articulação entre saberes e práticas em um processo educativo unificado.

Outro princípio estruturante dos IFs é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta de diferentes níveis e modalidades educacionais, da Educação Básica à Pós-Graduação, em uma mesma instituição. Essa integração busca fortalecer a trajetória formativa contínua dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das classes populares, para quem a permanência no sistema educativo tradicional historicamente se revelou mais desafiadora (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

De acordo com a legislação que instituiu os Institutos Federais (IFs), 50% das vagas ofertadas devem ser destinadas à educação técnica de nível médio, com prioridade para a modalidade integrada (Brasil, 2008). Essa diretriz expressa a intenção de ampliar o acesso à formação técnica articulada ao ensino médio, contemplando jovens e adultos, e contribuindo para a democratização da educação pública de qualidade.

Nesse contexto, diversos autores compreendem os IFs como expressão concreta de um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, vinculado ao Projeto Democrático Popular, predominante entre os anos de 2003 e 2016. Esse projeto conferiu aos Institutos um papel estratégico na interiorização da oferta educacional, na promoção do desenvolvimento regional e na ampliação do acesso à ciência, à tecnologia e à cidadania para populações historicamente excluídas (Castro; Plácido; Schenkel, 2020).

Aguiar e Pacheco (2017) reforçam essa perspectiva ao argumentar que os IFs simbolizam a materialização de uma proposta educacional que se opõe às diretrizes neoliberais, promovendo uma educação pública, gratuita, laica e orientada para a transformação social. Sob essa lógica, os Institutos devem consolidar-se como agentes de justiça social, atuando no enfrentamento das desigualdades estruturais por meio da ampliação do acesso ao conhecimento e à formação técnico-científica.

Desse modo, diversas mudanças ocorreram nas normas e no funcionamento

das antigas escolas de aprendizes artífices, assim como na concepção da educação profissional no país. Instituições que inicialmente foram concebidas com a finalidade restrita de formar mão de obra passaram gradativamente a incorporar novos saberes e valores em seus currículos. Essa reconfiguração pedagógica buscou dar materialidade à proposta de uma educação emancipadora, crítica e socialmente comprometida.

Atualmente, os IFs vêm sendo reconhecidos de forma recorrente pela qualidade do ensino que ofertam. Um exemplo notável é seu desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aplicado a cada três anos, esse exame internacional avalia e compara o desempenho de estudantes de 15 anos em diferentes países nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática.

Nesse cenário, Marcelo Bender Machado, presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), destaca que o desempenho da Rede Federal no PISA constitui mais um indicativo de sua excelência acadêmica, “alcançamos uma posição de destaque, em relação a países desenvolvidos. Isso demonstra o nível de qualidade das nossas instituições de ensino e o rendimento qualitativo dos nossos estudantes” (IFSC *apud* CONIF, 2016). Reforçando esse reconhecimento, em maio de 2025, estudantes de Institutos Federais foram novamente premiados em uma competição internacional realizada na China.

Dois primeiros lugares, um segundo e dois prêmios especiais. Esse foi o saldo que quatro institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) brasileiros no Huawei ICT Competition, torneio internacional na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que ocorreu na cidade de Shenzhen, na China, entre 20 e 24 de maio. (Agência Gov, 2025)

Esse destaque evidencia o padrão de excelência alcançado por essas instituições no cenário educacional contemporâneo.

Ao longo de sua trajetória, marcada por transformações significativas, Educação Profissional, que antes era compreendida como uma ação de cunho assistencialista voltada exclusivamente aos economicamente desfavorecidos, passou por um processo de ressignificação. Os Institutos Federais, atualmente, atendem a um público mais diversificado. Embora mantenham o compromisso de priorizar estudantes de baixa renda e egressos de escolas públicas, a alta qualidade

do ensino ofertado e sua gratuidade também atraem estudantes das classes médias e até da elite, interessados em uma formação técnica sólida e em caminho de excelência rumo ao ensino superior.

Nesse cenário, a proposta contra-hegemônica que fundamenta os IFs, voltada à democratização do conhecimento e à inclusão social, passa a ser tensionada por mecanismos seletivos de ingresso que, em determinados contextos, acabam por reproduzir as desigualdades que essas instituições se propõem a combater. Isso porque, ainda que legalmente comprometidos com a promoção da equidade, os processos seletivos de acesso aos IFs podem operar, na prática, como um novo funil socioeducativo, dificultando a entrada justamente daqueles que mais necessitam de oportunidades educacionais transformadoras.

2.1.2 Transição, Acesso e Permanência: Desafios Atuais

A reduzida oferta de vagas, em contraste com a elevada demanda, impõe processos seletivos que, longe de assegurar a equidade, muitas vezes reforçam desigualdades educacionais já existentes. Os processos de seleção baseados em provas ou comprovações acabam favorecendo estudantes oriundos de escolas privadas ou de contextos socialmente mais favorecidos, perpetuando, assim, o histórico desequilíbrio no acesso à educação pública de qualidade (Coutinho e Melo, 2011).

Assim, o processo de seleção de estudantes revela uma tensão estrutural entre a função social que os Institutos Federais se propõem a cumprir e os funis seletivos que se interpõem ao seu público-alvo. Nessa lógica não é apenas o desempenho individual um fator decisivo nos resultados dos exames de ingresso, mas também a desigualdade nas oportunidades formativas anteriores. Para Moll *et al.*, (2010) a seletividade dos exames de ingresso provoca um efeito excludente, uma vez que estudantes com melhores condições socioeconômicas tendem a ter maior acesso a materiais didáticos, suporte familiar e preparação específica. Isso acaba por aprofundar as desigualdades sociais que a própria proposta institucional busca combater, mesmo quando esta se fundamenta em um compromisso com a justiça social.

Diante dessa contradição, foram instituídas medidas legais e institucionais voltadas à mitigação dos efeitos desse funil de entrada. A mais expressiva delas foi

a promulgação da Lei nº 12.711/2012, posteriormente atualizada pela Lei nº 14.723/2023, que implementou o sistema de cotas para ingresso em instituições federais de ensino técnico e superior. A política estabelece que pelo menos 50% das vagas devem ser destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino, com recortes adicionais relativos à renda, raça, etnia e deficiência, conforme dados do IBGE (Brasil, 2012; 2023).

A lógica subjacente a essas ações afirmativas encontra eco no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, citado por Moll (2005), ao afirmar que há um “direito à igualdade quando a desigualdade oprime, e um direito à diferença quando a homogeneidade ameaça”. Essa perspectiva fundamenta a necessidade de políticas educacionais que reconheçam as distintas condições de partida dos estudantes e que promovam, de fato, uma equidade substantiva no acesso e permanência. Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]. Complementarmente, o artigo 208 assegura o direito à “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade”, o que inclui o Ensino Médio como parte desse direito fundamental (Brasil, 1988).

Segundo Saviani (2008), a educação pública brasileira fundamenta-se no princípio da universalização do acesso, o que pressupõe que nenhuma barreira socioeconômica deveria impedir o ingresso de estudantes no sistema educacional. No entanto, o autor evidencia que há um descompasso entre o direito legalmente garantido e o acesso efetivo, especialmente no que diz respeito à equidade de oportunidades. Essa perspectiva é reforçada por Libâneo (2012), ao afirmar que a escola pública deve operar como um instrumento de democratização do conhecimento, assegurando igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua origem social.

Nesse sentido, Pacheco (2012) observa que, em 2008, pouco mais da metade dos jovens entre 15 e 18 anos encontrava-se regularmente matriculados no ensino médio. Essa baixa taxa de escolarização está diretamente relacionada à insuficiência das políticas públicas voltadas à juventude e à desarticulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. O autor ressalta, ainda, a importância da atuação conjunta das esferas estaduais, municipais, dos movimentos sociais e da sociedade civil para que uma política de educação integrada se torne efetiva e

significativa.

Assim, a dualidade entre as trajetórias de continuidade ou interrupção dos estudos torna-se evidente: enquanto alguns estudantes conseguem acessar o ensino médio, outros abandonam precocemente seus estudos. Moura (2007) aponta que essa dualidade no ensino oferecido às classes econômicas no Brasil é histórica. Essa leitura é reforçada por Castro *et al.*, (2020), ao enfatizarem a existência de dois projetos educacionais distintos: um direcionado aos filhos da classe trabalhadora e outro aos filhos das elites. Desse modo, a escola tende a reproduzir o que já está posto na sociedade, consolidando o dualismo historicamente presente na educação brasileira.

A análise de Mello (1999) contribui para a compreensão das trajetórias escolares ao evidenciar que os momentos críticos ocorrem especialmente nas transições entre ciclos educacionais. Para o autor, essas passagens representam um dos maiores desafios da educação brasileira, sendo a transição do ensino fundamental para o ensino médio a etapa que concentra os maiores obstáculos. Portanto, a transição do ensino fundamental para o ensino médio, geralmente vivenciada por adolescentes por volta dos 15 anos, representa um momento de profundas transformações. Envolve mudanças sociais, acadêmicas e pessoais que, muitas das vezes, impactam negativamente a permanência nos estudos. A pouca atratividade do currículo, a precariedade de infraestrutura escolar e os desafios econômicos, sobretudo de ordem familiar, configuram-se como barreiras significativas. Como destacam Moll *et al.*, (2010), a necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho, seja para complementar a renda familiar, seja para garantir a própria subsistência, impõe-se a grande parte dos filhos da classe trabalhadora, tornando a continuidade dos estudos ainda mais difícil.

Os dados do IBGE (2019) corroboram essa realidade. Em 2018, a taxa de abandono escolar quase duplicou entre os 14 e os 15 anos, passando de 8,1% para 14,1%, exatamente no período em que os jovens, em sua maioria, encerram o ensino fundamental e iniciam a transição para o ensino médio. Esse padrão se repete em diferentes regiões do país, variando em intensidade, mas apresentando uma recorrência preocupante.

No ano de 2019, a faixa etária dos 15 anos voltou a se destacar como ponto crítico em relação ao abandono escolar, confirmando essa etapa como um marco decisivo para a permanência ou evasão dos estudantes no percurso educacional.

A passagem do ensino fundamental para o médio é crucial em termos de abandono escolar. O percentual de jovens que parou de estudar a partir dos 15 anos é quase o dobro do das faixas etárias anteriores. Até os 13 anos, cerca de 8,5% abandonam os estudos. Aos 14 anos, a taxa é de 8,1%, mas, aos 15 anos, sobe para 14,1% e, aos 16, para 17,7%, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. (IBGE, 2020).

Essa breve análise dos indicadores de evasão escolar organizados pelo IBGE reforça preocupações históricas já apontadas por autores como Franco e Pacheco (2012), especialmente no que se refere ao padrão recorrente de abandono escolar na faixa dos 15 anos, momento que marca o ingresso no ensino médio. Esse padrão é reafirmado pelos dados mais recentes, evidenciando a persistência do fenômeno ao longo do tempo. Além disso, conforme destaca o Inep (2023), a pandemia de Covid-19 agrava ainda mais esse cenário, impactando profundamente a trajetória educacional dos estudantes. A análise da transição do ensino fundamental para o ensino médio, nesse contexto, exige a compreensão das mudanças provocadas pelo período pandêmico e a necessidade de “construir um novo sentido para a função social da escola na sociedade de classes” (Magalhães; Ramos, 2021, p. 245). Como aponta o mais recente boletim do IBGE (2025), “o grande marco da transição escolar continua sendo a idade de 15 anos, quando o percentual de abandono escolar alcança 12,6%, quase o dobro da taxa aos 14 anos (6,8%)”. A semelhança com os dados anteriores pode parecer repetição, mas, na verdade, a persistência histórica, estrutural e atual desse desafio, agora reafirmada pelo boletim publicado em 16 de junho de 2025, data da revisão deste marco teórico.

Ainda com base na pesquisa referente aos dados de 2024, publicada pelo IBGE em 2025, observou-se que a taxa de escolarização entre jovens de 15 a 17 anos foi de 93,4%, índice inferior ao previsto pela LDB, o que indica que o Brasil ainda não atingiu a universalização nessa faixa etária. Entre os jovens de 14 a 29 anos que abandonaram ou nunca frequentaram a escola, os principais motivos apontados foram a necessidade de trabalhar (42,0%) e a falta de interesse pelos estudos (25,1%) (IBGE, 2025). A pesquisa também revela que 18,5% dos jovens de 15 a 29 anos não estavam trabalhando, estudando ou se qualificando profissionalmente, o que caracteriza como parte da chamada geração “nem-nem” (IBGE, 2025).

Por outro lado, o estudo também aponta um avanço: em 2025, 56,0% das pessoas com 25 anos ou mais haviam concluído ao menos o ensino médio, representando o maior percentual da série histórica iniciada em 2016 (IBGE, 2025).

Apesar da existência de políticas públicas como os Institutos Federais e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023), os dados indicam que o ensino médio brasileiro ainda apresenta fragilidades estruturais, especialmente na etapa de transição entre o ensino fundamental e o médio. Essa fase permanece crítica ao longo do tempo, principalmente para os jovens das camadas populares. A elevação abrupta das taxas de abandono escolar justamente nesta faixa etária evidencia que a transição continua sendo um ponto de inflexão no percurso educativo, com impactos diretos sobre o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica.

Apesar dos avanços promovidos pelos Institutos Federais no que diz respeito à ampliação da oferta e à diversificação da Educação Profissional e Tecnológica, os desafios relacionados à democratização efetiva do acesso permanecem como entraves significativos. As políticas de expansão não foram suficientes para enfrentar, de forma estruturante, as desigualdades históricas que afetam os estudantes oriundos das classes populares, especialmente no que se refere ao ingresso, à permanência e ao êxito escolar. Para além da questão do ingresso, a permanência dos estudantes revela-se igualmente como uma barreira estrutural. A ausência de políticas de assistência estudantil amplas, integradas e territorializadas compromete a continuidade dos estudos entre os mais pobres, especialmente em regiões marcadas por alta vulnerabilidade socioeconômica. Como indicam Ramos (2008) e Kuenzer (2000), o discurso meritocrático, aliado à lógica da empregabilidade, tende a deslocar o foco da educação emancipadora, reduzindo a escola a um espaço de adestramento voltado exclusivamente à inserção no mercado de trabalho, o que enfraquece o projeto de formação crítica e integral dos sujeitos.

Embora os IFs representam, sem dúvida, um avanço significativo no cenário educacional brasileiro, não estão isentos de contradições. A crença de que a simples expansão da rede é suficiente para superar desigualdades e revela-se limitada. O desafio da inclusão exige mais do que o aumento de vagas: requer transformações profundas na concepção curricular, nos critérios de avaliação, nas práticas de acolhimento e, sobretudo, no enfrentamento explícito das diversas formas de exclusão e preconceito que persistem no interior das instituições educativas.

Como reforça Pacheco (2012), as desigualdades não podem ser combatidas

apenas com políticas compensatórias isoladas, mas com uma reestruturação profunda das relações sociais e das práticas educacionais. Trata-se de reconhecer que a democratização efetiva da educação vai além do acesso formal à escola: é necessário garantir condições reais para que todos possam permanecer, aprender e se desenvolver de forma plena no ambiente escolar

Se o acesso à educação pública e de qualidade constitui uma condição fundamental para a superação das desigualdades históricas enfrentadas pela classe trabalhadora, também é verdade que o ingresso, isoladamente, não garante a efetivação do direito à educação. É preciso considerar o percurso dos estudantes dentro das instituições, seus desafios cotidianos e as condições objetivas que interferem na sua permanência, no seu desenvolvimento e na sua emancipação. Nesse sentido, refletir sobre a permanência escolar é compreender que a justiça social não se realiza apenas com a abertura de vagas, mas com políticas e práticas pedagógicas que possibilitem aos sujeitos não apenas chegar, mas permanecer e se transformar por meio da educação.

A permanência, nesse contexto, deve ser pensada para além de políticas compensatórias de assistência estudantil, ainda que estas sejam fundamentais. Ela está intrinsecamente vinculada à concepção de educação que orienta a prática pedagógica dos Institutos Federais, cujo projeto se ancora na formação *omnilateral*; articulando trabalho, ciência, cultura e formação humana integral. No entanto, essa proposta não pode ser confundida com ações centradas exclusivamente na empregabilidade. Ao contrário, a formação *omnilateral* exige a superação da lógica de fragmentação dos saberes, e demanda que a escola assuma sua função de desenvolver sujeitos capazes de compreender e atuar criticamente sobre a realidade (Ramos, 2008).

Kuenzer (2007) reforça que a educação *omnilateral*, ainda que inserida em uma lógica capitalista, constitui uma possibilidade real de mediação entre teoria e prática, entre trabalho e conhecimento, entre o ser humano e sua plena realização. Essa concepção amplia os horizontes da formação, superando a visão instrumental e funcional da escola.

Nessa perspectiva, como destacam Moll *et al.*, (2010, p. 117), é fundamental promover uma formação que “articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. A permanência, portanto, não se limita a medidas assistencialistas, mas envolve uma concepção crítica de escola, como espaço que

reconhece as condições materiais dos sujeitos, valoriza seus saberes e atua na construção de trajetórias educativas significativas e libertadoras.

A proposta de uma educação *omnilateral* surge como resposta histórica à cisão entre educação para o trabalho manual e educação para o trabalho intelectual. Essa divisão, refletida na dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, tem servido à reprodução das desigualdades sociais e à manutenção do *status quo*. Em contraposição, a educação *omnilateral* visa à formação integral do ser humano, proporcionando-lhe condições para compreender criticamente o mundo do trabalho e intervir na sociedade de forma transformadora.

Autores como Kuenzer (2000; 2007), Pacheco (2012), Ramos (2008) e Moll *et al.*, (2010) sustentam que essa perspectiva educacional parte do princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura, com base em uma abordagem crítica que busca superar a lógica da empregabilidade como responsabilidade exclusiva do indivíduo. Essa articulação entre dimensões tão diversas exige romper com a segmentação que historicamente destinou à classe trabalhadora uma formação utilitarista e instrumental, enquanto reservou às elites uma formação propedêutica e reflexiva.

A esse respeito, Pacheco (2012) defende que a formação humana deve se dar em todas as direções, desenvolvendo capacidades intelectuais, práticas, éticas e políticas dos estudantes, de modo que este tenham possibilidades de além de ingressar no mundo do trabalho, possam também transformá-lo. Essa formação multilateral permite resgatar o sujeito como protagonista de seu próprio processo de emancipação, rompendo com a lógica da mera adaptação ao mercado. Trata-se da aposta em uma educação política e libertadora. As reflexões de Freire (2000) suscitam debates fundamentais sobre a educação como prática de liberdade, onde os sujeitos tomam consciência da realidade para transformá-la e, ao fazê-lo, transformam a si mesmos. A emancipação individual, nessa lógica, constitui o primeiro passo para a transformação coletiva da sociedade. A perspectiva freireana desafia, portanto, a neutralidade do conhecimento escolar e convoca uma atuação educacional comprometida com os sujeitos históricos, especialmente os mais oprimidos.

Moll *et al.*, (2010) destacam que a concepção de politecnia promove a articulação entre o saber científico e o trabalho concreto, rompendo com a separação entre teoria e prática. Já Kuenzer (2007) argumenta que, no contexto do

capitalismo contemporâneo, a ampliação da escolaridade, pressionada pelas exigências de habilidades intelectuais, pode abrir brechas para uma formação *omnilateral*, ainda que imersa em um sistema contraditório.

Desse modo, a crítica à lógica da empregabilidade é, também, uma crítica à redução da escola a um espaço de preparação técnica instrumental. Como destaca Pacheco (2012), a formação integral requer uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências críticas e humanas, e não unicamente para o que será usado em prol do trabalho. A escola, sob essa ótica, deve ser concebida como espaço de transformação, e não de reprodução das desigualdades. Como afirma Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Desse modo, a permanência escolar está indissociavelmente ligada à qualidade da experiência formativa dos estudantes. Currículos fragmentados, que não dialogam com as realidades sociais dos estudantes ou que não promovem sentido de pertencimento, contribuem para o esvaziamento do processo educativo e, consequentemente, para o aumento da evasão. Por isso, a proposta de formação integrada assumida pelos Institutos Federais representa uma aposta concreta na superação da dualidade educacional que historicamente apartou os filhos da classe trabalhadora de um projeto de educação crítica, reflexiva e transformadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Compreender a permanência como dimensão da justiça social significa reconhecer que o acesso deve ser acompanhado por estruturas institucionais que sustentem a trajetória dos estudantes, desde políticas de assistência estudantil até práticas pedagógicas emancipatórias. Trata-se de garantir não apenas a entrada nas instituições educacionais, mas sim um ingresso efetivo. E por acesso efetivo entende-se a articulação entre acesso, permanência e êxito, aspectos diretamente relacionados à qualidade do ensino e às desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

É justamente nessa (não) articulação entre desigualdades, qualidade e permanência que se tornam particularmente relevantes os estudos sobre as trajetórias escolares marcadas por desigualdades estruturais, especialmente no que se refere à influência das mediações familiares, escolares e institucionais. É sobre isso que trataremos na próxima seção.

2.2 FAMÍLIA E ESCOLA: BASES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

A teoria de Pierre Bourdieu constitui um dos principais referenciais para compreender os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Ao analisarmos a historicidade da educação brasileira, especialmente da educação profissional, é possível identificar essas desigualdades também no interior do próprio sistema escolar.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (1975) demonstram que a escola, longe de ser um espaço neutro, atua na manutenção da ordem social vigente ao legitimar, por meio de critérios aparentemente universais, os saberes e disposições culturais das classes dominantes. Nesse processo, os conhecimentos, os valores e até mesmo as experiências familiares assumem centralidade: funcionam como vantagens simbólicas no contexto escolar, ainda que não sejam explicitamente reconhecidos como tal.

Thin (2010) ao citar Bourdieu (1972) e Beaud (2002), destaca que o conceito central dessas análises é o de *habitus*, definido como um sistema de disposições duráveis, historicamente incorporadas pelos sujeitos a partir de suas condições sociais de existência. O *habitus* orienta percepções, práticas e escolhas de modo que certas atitudes em relação à escola, como a adesão às rotinas, a valorização do esforço e a familiaridade com a linguagem acadêmica, pareçam naturais para alguns e improváveis para outros. Assim, por exemplo, a disciplina escolar exige um corpo *habituado* (destaque nosso) às normas e aos ritmos institucionais, algo mais acessível a alunos oriundos de meios socializados para isso (Thin, 2010).

Ribeiro e Nogueira (2019) também mobilizam conceitos fundamentais da sociologia da educação. Além do *habitus*, destacam a importância dos conceitos de *capital cultural* (Bourdieu, 1979) e *capital social* (Bourdieu, 1998) para compreender as trajetórias escolares. O primeiro refere-se à posse de conhecimentos, comportamentos e títulos escolares valorizados pela instituição educativa; o segundo diz respeito às redes de relações que oferecem suporte, reconhecimento e acesso a oportunidades.

Quando comparadas às famílias de classe média, as famílias das classes populares tendem a apresentar menor volume de capital cultural, menos diplomas, menor familiaridade com as linguagens escolares, o que as coloca em desvantagem. Ainda assim, constroem estratégias legítimas para garantir a permanência de seus

filhos na escola, embora muitas vezes tais estratégias sejam invisibilizadas ou desvalorizadas pela própria instituição (Thin, 2010).

Assim, o capital cultural acumulado pelas famílias torna-se um fator central: opera como vantagem no jogo escolar, mesmo que de forma não evidente. Nogueira (1998) salienta que famílias de diferentes meios sociais estão desigualmente equipadas para exercer o que se entende como “boa escolha” escolar, revelando desigualdades de capital social e cultural. A autora argumenta que o capital cultural é chave para explicar as desigualdades educacionais, sendo sua expressão observada em práticas como o hábito de leitura, a posse de livros, a organização doméstica voltada ao estudo e a valorização da escolarização.

Laureau corrobora essa discussão ao afirmar que tais desigualdades, ainda que muitas vezes invisíveis, configuram formas de *capital simbólico* que impactam diretamente a interação e o sucesso no ambiente escolar e em outras instituições sociais. Com base nessas análises, entende-se que o capital cultural confere às famílias e aos indivíduos privilégios imateriais que se expressam em reconhecimento, legitimidade e fluidez na comunicação com os códigos valorizados na escola. Em contrapartida, a ausência ou desvalorização de determinadas formas de capital resulta em desigualdade simbólica.

Segundo Thin (2010), as desigualdades simbólicas dizem respeito às diferenças e hierarquias que não são apenas econômicas, mas que se manifestam nas práticas culturais, nos valores e nas formas de reconhecimento social, gerando vantagens ou desvantagens (mesmo que sutis) no acesso às oportunidades. A partir dos estudos de Nogueira (2005), comprehende-se que a família e a escola são instâncias fundamentais de socialização nas sociedades modernas. No entanto, essas instituições vêm tendo suas funções redefinidas ao longo do tempo, especialmente porque a escola passou a assumir papéis que antes eram atribuídos quase exclusivamente à família, como o cuidado afetivo e emocional. Essa reconfiguração gerou uma nova divisão do trabalho entre essas duas esferas (Nogueira, 2005; Jaquet e Costa, 2004 *apud* Nogueira, 2012).

Historicamente, até a década de 1960, a sociologia analisava família e escola como instituições distintas, com papéis complementares. A família era concebida como o espaço privado da herança cultural de base, enquanto à escola cabia a tarefa de formação moral, social, intelectual e profissional dos indivíduos (Nogueira, 2012). Com o aumento da frequência escolar das crianças e adolescentes e a

consequente diminuição do tempo partilhado com a família, essa relação passou por profundas transformações.

Durante as décadas de 1950 à 1960, a maioria das pesquisas, de cunho quantitativo, focalizava a relação entre educação e classe social. Nesse contexto, a família era reduzida às variáveis morfológicas, que caracterizam o “pertencimento social” (como ocupação, renda e escolaridade) e compreendida como uma simples “correia de transmissão das estruturas sociais” (Nogueira, 1998, p. 92).

A partir dos anos 1980, os estudos sociológicos passaram a explorar de forma mais aprofundada as interações entre família e escola, incorporando os contextos sociais nos quais essas relações se constroem e impactam as trajetórias escolares dos estudantes (Nogueira, 2005).

2.2.1 A Família: Processos, Expectativas e Escolhas Escolares

A identificação das expectativas escolares pelas famílias constitui um processo complexo, pois articula diferentes rationalidades, conforme evidenciado pelos referenciais da sociologia da experiência. A partir da perspectiva de Dubet, conforme apresentado por Nogueira (2012), comprehende-se que essas expectativas não são homogêneas nem espontâneas: elas resultam da combinação de três lógicas complementares. A primeira é a lógica da socialização, voltada à integração social por meio da internalização de normas, valores e saberes. A segunda é a lógica da estratégia, na qual a escolarização é concebida como um instrumento de diferenciação e acesso a posições sociais privilegiadas. A terceira é a lógica da subjetivação, em que o sujeito constrói, de forma crítica, o sentido de sua trajetória escolar. No entanto, essas rationalidades se confrontam com as condições concretas de vida das famílias, o que muitas vezes limita sua expressão ou aplicação.

Compreende-se que a classe social desempenha um papel central nesse processo. Conforme demonstrado por Lareau (2007), existem diferenças marcantes nas práticas de socialização familiar. As famílias de classe média tendem a adotar uma estratégia de cultivo orquestrado, envolvendo seus filhos em atividades formais e interações que estimulam suas competências cognitivas e sociais. Já entre as famílias trabalhadoras e populares, predomina uma lógica de crescimento natural, caracterizada por cuidados básicos e suporte cotidiano, mas com menor

interferência direta no desempenho escolar.

Segundo Lareau (2007), essas formas distintas de socialização produzem disposições diferenciadas em relação à escola e ao engajamento com as decisões acerca da trajetória acadêmica dos filhos. Enquanto crianças de famílias com maior capital cultural tendem a interagir com a escola de modo mais ativo e confiante, aquelas oriundas das classes populares muitas vezes enfrentam barreiras simbólicas e institucionais que dificultam seu protagonismo no espaço escolar.

Apesar dessas diferenças, é importante destacar que as famílias das camadas populares não se omitem diante da escolarização dos filhos, como pode parecer sob um olhar mais superficial. Conforme apontam Ribeiro e Nogueira (2019), essas famílias participam da vida escolar de maneira mais discreta e menos direta, mas mesmo assim elas contribuem significativamente para que os filhos tenham uma trajetória escolar duradoura e estável. Tais formas de envolvimento desafiam a concepção hegemônica de engajamento escolar, geralmente moldada a partir dos padrões esperados do cultivo orquestrado das classes médias.

No entanto, é necessário compreender que as condições materiais adversas enfrentadas por essas famílias, como jornadas extensas de trabalho, isolamento social ou dificuldades econômicas, comprometem sua capacidade de acompanhar a vida escolar dos filhos nos moldes idealizados pela escola. Frequentemente, tais limitações são interpretadas pela instituição escolar como indiferença ou negligência. Ao se restringir à identificação das ausências, a escola tende a reforçar estigmas e a desvalorizar essas famílias no plano simbólico (Saraiva-Junges, 2015; Thin, 2006), aprofundando o distanciamento entre escola e famílias das classes populares (Thin, 2006).

Saraiva-Junges (2015), em sua revisão de literatura, destaca que, mesmo diante de obstáculos como baixa escolaridade e escassez de recursos, muitos pais revelam uma forte valorização da educação e interesse pela trajetória escolar de seus filhos. Esse engajamento expressa o desejo legítimo de participação ativa na vivência escolar. Nesse cenário, emergem no Brasil diversas práticas familiares que operam como fontes de construção de disposições escolares fundamentais para a permanência e o sucesso dos alunos. O gosto pelos estudos, a persistência diante das dificuldades, a valorização do esforço e a ética do trabalho são valores cultivados no ambiente doméstico, os quais repercutem diretamente nas trajetórias escolares. Essas práticas fortalecem o vínculo com a escola, mas também refletem o

projeto de ascensão social das famílias das classes populares, que enxergam na educação um meio legítimo de acesso a uma vida melhor (Ribeiro e Nogueira, 2019).

Entretanto, tais práticas nem sempre são suficientes quando comparadas ao que a escola espera dos pais. Apoiamo-nos nos estudos de Nogueira (2011) para compreender que a instituição escolar espera que as famílias sejam capazes de produzir as disposições que favorecem o surgimento de um “bom aluno”, o que a autora denomina como famílias *educógenas*. Essa condição está associada à posse de conhecimentos e informações privilegiadas sobre o universo escolar, os quais funcionam como um tipo de capital altamente rentável na trajetória educacional dos filhos. Assim, entende-se que a escola espera que todas as famílias disponham de saberes específicos, como ocorre, por exemplo, entre famílias de professores, e consigam fomentar em seus filhos atitudes e comportamentos valorizados academicamente.

Essa expectativa está diretamente relacionada ao que Alves, Nogueira e Resende (2013) denominam *capital informacional*, um verdadeiro trunfo no “mercado escolar”, capaz de se traduzir em vantagens concretas nos resultados acadêmicos. Segundo os autores, o conhecimento sobre o funcionamento do sistema educacional e sobre os percursos escolares constitui a dimensão mais diretamente rentável do capital cultural em contexto escolar. Portanto, dominar essas informações representa uma ampla vantagem no interior da dinâmica escolar.

Esse fator, também denominado “capital informacional” por alguns autores (Millete e Thin, 2005; Van-Zanten, 2009; Brandão, Mandalert e Paula, 2005), refere-se à detenção, pela família, de um conjunto de conhecimentos e informações pertinentes sobre a organização e o funcionamento interno da instituição escolar, seus valores e hierarquias, seus métodos e linguagens etc., os quais constituiriam vantagens altamente rentáveis no mercado escolar ou, em outros termos, no processo de produção do valor que a escola confere ao aluno; valor esse que se expressa, sobretudo, em seus resultados acadêmicos, em particular nas notas a ele atribuídas. (Alves *et al.*, 2013).

Daniel Thin, citado por Alves *et al.*, (2013), contribui de forma significativa para a compreensão do conceito de *capital informacional*, que ele define como *informação quente*, ou seja, conhecimentos atualizados e, muitas vezes, privilegiados sobre o funcionamento das instituições educacionais. Esse tipo de informação permite decisões mais estratégicas no que se refere à trajetória escolar dos filhos. Nogueira (2021) reforça que o capital informacional constitui a base das

estratégias educativas mobilizadas pelas classes culturalmente mais favorecidas. Segundo a autora, esses grupos familiares investem de forma crescente na aquisição de informações variadas sobre o sistema escolar, como resultados de avaliações externas, rankings institucionais e dados privilegiados, ampliando sua capacidade de distinguir entre os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino e, consequentemente, de planejar percursos educacionais mais vantajosos.

Assim, comprehende-se, em consonância com os autores, que o *capital informacional* refere-se à posse de conhecimentos sobre a organização e o funcionamento interno das instituições escolares. Já as *desigualdades informacionais* dizem respeito à distribuição desigual desses saberes e à capacidade diferenciada dos grupos sociais de acessar, decodificar e usar estrategicamente essas informações. Tal disparidade impacta diretamente o exercício da autonomia na escolha educacional, contribuindo para a reprodução de desigualdades ao longo das trajetórias escolares. Resende, *et al.*, (2011) concluem que:

Finalmente, mas não menos importante, as pesquisas evidenciam que o volume e a qualidade da informação a que os pais têm acesso no processo de escolha, bem como sua capacidade de decodificação e de utilização estratégica dessa informação variam enormemente segundo os grupos sociais (Nogueira, 1998; Van Zanten, 2006 e 2009). Os pais com maior capital econômico e, sobretudo, cultural tenderiam, por sua própria trajetória escolar mais longa e pela rede social de que fazem parte, a conhecer melhor o sistema educacional, seu funcionamento e sua estratificação interna. Além disso, teriam maior capacidade de acesso e de interpretação das informações obtidas ao longo do processo de escolha da escola para os filhos.

Além da capacidade de obter e compreender informações sobre o sistema educacional, outro elemento decisivo nesse processo é o capital social. Este consiste nas redes de apoio construídas pelas famílias, compostas por vizinhos, amigos, professores, igrejas e associações comunitárias, que operam como dispositivos para ampliar o acesso à informação, oferecer suporte emocional e prático e, sobretudo, alimentar as aspirações escolares e profissionais dos jovens. No caso das famílias das classes populares, com menor renda e menor volume de capital cultural, esse capital social torna-se especialmente relevante, pois contribui para compensar a escassez de recursos materiais, viabilizando estratégias eficazes de permanência escolar. Assim, desmistifica-se a noção de que o sucesso escolar de alunos oriundos das classes populares decorre apenas de dons individuais, acasos ou circunstâncias isoladas (Portes, 1993; 2000; 2001).

As relações entre famílias das classes populares e a escola são marcadas por uma tensão estrutural, expressa no confronto entre lógicas distintas de socialização. A escola opera com normas, expectativas e práticas fundamentadas em uma racionalidade dominante e institucionalizada, enquanto as famílias das camadas populares constroem seus próprios modos de socialização a partir de vivências históricas, culturais e materiais. Quando essas lógicas se cruzam no cotidiano escolar, os desencontros e as incompreensões e, por vezes, até mesmo rupturas no diálogo são consequências frequentes (Thin, 2006).

Apesar dessa tensão, as famílias das classes populares não são passivas nem indiferentes à educação de seus filhos. Pelo contrário, demonstram envolvimento em diferentes níveis, recorrendo a estratégias como a vigilância cotidiana, o monitoramento das amizades e a seleção de influências sociais, com o objetivo de proteger e apoiar o percurso escolar dos filhos (Ribeiro e Nogueira, 2019). Essas ações, embora distintas daquelas esperadas pela instituição, expressam racionalidades legítimas em favor da escolarização, ainda que nem sempre sejam reconhecidas pela escola como práticas de acompanhamento familiar.

Um dos principais focos de conflito reside no descompasso entre o currículo escolar e o chamado currículo familiar. O primeiro está centrado em saberes formais, normas disciplinares e expectativas acadêmicas; o segundo é composto por crenças, metas educativas e modos informais de comunicação praticados pelos pais no cotidiano com seus filhos. Esse currículo familiar, enraizado nas experiências e valores das famílias, muitas vezes contrasta com as exigências da instituição escolar. Em muitos casos, as escolas operam a partir de um modelo idealizado de família, estruturado segundo os padrões da classe média, patriarcal e tradicional, desconsiderando a diversidade e a legitimidade de outras configurações familiares (Saraiva-Junges, 2015).

A insistência em um único modelo normativo de família compromete o diálogo e dificulta a construção de parcerias educativas efetivas. Ao reconhecer como legítimas apenas determinadas formas de participação, geralmente alinhadas ao padrão da classe média, a escola contribui para a manutenção de uma desigualdade simbólica que desvaloriza ou silencia os saberes e práticas das famílias das classes populares. Quando essas barreiras não são reconhecidas e enfrentadas, tendem a se reproduzir especialmente nos momentos decisivos da trajetória escolar, como é o caso das transições entre etapas de ensino, marcadas por aumento das exigências

escolares e das vulnerabilidades sociais.

No caso das famílias oriundas das camadas populares, a educação é muitas vezes concebida como instrumento de mobilidade social, uma via legítima para alcançar melhores condições de vida e aprender a “se virar” em contextos de vulnerabilidade. Essa lógica de eficácia leva à valorização de resultados concretos - como boas notas, aprovação e estabilidade profissional - como principais indicadores do sucesso escolar (Saraiva-Junges, 2015).

Nesse processo, a socialização familiar exerce um papel formativo essencial. Práticas cotidianas como o apoio entre irmãos, a imposição de rotinas e regras no ambiente doméstico, e o estímulo à perseverança diante de obstáculos, contribuem para a construção de disposições escolares duráveis. Tais disposições, como disciplina, autonomia, gosto pelos estudos - favorecem a adesão à cultura escolar e a continuidade dos estudos (Lahire, *Apud* Saraiva-Junges, 2012).

Contudo, esse engajamento não se dá sem tensões. As famílias das classes populares operam a partir de lógicas socializadoras que nem sempre se alinham às normas e expectativas institucionais. Tais lógicas são moldadas por condições materiais e culturais específicas, que influenciam tanto as percepções quanto às práticas educativas dos pais. Quando confrontadas com a lógica dominante da escola, baseada em padrões disciplinares e linguísticos próprios das classes médias, essas famílias podem ser vistas como desviantes ou insuficientes, mesmo quando desenvolvem formas legítimas de apoio à escolarização (Thin, 2010). Isso resulta no reforço de uma assimetria simbólica, onde o saber institucional é naturalizado como superior, desvalorizando as práticas educativas familiares e enfraquecendo o envolvimento dos pais nas decisões escolares (Saraiva-Junges, 2015).

É fundamental compreender que as práticas familiares não correspondem a uma mera aceitação das exigências escolares, tampouco revelam desinteresse. Trata-se, na verdade, de formas de apropriação do espaço escolar. As famílias não só se atentam às normas da escola, mas buscam interpretá-las a partir de seus referenciais próprios. Essas apropriações, muitas vezes classificadas como heterodoxas, não são desvios aleatórios, mas respostas coerentes às lógicas culturais e às condições de existência desses grupos sociais. Quando não reconhecidas pela escola, essas práticas geram mal-entendidos: os pais acreditam estar colaborando com o processo educativo, enquanto os professores, por

desconhecimento das lógicas populares, interpretam tais ações como resistência, negligência ou desinteresse (Thin, 2010).

As pesquisas revelam que tanto o volume quanto a qualidade das informações acessadas pelos pais durante o processo de escolha da escola variam significativamente entre os grupos sociais. Segundo Resende *et al.* (2011), a escolha do estabelecimento de ensino está diretamente associada às características das famílias, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades escolares contemporâneas. O estudo demonstra que pais com maior capital econômico e, sobretudo, cultural tendem a conhecer melhor o sistema educacional, seu funcionamento e sua hierarquia interna. Esses pais apresentam maior capacidade de acessar, interpretar e utilizar estratégicamente as informações obtidas ao longo do processo de escolha.

Na pesquisa empírica conduzida por Resende *et. al* (2011), foi mensurado o grau de conhecimento dos pais sobre o sistema educacional. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos familiares, associadas ao tipo de escola frequentada pelos filhos: famílias vinculadas a instituições privadas e federais demonstraram maior domínio do sistema de ensino do que aquelas cujos filhos estudam em escolas públicas estaduais e municipais. Conclui-se, portanto, que a escolha da escola não é neutra, mas profundamente condicionada por fatores socioeconômicos, culturais e educacionais.

Esses achados confirmam pesquisas anteriores, nacionais e internacionais, que já apontavam o caráter socialmente estruturado da escolha escolar. Tal escolha, ainda que operada por grupos de menor poder aquisitivo, atua como um mecanismo que reforça as desigualdades educacionais, pois é realizada dentro de um universo de possibilidades próprias, com base em critérios e recursos distintos (Resende *et al.*, 2011).

2.2.2 A Escola de Origem como Ponte de Mediação e Informação

A escola pública ocupa um lugar central na socialização das camadas populares, funcionando como espaço de formação moral, intelectual e social. Para além da transmissão de conteúdos, a escola atua como instância reguladora da passagem da infância para a vida adulta, assumindo atribuições que antes pertenciam exclusivamente à família (Nogueira, 2012). Nesse sentido, é percebida

por muitas famílias como um meio legítimo de mobilidade social, ou, ainda, como a principal via para alcançar um futuro melhor (Thin, 2006; Ribeiro; Nogueira, 2019).

Contudo, essa função social da escola não está isenta de contradições. A instituição escolar também se configura como espaço de confronto entre culturas. Suas normas, linguagens e expectativas muitas vezes entram em conflito com as práticas e valores das famílias das classes populares, gerando estranhamento e, por vezes, rejeição entre estudantes, pais e profissionais. Esse descompasso pode comprometer o engajamento dos estudantes e, especialmente, das famílias, dificultando o desenvolvimento de uma trajetória escolar fluida e estável (Thin, 2006).

Por outro lado, quando a escola é capaz de reconhecer e dialogar com a diversidade sociocultural de seus alunos, pode desempenhar um papel genuinamente transformador. Ribeiro e Nogueira (2019) defendem que a influência positiva da escola e do professor pode ser decisiva na trajetória de estudantes oriundos de camadas populares, especialmente quando há acolhimento, valorização do esforço, apoio pedagógico adequado e práticas que reconhecem as singularidades dos alunos.

Entretanto, apesar desse potencial emancipador, a comunicação com as famílias continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas públicas. Frequentemente unidirecional, formalizada e ação prioritariamente em situações problemáticas, essa comunicação é dificultada pela linguagem adotada, pelas suposições estigmatizantes sobre o perfil das famílias e pela ausência de estratégias de escuta efetiva, o que contribui para o distanciamento e para o enfraquecimento da parceria escola-família (Saraiva-Junges, 2015).

A literatura tem enfatizado que a qualidade da relação entre professores e alunos constitui um fator decisivo na permanência escolar, sobretudo para aqueles oriundos das camadas populares. O vínculo estabelecido em sala de aula pode funcionar como um alicerce de pertencimento, favorecendo a motivação, o desempenho acadêmico e a construção de percursos escolares longevos e bem-sucedidos (Ribeiro e Nogueira, 2019).

No entanto, os professores não se relacionam apenas com os estudantes, mas também com suas famílias. Assim as suas percepções sobre comportamento e desempenho escolar são muitas vezes mediadas por representações sociais baseadas na origem familiar. Não raramente, dificuldades de aprendizagem ou

comportamentos são atribuídos, de forma reducionista, à suposta negligência parental, especialmente em contextos de pobreza. Essa visão ignora a complexidade dos processos educativos e contribui para abordagens pedagógicas punitivas e pouco propositivas (Saraiva-Junges, 2015).

As expectativas formadas pelos docentes em relação aos alunos e às suas famílias moldam diretamente a prática pedagógica. Quando essas expectativas são positivas, baseadas no esforço, no potencial e na valorização da diversidade, favorecem posturas mais inclusivas e incentivadoras. Quando marcadas por estigmas e generalizações, reforçam trajetórias de exclusão e desengajamento. A expectativa mútua, dos professores em relação aos alunos, e das famílias em relação à escola, constitui, assim, um elemento estruturante da experiência escolar. Quanto mais positiva, dialógica e construtiva for essa expectativa, maiores as chances de consolidação de trajetórias escolares exitosas (Saraiva-Junges, 2015).

Nesse contexto, a pesquisa de Piotto e Tetzlaff (2022), realizada com estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), reforça a importância dos vínculos institucionais. O estudo conclui que o ingresso de estudantes de camadas populares no Ensino Médio Técnico Federal não decorre, em sua maioria, de um planejamento familiar prévio ou de uma estratégia consolidada de escolha. Pelo contrário, esse acesso foi um processo socialmente construído, fortemente influenciado pelas redes de relações nas quais os estudantes estavam inseridos, sobretudo no contexto escolar, sendo os professores do Ensino Fundamental agentes decisivos na mediação desse caminho.

Ainda de acordo com a pesquisa de Piotto e Tetzlaff (2022), em muitos casos, as famílias e os próprios estudantes desconheciam a opção de cursar o Ensino Médio Integrado (EMI). Os conhecimentos e incentivos a respeito dessa modalidade partiram, majoritariamente, da escola onde os estudantes entrevistados cursaram o ensino fundamental e se destacam como bons alunos. O que sugere que, de certa forma, os alunos não escolheram a instituição para realizar a transição para o ensino médio, mas foram escolhidos por seus professores, que identificaram neles o perfil de bons alunos e os consideram merecedores de tais oportunidades.

Assim, a chegada de estudantes de camadas populares a uma escola técnica federal de prestígio configura-se como o resultado de um processo complexo e socialmente mediado. Nessa dinâmica, a ação dos professores do Ensino Fundamental, ao selecionar, indicar e orientar determinados alunos, desempenha

um papel central. Funciona, ao mesmo tempo, como um mecanismo de enfrentamento das desigualdades para alguns, e de seleção entre os próprios estudantes das camadas populares, o que, por outro viés, contribui para a reprodução das desigualdades educacionais (Piotto;Tetzlaff, 2022).

A comunicação entre escola e famílias de camadas populares é atravessada por barreiras estruturais que dificultam a construção de vínculos efetivos e colaborativos. Uma das principais fontes dessa dificuldade está na diferença dos códigos linguísticos utilizados por cada grupo. Conforme Bernstein (1996), a predominantemente com o chamado código elaborado, mais abstrato, descontextualizado e próximo da linguagem acadêmica. Já muitas famílias das classes populares utilizam, sobretudo, o código restrito, centrado na oralidade, na praticidade e no contexto imediato. Essa diferença pode gerar ruídos interpretativos, dificultando o entendimento das orientações escolares e levando à exclusão simbólica dessas famílias (Nogueira, 2012; Thin, 2006).

A prática comunicacional da escola também contribui para esse afastamento. A interação entre escola e família tende a ocorrer de forma reativa, marcada por notificações formais associadas a problemas, como baixo rendimento ou comportamento inadequado, e raramente se configura como uma troca contínua, acessível e propositiva. O uso excessivo de jargões pedagógicos, a ausência de orientações práticas e a falta de escuta ativa produzem um ambiente hostil ao diálogo, que reforça a percepção de hierarquia entre os saberes e amplia o distanciamento entre os sujeitos (Saraiva-Junges, 2015).

Em muitos casos, há uma expectativa implícita por parte dos docentes de que os pais assumam um papel de pais-professores, ou seja, que tenham competências, linguagens e práticas pedagógicas alinhadas às normas da instituição, mesmo quando tais exigências não condizem com a realidade sociocultural dessas famílias.

O termo pais-professores refere-se a famílias em que pelo menos um dos pais pertence ao grupo profissional dos professores (Nogueira, 2011). Na literatura sociológica, essa expressão descreve uma categoria de pais que, devido à ocupação e ao conhecimento aprofundado sobre o funcionamento da escola, concentram competências e disposições altamente favoráveis ao êxito escolar da prole. Esses pais são compreendidos como detentores de uma posição privilegiada, capazes de desenhar estratégias educativas eficazes e capitalizar vantagens derivadas da experiência profissional e da condição parental (Nogueira e Coutrin,

2019). Esse fenômeno é frequentemente associado ao chamado efeito pai-professor (Ribeiro e Nogueira, 2019).

Adicionalmente, muitos professores operam com uma visão normativa de família, ancorada em um modelo nuclear, patriarcal e de classe média. Essa concepção, ao ser projetada sobre as famílias das classes populares, tende a imputar a elas uma responsabilidade desproporcional pelas dificuldades escolares enfrentadas por seus filhos. Tal perspectiva ignora a pluralidade das configurações familiares contemporâneas e invisibiliza os esforços reais empreendidos por essas famílias no acompanhamento da vida escolar dos filhos (Saraiva-Junges, 2015; Thin, 2006). O resultado é a consolidação de uma desigualdade informacional, em que justamente as famílias que mais necessitam de apoio e orientação enfrentam os maiores obstáculos no acesso à comunicação escolar.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de responder a pergunta norteadora: “Qual a relação entre a origem social dos estudantes e os motivos da escolha escolar pelo Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais?” delineamos o percurso metodológico descrito a seguir.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa translacional, em busca de construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na educação e no ensino para aplicação em produtos e processos educativos na sociedade (CAPES, 2019, p. 3). Em relação à abordagem, caracteriza-se como quanti-qualitativa, nos termos de Minayo (2001), com integração dos dados por convergência, sustentada por um objetivo exploratório, de acordo com a tipologia proposta por Gil (2002, p. 42).

Entre os procedimentos metodológicos, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002), sendo o instrumento de coleta e fonte de dados as respostas ao Questionário Socioeconômico aplicado no ato da inscrição dos candidatos aos processos seletivos para ingresso no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

A unidade de análise é composta pelos estudantes e/ou responsáveis legais que responderam ao questionário. O recorte temporal contempla os processos seletivos realizados entre os anos de 2018 a 2025.

O IFSC foi escolhido como campo empírico da pesquisa por ser a instituição na qual se originaram os questionamentos investigativos e por constituir o local de atual profissional da mestrande. Os dados utilizados foram fornecidos institucionalmente pelo Departamento de Ingresso (DEING), já em formato anonimizado, ou seja, com a remoção prévia de qualquer informação sensível relativa à identidade dos candidatos. Dessa forma, as planilhas disponibilizadas continham exclusivamente os dados dos processos seletivos e as respostas registradas nos respectivos questionários socioeconômicos.

Os dados utilizados na pesquisa abrangem os processos seletivos dos 22 campi do IFSC, a saber: Araranguá, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis - Centro, Florianópolis - Continente, Garopaba, Gaspar, Itajaí, Jaraguá do Sul - Centro, Jaraguá do Sul - Rau, Joinville, Lages, Palhoça Bilíngue, São Carlos, São José, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Tubarão, Urupema e Xanxerê.

Essa delimitação territorial se justifica pelo fato de o processo seletivo ser unificado em âmbito estadual, o que possibilitou a construção de uma amostragem ampla, diversa e representativa da realidade socioeducacional catarinense.

Esses editais ofertaram vagas para uma ampla variedade de cursos técnicos, incluindo: administração; agropecuária; alimentos; automação industrial; desenvolvimento de sistemas; design gráfico; edificações; eletroeletrônica; eletromecânica; eletrônica; eletrotécnica; informática; laboratório de ciências da natureza; marketing; mecânica; mecatrônica; modelagem do vestuário; plásticos; produção da moda; química; recursos pesqueiros; refrigeração e climatização; saneamento; serviços e produtos bilíngues; sistemas de energia renovável; telecomunicações; têxtil; e tradução e interpretação de Libras/Português.

A partir das respostas ao questionário socioeconômico, foram selecionadas perguntas centrais para análise: (i) renda familiar, (ii) número de pessoas na mesma residência, (iii) tipo de escola de origem; (iv) porque escolheu a instituição, (v) forma de conhecimento sobre o processo seletivo; e (vi) escolaridade dos pais, mães ou responsáveis. A escolha dessas variáveis visa atender ao objetivo descritivo da pesquisa, entendido, conforme Gil (2002, p. 42), como a “busca da descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Dessa forma, buscou-se descrever, analisar e verificar associações entre aspectos específicos relacionados aos alunos em transição do ensino fundamental para o ensino médio, bem como compreender como tais características influenciam o processo de inscrição nos cursos do Ensino Médio Integrado do IFSC.

Inicialmente, foram analisados dados de natureza quantitativa, por meio de testes estatísticos, com o objetivo de identificar possíveis associações entre variáveis relacionadas à participação nos editais de ingresso de estudantes no IFSC. Em um segundo momento, os resultados obtidos foram interpretados à luz de referenciais teóricos qualitativos, voltados à compreensão das relações entre escola, família, desigualdades educacionais e sociais.

A fundamentação teórica utilizada para a análise e discussão dos resultados baseou-se em pesquisa bibliográfica prévia, articulando distintos campos de discussão. Dentre os autores mobilizados, destacamos: Frigotto (2006), Moura (2007), Ramos (2008) e Pacheco (2012), Ciavatta e Kuenzer (2000, 2007), para a investigação da historicidade da EPT e dos processos seletivos. Na abordagem do processo de transição para o ingresso para o ingresso no ensino médio, dialogamos

com as contribuições de Moll *et al.*, (2010), Kuenzer (1996, 2000), Mello (1999) e Paulo Freire (1979, 2000). Para compreender os conceitos de habitus, capital cultural e social, desigualdade simbólica e os mecanismos de reprodução escolar, recorremos aos aportes de Bourdieu (1972, 1975, 1979, 1998), Bernstein (1996), Thin (2006, 2010), Beaud (2002), Ribeiro e Nogueira (2019), Nogueira (1998, 2005, 2011, 2012), Dubet (1994), Lareau (2007), Resende *et al.*, (2011) e Saraiva-Junges (2015). Esses autores subsidiaram uma leitura crítica e contextualizada dos dados, contribuindo para o aprofundamento analítico sobre os processos de acesso e permanência no Ensino Médio Integrado do IFSC, e sobre os atravessamentos sociais que estruturam a transição escolar.

3.1 - Entre números e significados: como os dados foram analisados

Esta pesquisa utiliza, de forma complementar, a análise estatística (Barbetta 2002) e a Análise de Conteúdo (AC), compondo uma abordagem quanti-qualitativa. Bardin, (2011) destaca que, embora a análise de conteúdo seja amplamente aplicada em pesquisas qualitativas, ela também mantém forte relação com métodos quantitativos, uma vez que busca descrever e interpretar os dados de forma sistemática e objetiva.

Para o tratamento dos dados extraídos dos questionários, optou-se inicialmente pela transformação de dados qualitativos em dados numéricos, a fim de realizar análises estatísticas que contemplassem a magnitude das variáveis envolvidas (Gatti, 2004). Em um segundo momento, os resultados quantitativos foram interpretados por meio da análise qualitativa, com base na proposta de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2012).

Assim, adotou-se uma abordagem mista, conforme orientação da banca examinadora de qualificação, que recomendou uma leitura crítica dos resultados estatísticos, ancorada em referenciais teóricos sensíveis às desigualdades educacionais e sociais. Essa estratégia metodológica dialoga com a proposta de Laurence Bardin expor a possibilidade da articulação entre métodos quantitativos e qualitativos para aprofundar a compreensão dos dados.

Nogueira (2021), ao citar Davies e Rizk (2018), observa que o conceito de capital cultural, devido à sua qualidade sintética, se presta a aplicações empíricas diversas, inclusive em abordagens metodológicas mistas, o que explica sua

longevidade e relevância em investigações educacionais. Essa perspectiva é reforçada por Flick (2004), bem como por Minayo (2001), para quem o uso combinado de dados qualitativos e quantitativos pode oferecer uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade social. Conforme Creswell e Clark (2007) utilizamos do designer metodológico explanatório, pois a integração entre quantitativa e qualitativa se dá na utilização de dados qualitativos para explicar os achados quantitativos, e vice e versa. Essa integração deu-se na análise e discussão, a qual Creswell e Clark (2007) denomina convergência.

De acordo com Bardin (2011), a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que permite a análise sistemática e objetiva das mensagens, viabilizando a extração de significados implícitos e a construção de compreensões mais densas sobre os dados coletados. Para tanto, seguiu-se a estrutura proposta pela autora, conduzindo a análise em três etapas principais: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

Na primeira etapa, denominada pré-análise, foram organizadas as ideias iniciais por meio da estruturação e planejamento da análise (Bardin, 2011). Esse processo envolveu três ações principais: (1) os dados foram copiados do arquivo original e alocados em pastas eletrônicas no drive da pesquisadora; (2) as planilhas foram organizadas em abas correspondentes a cada ano, assegurando a comparabilidade temporal dos dados; (3) os dados foram verificados em relação à fidelidade com o arquivo original, que foi protegido contra edições para futuras conferências de integridade.

A coleta documental abrangeu dos dados dos alunos inscritos para cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados entre 2018 a 2025, com base nos seguintes editais: Edital 02/DEING/2018-1; Edital 08/DEING/2019-1; Edital 01/DEING/2020-1; Edital 05/DEING/2021-1; Edital 11/DEING/2022-1; Edital 04/DEING/2023-1; Edital 05/DEING/2024-1 e 06/DEING/2024-1; Edital 05/DEING/2025-1 e 08/DEING/2025-1. Os editais foram obtidos no site oficial do IFSC, e, para os anos de 2024 e 2025, as respostas foram unificadas, dado que o processo seletivo passou a contar com dois editais distintos: um para sorteio público e outro para exame de classificação. Assim, embora tenham sido analisados 10 editais, o recorte temporal corresponde a oito anos consecutivos.

Foram excluídos da análise os editais referentes a outros anos, bem como aqueles vinculados a cursos de qualificação inicial e continuada (FIC) ou a

modalidades distintas, como cursos concomitantes e subsequentes. Também foram desconsiderados determinados editais de 2022 e 2023, que haviam unificado os processos seletivos dessas diversas modalidades, impossibilitando a extração precisa dos dados referentes exclusivamente aos estudantes dos cursos técnicos integrados. Presume-se que essa unificação se deva à reestruturação institucional adotada em decorrência dos impactos da pandemia de Covid-19 sobre o calendário acadêmico e os procedimentos seletivos.

Partindo do objetivo de investigar como se apresenta a relação entre família, sociedade e escola no momento de transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado, com vistas à proposição de estratégias que fortaleçam práticas equitativas de mediação informacional, foi realizada uma leitura flutuante das planilhas disponibilizadas pelo IFSC. Diante da amplitude do banco de dados (com cerca de 73 campos padronizados por estudante, dos quais 18 referem-se a aspectos socioeconômicos), optou-se por delimitar a análise a seis variáveis principais: renda familiar, número de pessoas por domicílio, tipo de escola cursada anteriormente pelo candidato, escolaridade do pai, escolaridade da mãe e forma de divulgação do processo seletivo.

Tais variáveis foram selecionadas por seu alinhamento direto com a pergunta de pesquisa e por apresentarem elevada capacidade interpretativa, permitindo examinar as relações entre origem escolar, capital cultural familiar e fontes de informação mobilizadas pelos candidatos. A escolha por trabalhar com um número reduzido de variáveis, dentre as efetivamente respondidas pelos inscritos, fundamenta-se na precaução metodológica de evitar o empirismo, entendido por Gatti (2004, p. 16) como “o maior risco, sem dúvida, na utilização de fontes estatísticas”. Assim, optou-se por análises mais focadas, porém com maior profundidade e objetividade interpretativa.

Considerando-se o caráter misto da abordagem adotada, amparamo-nos também nas orientações de Bardin (2016), que não estabelece um número fixo ou ideal de variáveis para análise, mas recomenda que sua seleção esteja em consonância com os objetivos da pesquisa e seja capaz de gerar inferências significativas. Tal estratégia nos permitiu manter a robustez dos dados e garantir a viabilidade estatística do tratamento analítico, uma vez que, mesmo com esse recorte, obteve-se um volume expressivo de respostas ao longo das oito edições do processo seletivo analisadas.

Na segunda etapa, correspondente à categorização, procedeu-se à exploração do material empírico com o intuito de agrupar as categorias de respostas presentes nas planilhas, de modo que os dados brutos pudessem ser transformados em uma representação sistematizada dos conteúdos a serem analisados (Bardin, 2011, p. 13). Um exemplo dessa categorização refere-se à variável: *Onde você cursou o Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)?* As opções de resposta “todo em escola privada”, “maior parte em escola pública” e “maior parte em escola privada” foram agrupadas sob a categoria escola particular/mista; a opção “todo em escola pública” foi recodificada como escola 100% pública. Já a resposta “nunca estive na escola” foi excluída da análise por ser considerada uma inconsistência ou resposta inválida no escopo do estudo.

Na terceira fase, dedicada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados previamente organizados passam a ser trabalhados com vistas a adquirir valor analítico. É neste momento que, segundo Bardin (2011), os resultados brutos ganham densidade interpretativa.

Para o tratamento estatístico dos dados, a análise teve como objetivo descrever e resumir o conjunto de informações obtidas, por meio da apresentação de gráficos e tabelas contendo frequências relativas em percentuais. Tais representações visaram, em um segundo momento, subsidiar a realização de análises inferenciais, através da estatística indutiva⁵, por meio de testes de associação (Barbetta, 2008), que posteriormente foram discutidos à luz do referencial teórico.

O volume expressivo de informações exigiu a realização de uma estatística⁶ descritiva, mas permitiu também um tratamento analítico aprofundado, voltado à identificação de padrões e associações entre variáveis. Para isso, foram utilizados testes estatísticos de inferência, como o teste do Qui-Quadrado de Independência, o valor-p, o cálculo dos graus de liberdade e o Índice V de Cramer.

Dado que as variáveis⁷ fornecidas pelo IFSC são majoritariamente qualitativas, expressas por atributos descritivos em vez de valores numéricos, é

⁵ Estatística Indutiva ou Inferência: analisa os dados e obtém as conclusões.”(Medeiros, apud SPIEGEL,1975)

⁶ Estatística Descritiva: parte da Estatística que apenas coleta, descreve, organiza e apresenta os dados. Nela não são tiradas conclusões.

⁷ Chamamos de variável o conjunto de resultados possíveis de um fenômeno. A variável pode ser qualitativa (masculino feminino) ou quantitativa (expressa por números: salários, idade etc.) (Medeiros apud CRESPO (1995, p. 17).

fundamental distinguir os conceitos de associação e correlação. Embora o termo associação seja amplamente utilizado para indicar relações entre variáveis, ele se aplica sobretudo a variáveis categóricas. Já a correlação é empregada no contexto de variáveis quantitativas, sendo útil para verificar o grau e a direção da relação entre duas variáveis contínuas (Barbetta, 2002).

No presente estudo, as variáveis qualitativas, como o tipo de escola de origem, foram quantificadas por meio da contagem de frequência das respostas. Por exemplo, se a alternativa “escola pública” foi mencionada 50 vezes, esse valor foi registrado numericamente, permitindo a realização de análises estatísticas com base em dados categóricos.

É importante ressaltar que o conceito de correlação refere-se a uma associação numérica entre duas variáveis, não implicando, necessariamente, uma relação de causa-e-efeito, ou mesmo numa estrutura com interesses práticos. [...] A análise de dados para verificar correlações é usualmente feita em termos exploratórios, onde a verificação de uma correlação serve como um elemento auxiliar na análise do problema em estudo. Ou seja, o estudo da correlação numérica entre as observações de duas variáveis é geralmente um passo intermediário na análise de um problema (Barbetta, 2002, p. 275).

Para a análise estatística dos dados, foi utilizado o *software R (Project for Statistical Computing)*, reconhecido por sua robustez e confiabilidade na manipulação de grandes bases de dados e na aplicação de testes estatísticos. A escolha desse recurso tecnológico se justifica a partir da constatação de que, os cálculos algébricos podem ser automatizados por softwares, para que o pesquisador possa dedicar-se com mais afinco ao domínio conceitual e rigor metodológico. Como ressalta Barbetta (2002, p. 209):

O pesquisador não mais precisa ter habilidades em cálculos algébricos para realizar testes estatísticos. Por outro lado, a análise do problema de pesquisa, o planejamento da coleta dos dados, a escolha do teste estatístico, a verificação das suposições e a correta interpretação do resultado estatístico exigem conhecimento, raciocínio lógico e maturidade.

Corroborando, Bardin (2011) aborda que o computador permite o cálculo rápido de grandes quantidades de dados e a realização de testes estatísticos complexos, além de manipular um número elevado de variáveis. Isso facilita a transição de dados qualitativos codificados para análises quantitativas, que por sua vez podem levar a inferências mais robustas.

Logo, com o suporte do R, foram aplicados o Teste do Qui-Quadrado de Independência, o valor-p, o cálculo dos Graus de Liberdade e o Índice V de Cramer,

o que possibilitou verificar a existência de associação entre variáveis categóricas, bem como estimar a intensidade dessa associação.

O teste do Qui-quadrado de independência faz parte da estatística indutiva e seu objetivo principal é testar se a associação observada é realmente válida para toda a população ou se apenas por acaso na amostra. Ele é calculado pela soma das diferenças quadráticas entre as frequências observadas e as esperadas, divididas pelas frequências esperadas (Barbetta, 2002, p.83).

Os graus de liberdade são um conceito fundamental para esse teste. Eles são calculados com base no número de linhas e colunas da tabela de contingência utilizada para organizar os dados das duas variáveis qualitativas em estudo (Barbetta, 2002).

Embora não tenham um significado interpretativo isolado, os graus de liberdade são indispensáveis para encontrar o valor que deve ser usado para decidir se existe ou não uma associação significativa entre as variáveis. Existindo essa significância é indicado que se realize o teste de valor-p.

O valor-p, também conhecido como probabilidade de significância, é um valor fundamental utilizado na Estatística para a tomada de decisões em testes de hipóteses. O valor-p é obtido em função da distribuição de probabilidades da estatística do teste (por exemplo, os resultados de um cálculo de qui-quadrado) e do resultado observado na amostra. Sendo que quanto menor o valor-p, maior é a evidência contra a hipótese nula, sugerindo que o resultado observado não é meramente casual e que a hipótese nula deve ser rejeitada. Conforme orienta Barbetta (2002, p.203).

Na realização de uma pesquisa, quando se deseja confirmar ou refutar alguma hipótese, é comum estabelecer, ainda na fase do planejamento da pesquisa, o valor da probabilidade tolerável de incorrer no erro de rejeitar H_0 , quando H_q é verdadeira. Este valor é conhecido como nível de significância do teste e é designado pela letra grega α . Em pesquisa social, é comum adotar nível de significância de 5%, isto é, $\alpha = 0,05$.

Em análises de correlação, o valor-p indica se a correlação observada é estatisticamente significativa na população. Assim, indica a existência de associação, mas não mede sua força ou direção. Para isso, são utilizados coeficientes de associação. O coeficiente de contingência é uma medida usada para quantificar o grau de associação em uma tabela de contingência (Barbetta, 2002).

Em casos em que há associação, é importante entender a intensidade dessa

relação. Como temos para cada pergunta mais de duas variáveis, segundo Rosa (2024) utilizamos o *V de Cramer* como medidas da importância dessa relação. Os parâmetros dessa medida vão de 0 a 1 (onde 0 refere-se a nenhuma associação e 1 à associação perfeita), mas as métricas dentro desse intervalo variam conforme alguns autores. Como subsídio para interpretação usamos as orientações de Rosa (2024), que se assemelha ao que indica Barbetta (2002) para a interpretação do coeficiente de Contingência⁸.

Essas associações foram analisadas, especialmente nos dados relacionados ao perfil dos candidatos e às fontes de informação sobre o processo seletivo. Desta forma, foram analisadas as possíveis associações entre as perguntas do questionário socioeconômico (i) tipo de escola de origem, (ii) forma de conhecimento sobre o processo seletivo, e (iii) escolaridade do pai, (iv) escolaridade da mãe.

E então para a análise estatística inferencial, retornamos a combinação com a AC, pois para Bardin, a inferência é a fase final e o propósito central da análise de conteúdo. Ela não se limita a uma mera descrição do conteúdo, mas busca ir além, permitindo a interpretação das comunicações analisadas. Ela afirma que a análise de conteúdo busca deduzir conhecimentos sobre as condições de produção ou recepção das mensagens. Essa dedução de conhecimento sobre um universo maior a partir de uma amostra do conteúdo é a essência da inferência estatística.

A análise inferencial nesta última fase do processo de AC, que compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, deve ir além da simples descrição dos achados, realizando inferências capazes de revelar sentidos, padrões e relações subjacentes aos dados analisados. Para tanto, seguimos esses 5 passos para realizar a inferência e interpretação dos dados previstos pela autora, as quais apresentamos a seguir (relacionadas à pergunta de pesquisa e Objetivo Geral):

Quadro 1 - Caminhos de Inferência orientados por Bardin (2011) e a investigações que orientaram a discussão dos dados

Elemento	Descrição
Pergunta de pesquisa	Qual a relação entre a origem social dos estudantes e os motivos da escolha escolar pelo Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais?

⁸ O coeficiente de Contingência, serve como um indicador padronizado da força de associação em tabelas de contingência, permitindo ao pesquisador compreender o quão relacionadas estão duas variáveis categóricas (Barbetta, 2002). No caso de duas variáveis o sistema R calcula esse coeficiente *V de Cramer*.

Objetivo Geral	Investigar como se apresenta a relação entre família, sociedade e escola no momento de transição escolar do ensino fundamental para o ensino médio integrado, visando propor estratégias para fortalecer práticas equitativas de mediação informacional.		
Caminhos de Inferência (Bardin)	1 - Causa	Quais condições escolares e familiares antecedem a inscrição no processo seletivo do IFSC	
	2 - Consequência	De que forma as mediações familiares e escolares influenciam o acesso à informação sobre o processo seletivo entre os estudantes da rede pública que buscaram ingresso no IFSC?	
	3 - Associação	Que padrões podem ser observados entre o tipo de escola de origem, a escolaridade dos responsáveis e os canais pelos quais os estudantes ficaram sabendo do processo seletivo?	
	4 - Natureza dos fatores	Quais fatores simbólicos, informacionais e estruturais condicionam o acesso desigual à informação sobre os processos seletivos do IFSC, ainda que essa informação circule em diversos meios?	
	5 - Validade das inferências	Em que medida os dados coletados permitem generalizações confiáveis sobre o perfil informacional dos estudantes e sobre o papel da escola básica como agente de mediação no acesso ao IFSC?	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Bardin (2016, p.44 - 49)

Destacamos que as interpretações e considerações foram discutidas embasadas nos referenciais bibliográficos de forma a analisar tecnicamente os dados, e também produzir inferências que colaborem com a construção do conhecimento sobre o processo de transição para os cursos de EMI Integrado mediado pelas influências sociais da família e da escola.

Os resultados são, então, apresentados no item 4.0 onde os dados e discussões estão organizados em três subtópicos principais: 4.1 que trata da caracterização geral da amostra e perfil dos inscritos; 4.2 onde são investigadas as fontes de informação sobre o processo seletivo; e em 4.3 quando a busca se dá entorno da escolaridade dos responsáveis, tomada aqui como indicativo da mediação familiar no processo decisório.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos via análise do questionário socioeconômico aplicado aos candidatos do Ensino Médio Integrado do IFSC, entre os anos de 2018 e 2025, buscou compreender as relações entre origem escolar e capital cultural através da análise da formação dos pais as formas de acesso à informação sobre o processo seletivo.

Estruturada em duas categorias analíticas da seguinte maneira: partimos da apresentação dos números de inscritos em cada um dos anos analisados e discussão dos encontrados em 4.1 - Condicionantes estruturais e históricos da trajetória educacional. E a categoria 4.2 - Capital Cultural, escolaridade dos responsáveis e desigualdades informacionais; subdividindo-se nas categorias: 4.2.1 - Tipo de escola e fonte de informação e 4.2.2 - Escolaridade dos responsáveis. Onde buscamos analisar como os estudantes ficaram sabendo do processo seletivo, destacando o papel dos professores, das famílias e das mídias, e refletindo sobre como esses canais são acessados de maneira desigual, conforme a origem escolar e a escolaridade dos responsáveis.

Os dados encontrados são apresentados em cada um desses itens e sub-intens com auxílio da estatística descritiva e discutidos através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) sob a luz de referencial teórico, considerando a abordagem histórica da Educação Profissional no Brasil, e seus processos de seleção para ingresso.

4.1 CONDICIONANTES ESTRUTURAIS E HISTÓRICOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Em busca de investigar os fatores que influenciaram a inscrição aos processos seletivos de estudantes ao Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais, realizamos uma caracterização preliminar dos inscritos com base nos dados extraídos dos formulários respondidos pelos alunos e/ou seus responsáveis quando da inscrição nos editais de seleção do IFSC entre os anos de 2018 e 2025, que contabilizou 67.519 candidatos inscritos no período. Para caracterização dos inscritos utilizamos questões do questionário socioeconômico donde foram obtidas

algumas informações referentes ao rendimento médio familiar, a quantidade de pessoas que residem com o estudante, o grau de escolaridade do pai e da mãe, e se o aluno é proveniente de escola pública ou particular.

Qual a faixa de renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, esposo/esposa, filhos, etc)? As opções de respostas se posicionaram entre menos de um até mais de oito salários-mínimo. O quadro abaixo foi organizado comparando a faixa de Renda Bruta em cada uma das opções disponíveis ao longo desses oito anos investigados, e os resultados são apresentados em percentuais.

Quadro 2 - Faixa de Renda Bruta familiar dos inscritos conforme o ano

Faixa de Renda Bruta	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Até um salário-mínimo	7,83	7,43	8,4	10,25	7,56	8,77	10,02	10,11
De um até um e meio salários-mínimos	14,5	14,19	15,88	13,55	11,2	11,48	12,26	13,43
De um e meio até dois salários-mínimos	13,33	14,31	13,96	15,47	13,48	13,7	13,16	10,66
De dois até dois e meio salários-mínimos	12,3	10,78	11,6	11,17	10,47	11,89	12,33	12,73
De dois e meio até três salários-mínimos	9,63	9,86	9,04	12,08	12,26	8,94	8,25	10,86
De três até três e meio salários-mínimos	8,69	9,31	8,56	7,07	7,58	8,52	9,02	6,73
De três e meio até quatro salários-mínimos	6,08	6,25	5,61	6,35	8,32	5,83	8,12	8,58
De quatro até quatro e meio salários-mínimos	5,43	5,74	5,17	3,94	4,57	6,85	4,5	6,09
De quatro e meio até cinco salários-mínimos	3,18	3,72	3,84	4,77	6,3	4,99	4,81	3,48
De cinco até cinco e meio salários-mínimos	3,77	4,14	3,74	2,71	3,66	2,6	3,23	2,16
De cinco e meio até seis salários-mínimos	2,43	2,17	2,38	2,31	2,35	3,42	2,7	3,02
De seis até seis e meio salários-mínimos	2,47	2,06	2,35	1,53	2,31	2,1	1,82	1,77
De seis e meio até sete salários-mínimos	1,43	1,15	1,23	1,33	1,73	0,71	1,14	1,21
De sete até sete e meio salários-mínimos	1,44	1,4	1,22	0,86	1,4	1,7	1,24	1,9
De sete e meio até oito salários-mínimos	1,11	1,17	1,07	1,45	0,95	1,48	1,55	1,69
Mais de oito salários-mínimos	6,38	6,34	5,91	5,01	5,72	6,82	5,84	5,57
Total	100	100,02	99,96	99,85	99,86	99,8	99,99	99,99

Fonte: Dados do questionário socioeconômico dos processos seletivos do IFSC dos anos de 2018 à 2025, tratados pelas autoras

Referente ao quantitativo de pessoas que residem na mesma moradia com o candidato, as respostas ao questionário apresentam os resultados seguintes organizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Percentuais de pessoas que moram na mesma residência dos candidatos inscritos nos processos seletivos do IFSC de 2018 à 2025.

Número de Pessoas	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Um	2,59	2,61	2,82	3,37	2,93	2,62	3,21	3,39
Dois	11,02	10,94	12,52	14,05	12,86	13,09	13,72	13,63
Três	29,72	29,88	28,92	29,7	30,1	30,68	30,76	31,75
Quatro	37,8	39,05	37,54	36,14	37,47	37,26	36,67	34,93
Cinco	14,13	12,95	13,75	12,65	12,71	12,38	11,42	11,85
Seis	3,47	3,31	3,05	2,75	2,76	2,81	3,1	3,18
Sete	0,92	0,91	0,94	0,93	0,66	0,61	0,72	0,95
Oito	0,21	0,19	0,26	0,19	0,2	0,21	0,2	0,21
Nove	0,08	0,08	0,07	0,06	0,13	0,06	0,1	0,06
Dez	0,03	0,05	0,07	0,01	0,08	0,01	0,04	0,04
Mais de dez	0,03	0,03	0,03	0,01	0,04	0,04	0,07	0,02
Total	100	100	99,97	99,86	99,94	99,77	100,01	100,01

Fonte: Dados do questionário socioeconômico dos processos seletivos do IFSC dos anos de 2018 à 2025, tratados pelas autoras

Em ambos quadros apresentados acima pode-se observar que há uma diferença no total do percentual esperado de 100%. Por exemplo, no Quadro 3, o percentual total vai de 99,77% à 100,01%. Esta variação encontra-se dentro da normalidade e se dá devido ao arredondamento dos dados.

A faixa de renda bruta familiar e o número de pessoas residentes no mesmo domicílio, dispostos acima, podem nos auxiliar a caracterizar o público que vem buscando ingresso no IFSC. Observa-se que ao longo desses 8 anos a maioria dos inscritos declararam viver em famílias com renda de um à três salários mínimos. Sendo que a maior procura se dá de um à dois salários ao longo dos anos analisados. Em complementação aos dados de renda às famílias compostas por três a quatro pessoas, apresentam mais de 60% dos casos de todos os anos analisados. Mas chama atenção o dado relativo às faixas de cinco, seis ou sete pessoas que se somadas atingem cerca de 15% do total, e mantêm esse padrão ao longo dos anos.

Esses dados do perfil familiar pode nos levar a imaginar, equivocadamente,

que este seria o padrão típico de famílias nucleares brasileiras. Fato para o qual nos alerta Saraiva-Junges (2015) pois o mesmo defende que família contemporânea, especialmente nas camadas populares, não se encaixa mais no modelo de configuração tradicional e nuclear. O mesmo autor é enfático em alertar que é um grande erro da escola prever que todas as famílias tenham como núcleo o pai e a mãe. Ao contrário atualmente as famílias, em especial as das classes populares, apontam para uma diversidade e complexidade crescentes nas configurações familiares em meios populares (Nogueira; Coutinho, 2025), como o aumento de pais ou mães solteiros(as), a maior incidência de famílias reconstituídas, estendidas ou homoafetivas. Ou até mesmo os candidatos que afirmaram estarem morando sozinhos (primeira linha, número de pessoas: um) o qual destaca-se mesmo apresentando uma leve frequência de 2,59% em 2018 à 3,39% em 2025. Pois levanta a possibilidade de estarem relacionadas a deslocamentos para frequentar um curso de nível médio.

De acordo com Nogueira (2018) os estudos sociológicos iniciais sobre desigualdades escolares consideravam as características morfológicas da família, como por exemplo o número de filhos, como fatores explicativos para as diferenças de escolaridade. Nesse mesmo sentido (Coleman *et al.*, 1966) já defendiam que a associação entre o desempenho escolar e posição social seja talvez a mais importante e duradoura tese da Sociologia da Educação.

De modo que chegamos ao entendimento que a renda familiar e o número de pessoas que dela dependem são componentes essenciais para a definição e a compreensão das nuances da classe social, mas não os únicos. Para Piotto e Tetzlaff (2022) camadas populares é associada também a um sistema de estratificação social caracterizado pela escassez, seja ela objetiva ou simbólica, financeira ou cultural.

A análise conjunta das rendas (no Quadro 2) e de pessoas residentes no mesmo domicílio (Quadro 3), apresenta um público que busca o acesso ao EMI do IFSC composto majoritariamente por famílias de rendas mais baixa. Esses dados demonstram que o alinhamento e a coerência dos IFs como políticas públicas voltadas às classes trabalhadoras. Essas instituições ao manterem o propósito pelo qual foram constituídas representam uma importante intervenção social, conforme defende (Pacheco, 2015, p. 12).

daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Assim com os IFs, a Educação Profissional continua a traçar um caminho de emancipação humana e institucional. Pois historicamente a educação profissional buscou se transformar, deixando de ser apenas uma instituição para pobres e desafortunados para se tornar um espaço de transformação de indivíduos de classes populares em trabalhadores assalariados (Manfredi, 2017 *apud* Corrêa Filho, Paixão e Nogueira, 2022 p. 1003).

Ao longo da discussão com os autores surgiram várias aproximações entre a classe trabalhadora (como abordada na EPT) e a classe popular (abordada na sociologia), como a renda, ocupação e escolaridade dos pais como abordado por Piotto e Tetzlaff (2022), práticas cotidianas e educativas (Lareau, 2007; Resende *et al*, 2012; Nogueira, 2012; Thin 2010; Nogueira, 2021). Sob a ótica de Maria Alice Nogueira, Thin Daniel e Marilice Nogueira as escolas públicas brasileiras são predominantemente frequentadas por alunos provenientes de camadas populares e frações inferiores das camadas médias; embora os autores concordem que no Brasil, a classe social não é uma categoria com uma definição fixa e universalmente clara. Nesta perspectiva de semelhanças para além das condições de renda, outro elemento que reforça o papel social dos IFs é o perfil de origem dos estudantes, que buscam ingressar no IF, em maior número os da rede pública.

Dado isso, definimos o recorte empírico desta pesquisa que focaliza nos estudantes oriundos da rede pública de ensino. Com este norte buscamos as respostas para a pergunta: *Onde você cursou o Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)?* As opções de resposta incluíam: (i) *Todo em escola pública*, (ii) *Todo em escola privada*, (iii) *Maior parte em escola pública*, (iv) *Maior parte em escola privada*, e (v) *Nunca estive na escola*.

Para esta análise dos candidatos, organizamos os dados em dois grupos principais: (1) candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas; e (2) candidatos com trajetórias total ou parcialmente em escolas privadas, que agrupamos sob a categoria, escola particular/mista. Essa

categorização das respostas não foi apenas técnica⁹, mas também considerando o viés político-pedagógico. Pois o sistema de cotas dos IFs, ao reservar vagas para estudantes oriundos exclusivamente de escolas públicas, explicita uma tentativa de reparação parcial frente às assimetrias de origem.

De modo que a partir dos dados abaixo organizados buscamos avaliar qual o público buscou o ingresso no EMI do IFSC durante os oito últimos anos, e se o padrão se repete. O Quadro 4, a seguir apresenta a distribuição dos inscritos por ano e por tipo de escola:

Quadro 4 - Distribuição de candidatos inscritos por ano e tipo escola de origem

Ano de Ingresso	Total de alunos inscritos	Escola pública (100%)	Escola privada/mista	Nunca frequentou a escola
2018	7684	5.279	2.405	0
2019	8.801	6.097	2.682	22
2020	9122	6.423	2.686	13
2021	10.099	6.759	3.327	13
2022	4509	3.342	1.155	12
2023	7050	4.951	2.075	24
2024	10.339	7.124	3.184	31
2025	9.915	6.815	3.090	10
Total	67.519	46.790	20.604	125
Total Percentual*	100%	69,3%	30,5%	0,02%

* Os percentuais foram arredondados para uma casa decimal. Fonte: Dados cedidos institucionalmente pelo IFSC, tratados pelas autoras, 2025.

Com base nos dados coletados nos processos seletivos do IFSC para ingresso entre os anos de 2018 e 2025, observamos que 67.519 estudantes se inscreveram para essas edições. Dentre esses, 46.790 (69,3%) declararam, no ato da inscrição, ter cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Em contrapartida, 30,5% informaram ter frequentado total ou parcialmente instituições privadas durante essa etapa da escolarização. Um percentual residual de aproximadamente 0,02% declarou nunca ter frequentado a escola. Essas respostas serão desconsideradas nas próximas análises, por se tratar de registros possivelmente equivocados e com baixa representatividade estatística.

⁹ Para Bardin (2016), a categorização é uma operação fundamental da AC que envolve a classificação de elementos constituintes de um conjunto, por reagrupamento por analogia, com base em critérios previamente definidos. É um processo de tipo estruturalista que busca organizar a mensagem.

Para embasar essa discussão inicial ponderamos ser importante retomar um breve histórico da EPT no Brasil explanado por Coutinho e Melo (2011):

Em 1997, as instituições federais passaram a ofertar o ensino médio separadamente do ensino técnico. Diferentemente do que se pretendia, as formas como os cursos técnicos foram ofertados não se adequavam à realidade dos estudantes das classes menos privilegiadas, o que fez com que aqueles continuassem a ser mais atraentes para os alunos de classe média. Para o aluno que precisava trabalhar, situação muito comum nas classes menos privilegiadas, a forma de oferta de ensino médio concomitante ao curso técnico era inviável, já que exigia do estudante dedicação aos estudos em tempo integral: o ensino médio em um período do dia e o técnico, em outro. Como o ensino médio não mais continha disciplinas técnicas, as escolas da rede federal continuaram a ser atraentes para os alunos de classe média, oriundos de escolas particulares. Com isso, parcela importante das vagas dessas instituições era ocupada por eles, em detrimento dos estudantes carentes. Em conformidade com um Acórdão do Tribunal de Contas da União (TCU) de 2005, um estudo realizado em 1999, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), mostrou que 72,7% dos alunos que ingressaram na instituição estudaram todo o ensino fundamental (EF) em escolas particulares.

Os autores afirmam que uma parcela significativa das vagas era ocupada por estudantes de escolas privadas, em detrimento dos estudantes de escolas públicas. Essa concorrência, para o autor, aliada à gratuidade e qualidade do ensino das escolas da rede federal, tornava os cursos técnicos muito atrativos para alunos de maior poder aquisitivo que visavam ao ingresso no ensino superior.

E então a Lei de Cotas foi criada para diminuir os impactos da elitização das universidades públicas e dos Institutos Federais. Pois a reserva de, no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental (isso no caso do EMI) em instituições públicas de ensino. Dentro desses 50% reservados, aplicam-se reservas de vagas por renda familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita e por raça/etnia. Para pessoas com deficiência a proporção de reserva é igual à da proporção da população da unidade federativa, essa medida é baseada no último censo do IBGE (Brasil, 2012).

Segundo Castro e Abreu (2020), essa lei é um avanço na garantia do acesso ao aluno das classes sociais menos favorecidas, pois é assegurado um percentual mínimo de vagas reservadas, tornando-se um importante instrumento de ampliação dos espaços de inclusão e equidade. Estudos posteriores à aplicação dessa lei, explanados por Coutinho e Melo (2011) demonstram vieses importantes da promoção da igualdade e reparação histórica.

Os dados analisados ao longo dos processos seletivos do IFSC, entre 2018 e

2025, podem nos levar a compreender que a Lei nº 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas) pode desempenhar efetivamente um papel estratégico na redução da dualidade histórica da educação brasileira, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O que reafirma o que foi apontado por Rodrigues (2018), que essa lei veio para tornar os Institutos Federais de Educação mais acessíveis à população de baixa renda e minorias. Ao observarmos que 69,3% dos candidatos inscritos declararam ter cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, nota-se um número significativo na busca por acesso. No entanto, esses dados não nos permitem observar qual o percentual que ingressou no IFSC. Mas são importantes para refletirmos sobre essa trajetória a fim de compreender a amplitude do impacto informacional e das barreiras prévias ao ingresso efetivo.

Uma iniciativa governamental que responde a essa preocupação com a qualidade de ensino que antecede o ingresso de estudantes de escolas públicas nos IFs, materializa-se através do programa Partiu IF. Que segundo o MEC (2024):

O Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - PartiuIF, tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação, por meio da oferta de aulas e atividades voltadas para a recuperação das aprendizagens de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que cursaram integralmente a educação na rede pública de ensino, negros, quilombolas, indígenas ou que tenham deficiência e renda familiar per capita de até um salário-mínimo.

De modo que esta ação do próprio MEC nos leva a compreender que a escola pública federal ocupa papel central na promoção da igualdade educacional. Mas também reafirma que o acesso aos IFs como política pública, ainda que respaldada por cotas, não garante igualdade de condições para todos os estudantes competirem de forma justa e informada. Pois, do contrário não haveria necessidade de programas governamentais nesse sentido.

Por isso, é importante entender as trajetórias escolares que antecedem a inscrição dos candidatos nos IFs. Saviani (2008) e Libâneo (2012) destacam que democratizar o acesso exige enfrentar as barreiras que se apresentam antes da entrada no ensino médio público de qualidade. Saviani (2008) afirma que a universalização do acesso está garantida em lei, mas ainda há diferenças entre o direito formal e a realidade vivida, principalmente quanto à distribuição das

oportunidades.

No Quadro 4, analisando os anos de 2021 e 2024, vemos que os percentuais de candidatos nos processos de seleção do IFSC que cursaram integral ou parcialmente o ensino fundamental em escolas particulares foram de 32,9% e 30,8%, respectivamente. De modo que é necessário observar que em 2024, dois editais organizaram o ingresso. O Edital 05/DEING/2024-1 adotou a prova como forma de seleção. O Edital 06/DEING/2024-1 usou sorteio público eletrônico. Em 2021, o ingresso foi feito apenas por sorteio, segundo o Edital 05/DEING/2021-1, publicado durante a pandemia.

Em ambos os anos, cerca de 10 mil candidatos se inscreveram, mas com perfis escolares diferentes. Em 2021, o sorteio era a única forma de seleção. Em 2024, houve além de sorteio, também prova classificatória, de modo que a diferença no perfil escolar não pode ser explicada apenas pela ausência de prova em 2021. Pois como Rezende *et al.*, (2011) afirmam, as famílias em posições sociais mais elevadas atribuem valor simbólico aos IFs e não se eximem de participar da seleção devido à provas. Mas cabe ressaltar que essas famílias também têm mais acesso à informação e redes de apoio.

Entendemos que é importante salientar que em 2021, a pandemia limitou a divulgação presencial dos IFs nas escolas públicas. O que pode ter causado as diferenças no acesso à informação dentre as classes. Nogueira (1998) e Resende *et al.*, (2011) apontam que a falta de acesso às mídias digitais e aos meios informacionais afeta diretamente a capacidade das famílias das classes populares de acompanhar os editais e orientar os filhos que passam a depender mais da orientação da escola.

Diante dos dados, observamos que essas diferenças não são apenas conjunturais, mas estruturais. Como argumenta Libâneo (2012), a escola pública pode combater essas desigualdades por meio de políticas pedagógicas que assumam sua função social. O autor também defende que a escola pública deve ser um meio de garantir igualdade de oportunidades, independentemente da origem social do estudante.

Os números que identificamos demonstram frequente interesse de alunos com mais condições financeiras para acessar o ensino dos IFs. O que é reforçado por demais pesquisas realizadas que demonstram que esse interesse se dá em torno do ensino de qualidade (Rodrigues, 2018). Ainda que o acesso aos IFs esteja

formalmente garantido por políticas de cotas, as desigualdades materiais e simbólicas podem comprometer a efetividade dessa garantia. Afinal, quando a informação não chega de forma clara ou acessível ao público destinado para as cotas, ou não é compreendida em sua totalidade, dificilmente ela resultará em uma inscrição efetiva.

Logo, a diferença entre o nível de orientação e o capital cultural dos alunos e suas famílias pode ter contribuído significativamente para o aumento da participação de estudantes oriundos de escolas privadas ou com trajetória escolar no processo seletivo de 2021. Esse fenômeno pode evidenciar desigualdades estruturais no acesso à informação e nas condições de preparação para o ingresso nos Institutos Federais.

Por isso, é importante oportunizar a todos os estudantes acesso justo e equitativo à informação sobre os processos seletivos e as possibilidades formativas. Essa é uma etapa estratégica para combater desigualdades comunicacionais, principalmente entre os estudantes da rede pública. Esta posição está amparada nos referenciais desta pesquisa, também, nas recentes investigações que tratam da temática dos desafios no processo de ingresso ao EMI dos IFs, publicadas no âmbito do Programa ProfEPT. As quais convergem na ideia de que os Institutos Federais têm papel crucial na formação integral e emancipadora da juventude brasileira. Porém, apontam que esses institutos enfrentam desafios significativos no que se refere ao acesso e à compreensão de sua proposta educacional, exigindo aprimoramento contínuo das políticas públicas e da comunicação institucional (Buss, 2025; Spindler, 2025).

Na próxima seção, abordamos como o Capital Cultural das famílias, a escolaridade dos responsáveis e os canais de informação que influenciam diretamente o acesso dos estudantes aos Institutos Federais. Além do indicativo teórico que abordamos, partimos do exemplo concreto dessa realidade apontado na pesquisa de Vendrami (2021) também no âmbito do ProfEPT. O pesquisador investigou a baixa procura por estudantes de escolas públicas do município de Apiúna/SC no IFC no Campus Ibirama. O estudo revelou que o principal obstáculo foi o baixo alcance da comunicação institucional e a ausência de diálogo efetivo com a comunidade escolar sobre o Processo Seletivo de Ingresso. Tal constatação evidenciou que a falta de mediação e informação podem limitar o acesso, mesmo àquelas políticas pensadas para democratizar o ensino.

4.1.1 A Origem Escolar e as Redes de Informação: Mediações no Acesso ao IFSC

Buscamos analisar e discutir de que forma os inscritos tomaram conhecimento do seletivo do IFSC, e por que escolheram participar. Para isso a pergunta: *Qual o principal fator que o levou a escolher o IFSC?* As respostas obtidas foram planificadas em porcentagem, no quadro abaixo, onde as linhas referem-se às opções que poderiam ser marcadas no formulário socio-econômico, e as colunas referem-se aos anos do eventual ingresso, conforme cada processo seletivo.

Quadro 5 - Distribuição percentual das fontes de informação sobre o processo seletivo do IFSC

Principal Fator - IFSC	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Por ter ensino de qualidade	78,21	78,37	77,29	74,14	77	75,99	76,13	73,59
Pelo acesso mais rápido ao mercado de trabalho	6,79	7,02	6,74	7,5	6,76	7,55	7,42	7,88
Por ser gratuito	6,13	5,61	6,48	8,21	6,23	5,94	5,92	6,42
Por influência dos familiares/amigos	5,43	5,09	5,48	5,08	4,55	6,6	6,35	7,58
É o único que oferece o curso pretendido	1,56	1,55	1,38	2,2	2,08	1,8	1,87	1,91
Pela possibilidade de receber auxílio financeiro para estudar	1,38	1,7	1,81	1,59	1,91	1,04	1,59	1,59
É o de mais fácil acesso (proximidade de casa, condução, etc..)	0,46	0,51	0,56	0,94	1,11	0,75	0,59	0,88
É o que oferece o horário mais adequado	0,04	0,15	0,22	0,19	0,22	0,13	0,14	0,15
Total	100	100	99,96	99,85	99,86	99,8	100,01	100

Fonte: Dados cedidos institucionalmente pelo IFSC, tratados pelas autoras, 2025.

Claramente podemos compreender que o IFSC está ao longo dos anos mantendo o reconhecimento por oferecer ensino de qualidade, mantendo-se com índices acima de 73% dos respondentes indicando esse como o principal motivo para ter escolhido participar do exame de seleção. Corroborando com percepção de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oferecem ensino de excelência como já apontado por Resende (2011), Piotto e Tetzlaff (2022), Resende *et al.*, (2013), Pacheco (2011) Nogueira (2011).

No entanto outro dado de relevância é o baixo percentual de inscritos que

relatam a gratuidade do ensino, (entre 5,61 em 2018 a 8,21 em 2021). Também o percentual abaixo de 2% que indicam terem escolhido pela possibilidade de receber auxílio financeiro para estudar, ou que era o de mais fácil acesso logístico. Esses dados podem ter relação direta com o público que vem participando dessas seleções, na qual nos levanta algumas questões, ou eles não conhecem ou não precisam, ou não é interessante a eles essas vantagens?

Oferecer o horário mais adequado é indicado pelos dados como o fator com menor importância em todos os oito anos analisados. Isso pode ser gerado pelos horários tidos como não atrativos ou esse público pode não ter a preocupação com o horário.

A escolha do IFSC como instituição de ensino também tem a influência dos familiares/amigos, segundo o Quadro 5. Claramente podemos inferir que esses familiares e amigos conheciam a intuição antes mesmo daqueles que efetivamente estão respondendo ao questionário. Estes forneceram as informações necessárias para a inscrição acontecesse.

Este questionamento: Qual o principal fator que o levou a escolher o IFSC? nos remete a aquisição do capital cultural (e suas diferentes formas social e informacional) tanto o ato de reconhecer o acesso mais rápido ao mercado de trabalho quanto à educação de qualidade referem-se ao capital informacional. Para Resende *et al.* (2011) possuir esse tipo de capital confere vantagens altamente rentáveis no mundo escolar, permitindo realizar investimentos escolares mais rentáveis e escolhas mais adequadas do estabelecimento de ensino e do curso. A autora ainda destaca que as famílias com maior capital informacional têm mais probabilidade de fazer escolhas mais acadêmicas. O que pode indicar que esses inscritos possuem um capital informacional (e assim cultural) considerável.

Já a indicação por amigos ou familiares é uma das principais vias para a aquisição de capital informacional, para aqueles que não o possuem de forma autônoma. As informações que podem ser as chamadas informações quentes são obtidas em suas redes de relacionamentos (Nogueira, 2021), Piotto e Tetzlaff (2022) através de suas pesquisas apontam que para estudantes de camadas populares, o conhecimento sobre instituições como os Institutos Federais frequentemente veio de professores ou amigos da escola, já que as próprias famílias muitas vezes desconheciam a instituição. Mas que orientadas por estas passou a conhecer.

Esta reflexão nos direciona à análise da pergunta: Como você ficou sabendo

do processo seletivo do IFSC? As alternativas de resposta incluíam: a) Familiares/Amigos; b) Professores/Servidores da escola; c) Meios de comunicação; d) Divulgação no ambiente de trabalho; e) Divulgação em instituições sociais (igrejas, associações, sindicatos etc.); f) Visita da sua escola ao IFSC; e g) Visita do IFSC à sua escola. As distribuições percentuais de cada ano está no Quadro 6, logo abaixo:

Quadro 6 - Distribuição percentual das formas de divulgação sobre o processo seletivo do IFSC.

Forma de Divulgação	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Divulgação em Instituição Social	0,46	0,44	0,44	0,78	0,71	0	0,62	0,68
Divulgação no ambiente de trabalho	0,25	0,34	0,38	0,44	0,87	0,41	0,48	0,58
Familiares/Amigos	57,78	57,74	54,96	51,94	51,9	54,17	51,62	51,53
Meios de comunicação	16,55	17,2	19,63	31,27	27,36	16,24	16	17,24
Professores/Servidores de sua Escola	17,82	18,17	18,67	14,44	14,23	20,15	21,84	20,26
Visita da sua escola ao IFSC	3,42	3,32	3,27	0,56	0,71	4,07	4,05	4,99
Visita do IFSC na sua escola	3,72	2,79	2,65	0,57	4,22	4,96	5,39	4,72
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Dados cedidos institucionalmente pelo IFSC, tratados pelas autoras, 2025.

Ao longo de todos os anos analisados o percentual de inscritos que ficam sabendo do processo seletivo do IFSC se mantém acima dos 51%. Os professores e servidores da escola de origem aparecem como a segunda forma de divulgação mais acessada, nos anos de 2018, 2019, 2023, 2024 e 2025. E os meios de comunicação em 2020, 2021 e 2022 como a segunda mais acessada. Essa variação poder ter relações com o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 e seus impactos ao longo desses três anos. Visitas (tanto das escolas aos IFSC e vice-versa) apresentam baixos percentuais como variação significativa para menos em 2021, e índices maiores no último processo seletivo para ingresso em 2025 (no entanto não alcançando 10% se somados). Divulgações presenciais em instituições sociais e em ambiente de trabalho também apresentam baixos percentuais.

Considerando os dados puros encontrados, antes de seguir na discussão dos dados, julgamos necessário aprofundar as análises e verificar investigar a possível correlação entre os diferentes canais de acesso à informação e a origem escolar dos estudantes. Para isso, foram consideradas duas perguntas relevantes: (i) Como

você ficou sabendo do processo seletivo do IFSC? e (ii)¹⁰ Onde você cursou o Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)?

Para fins de análise, as respostas relacionadas às visitas institucionais foram categorizadas como *Visitas entre IFSC e escolas*. Essa decisão técnico-metodológica de codificação em uma só variável foi tomada por três principais razões. Primeiramente, pois ambas ações envolvem ações diretas de servidores do IFSC, professores e alunos da rede fundamental, e corriqueiramente uma visita institucional desencadeia a outra. Segundo, pois se comparadas às três principais fontes de informação (a saber: familiares/amigos, professores/servidores e meios de comunicação) as visitas entre IFSC e escolas, mesmo somadas, apresentaram proporção estatisticamente reduzida no conjunto total de respostas. Portanto, o agrupamento visa facilitar a visualização e a análise comparativa sem perda significativa de nuance interpretativa.

Finalmente, a centralidade desta etapa não é a avaliação do impacto individual de cada tipo de visita, mas sim a identificação de tendências gerais nos canais de acesso à informação, que possam refletir as desigualdades informacionais no processo seletivo. Assim, essa simplificação não compromete a fidedignidade dos resultados. No mesmo sentido as opções *Divulgação no ambiente de trabalho* e *Divulgação em instituição social* foram excluídas por apresentarem pequena frequência estatística, na análise de inscritos.

A seguir, apresenta-se o Quadro 7, que sintetiza os dados analisados. Ela descreve a distribuição das respostas, e também oferece indícios empíricos sobre os caminhos informacionais mais acessíveis ou restritos, conforme o perfil educacional dos estudantes.

¹⁰ A categorização desta pergunta, o agrupamento das respostas e a limpeza dos dados já foi descrita na seção 4.1.

Quadro 7 - Distribuição percentual das fontes de informação sobre o processo seletivo do IFSC segundo o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental (2018 - 2025).

Canal de informação	Escola pública	% Escola pública	Escola particular/mista	% Escola particular/mista
Familiares/amigos	22.729	50,6%	12.645	63,8%
Professores/servidores	9.645	21,5%	2.442	12,3%
Meios de comunicação	9.001	20,0%	4.011	20,2%
Visitas (IFSC - Escola)	3.563	7,9%	731	3,7%
Total	44.938	100%	19.829	100%

Fonte: Dados cedidos institucionalmente pelo IFSC, tratados pelas autoras, 2025.

O Quadro 7 apresenta a distribuição dos estudantes inscritos no processo seletivo do IFSC, com dados agregados dos anos de 2018 a 2025, conforme o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental e a principal fonte de informação sobre o processo seletivo.

Ressalta-se que os números refletem uma leve variação do montante total de inscritos em razão da exclusão de registros nos quais os candidatos declararam nunca ter frequentado a escola. Tal resposta é considerada inconsistente com os critérios estabelecidos nos editais do IFSC e com a legislação educacional vigente no Brasil, que exige a conclusão do Ensino Fundamental como pré-requisito para o ingresso no Ensino Médio (Brasil, 1996). Presume-se que essa opção conste no questionário por este ser padronizado e utilizado em múltiplas modalidades de ensino, o que pode ter gerado respostas desconectadas da realidade do público-alvo desta pesquisa.

Este processo busca garantir maior precisão nas análises e permitir que o foco se mantivesse no problema de pesquisa. A seguir, a distribuição proporcional dos dados é visualizada por meio de gráfico de barras, o que permite observar com maior clareza as aproximações e distanciamentos entre os grupos analisados nos diferentes anos (Figura 1).

A categoria Familiares/Amigos configura-se como a principal fonte de informação em ambos os grupos, com predominância ainda mais acentuada entre os estudantes oriundos de escolas privadas ou mistas (63,77%), em comparação

aos alunos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas (50,58%). Esse dado evidencia a centralidade das redes familiares e sociais no processo decisório educacional, especialmente entre os grupos que possivelmente possuem maior capital cultural e informacional, corroborando com Nogueira (1998) e Rezende *et al.*, (2011). Entre os estudantes da rede pública, a influência de familiares também é significativa, embora dividida com outras formas de orientação. Tal variação reforça a tese de que o capital social e cultural da família molda o acesso à informação escolar.

Os Professores/Servidores da Escola aparecem como a segunda principal fonte entre os alunos de escolas públicas (21,46%), mas têm menor relevância para os de escolas privadas/mistas (12,32%). Essa diferença destaca o papel ativo da escola pública como espaço de mediação informacional. Essa diferença reforça a importância das escolas públicas como espaços de mediação informacional e de orientação educacional, especialmente para estudantes que, muitas vezes, dependem diretamente das instituições escolares para acessar informações sobre oportunidades de continuidade dos estudos (Moll *et al.*, 2010).

A categoria Meios de Comunicação (onde entende-se incluídas as redes sociais, televisão, rádio e websites) apresenta proporções bastante próximas entre os dois grupos: 20,03% para alunos de escolas públicas e 20,23% para os de escolas privadas ou mistas. Tal semelhança sugere um padrão mais homogêneo de acesso a mídias informacionais, indicando que esse canal atinge de forma relativamente equitativa os diferentes grupos escolares, embora o tipo de conteúdo acessado possa variar segundo o capital cultural das famílias. Essa homogeneidade quantitativa, contudo, pode esconder desigualdades qualitativas, pois, como argumentam Nogueira (1998) e Resende *et al.* (2011), o repertório cultural das famílias influencia diretamente na capacidade de compreender, interpretar e agir a partir da informação veiculada pelas mídias.

As Visitas Institucionais são ações presenciais de divulgação do IFSC. E envolvem algumas ações como visitas de servidores da instituição às escolas e recepção de turmas nos campi do IF. Essa categoria foi mencionada como informação sobre a seleção de ingresso por mais estudantes de escolas públicas (7,93%) do que entre os de escolas privadas/mistas (3,69%). Esse dado reforça a atuação mais efetiva do IFSC junto à rede pública. De modo que podemos ver um indicativo das escolas/IFSC em atender sobretudo em contextos onde a mediação

familiar pode ser limitada ou reduzida devido à falta de apropriação desses conhecimentos (Nogueira, 2018). Nesse cenário, os professores atuam como mediadores sociais, preenchendo essa lacuna de informação. Ao apresentar e indicar o Instituto Federal, eles fazem com que a instituição surja no horizonte de possibilidades dos alunos.

A opção de resposta categoria de visitas institucionais aparentemente eficaz é uma das menos apontadas nessa análise global dos 8 anos. Isso pode ser afetado pela dificuldade dessas instituições dependerem recursos humanos e temporais para realizar tais ações, ou a negativa das escolas de ensino fundamental de integrarem ações conjuntas com os IFs. Ou ainda esse dado global pode ter sido afetado pelo período pandêmico. De modo que somos induzidos a compreender que a comunicação mediada por professores e servidores de escolas públicas é a mais efetiva dentre os alunos de escolas públicas.

Em síntese, alunos da rede pública necessitam mais da atuação direta de seus professores e das ações institucionais promovidas pelo IFSC, como visitas e atividades de orientação, enquanto os alunos da rede particular/mista tendem a contar com redes familiares mais estruturadas e maior familiaridade com os meios de comunicação. Essas dinâmicas evidenciam como a origem escolar influencia o acesso à informação e, por consequência, as oportunidades de ingresso na educação profissional e tecnológica.

Contudo, é necessário analisar se esse padrão se manteve constante ao longo dos anos, entre os processos seletivos realizados entre 2018 e 2025.

O painel comparativo dos processos seletivos do IFSC de 2018 a 2025, relaciona o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental com as 3 principais fontes de informação declaradas pelos candidatos. Os gráficos, organizados por ano, revelam a distribuição proporcional das três opções mais recorrentes de divulgação.

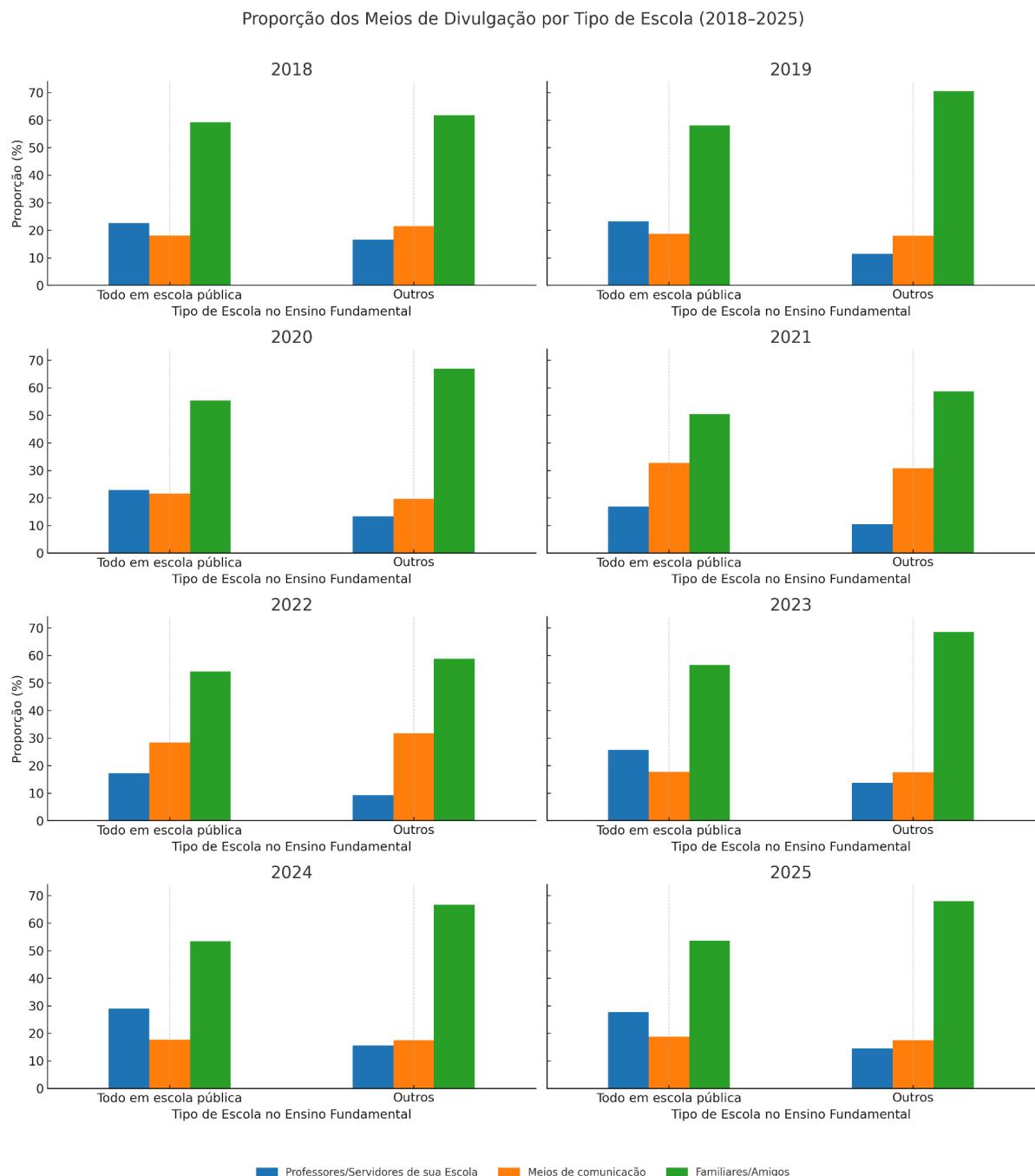
A Figura 1 apresenta, de forma comparativa, a evolução da distribuição percentual das principais fontes de informação, conforme o tipo de escola. Na qual os dados foram organizados em painéis anuais, que permitem identificar padrões estáveis e variações relevantes no acesso informacional entre os grupos analisados: estudantes que cursaram exclusivamente escolas públicas e aqueles oriundos de escolas privadas ou que frequentaram parte do ensino nessas escolas.

A análise desses mesmos tipos de dados de diferentes amostras de uma

mesma população, mas em diferentes momentos revela um padrão consistente: os alunos de escolas públicas foram, após a orientação dos pais, informados por professores e servidores da escola, com destaque para os anos de 2018 a 2020, e novamente a partir de 2023. Por sua vez, os estudantes de escolas privadas ou mistas mantêm, em todos os anos, o predomínio das redes familiares e de amigos como principal canal de divulgação, superando a marca de 60% em quase todos os ciclos analisados, e seguido em segundo lugar pelos meios de comunicação virtual.

Na Figura 1, podemos verificar que a familiares e amigos exercem forte influência na escolha do estabelecimento de ensino nos alunos de escolas públicas.

Figura 1 - Comparativo anual entre o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental e a forma de acesso à informação sobre o processo seletivo do IFSC (2018 à 2025)



Fonte: Dados do questionário socioeconômico dos processos seletivos do IFSC dos anos de 2018 à 2025, tratados pelas autoras

Essa forte influência dos professores vai ao encontro do que Piotto e Tetzlaff (2022) e Resende *et al.* (2011) já haviam apontado em suas pesquisas. Para Nogueira (2025) nas classes mais favorecidas essa influência familiar se manifesta através de estratégias educacionais sofisticadas e investimentos econômicos consideráveis. E nas classes populares/trabalhadoras embora presente opera de maneira distinta, tendendo a adotar um crescimento natural, com menos foco no desenvolvimento de talentos.

De modo que a influência da família no aconselhamento e na escolha escolar é um fator central, mas com muitas faces, e atua de maneiras distintas conforme a origem social. E é complementada, especialmente para as classes populares, pela mediação da rede pública de ensino. Assim, como defendem Piotto e Tetzlaff (2022) o acesso desses alunos a instituições de ensino técnico federal é resultado da mediação social da escola pública, pois muitos desses desconhecem a existência ou a oferta de Ensino Médio e Técnico Integrado em instituições federais. De modo que enquanto as classes médias e altas buscam ativamente instituições que refletem suas aspirações e capital cultural, as classes populares dependem, em grande parte, da mediação e do engajamento de profissionais da rede pública para acessar oportunidades de ensino de qualidade (Resende *et al.*, 2011).

Os anos de 2021 e 2022 se destacam na série como ponto de inflexão: observa-se uma redução expressiva da participação dos professores como fonte de informação entre os alunos da rede pública, com consequente aumento do peso relativo dos meios de comunicação e da influência familiar.

Este comportamento pode ser atribuído às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, que inviabilizaram visitas institucionais do IFSC e limitaram o contato presencial entre docentes e discentes nas escolas públicas. O que reforça os apontamentos de Nogueira e Coutinho (2025) que a pandemia de COVID-19 gerou prejuízos profundos em termos de rendimento escolar e do acirramento das desigualdades educacionais. Além de também ter acirrado a reestruturação dos mercados escolares, com implicações cada vez mais complexas para o ato de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. De modo que a Pandemia COVID-19, pode aprofundar as desigualdades de acesso à informação e às oportunidades educacionais. Mas nos amparamos em Nogueira e Coutinho (2025, p.6) para reforçar que “todas essas são questões que ainda precisam ser melhor examinadas e compreendidas”.

Em contraponto, os alunos de escolas privadas ou mistas continuaram apresentando forte influência familiar e da mídia, o que pode indicar maior acesso a recursos digitais e canais informacionais mais diversificados. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que famílias com maior capital cultural e informacional estão "desigualmente equipadas para exercer a 'boa escolha'" do estabelecimento de ensino (Nogueira e Coutinho, 2025, p.1).

O que apresenta consonância também com os estudos de Nogueira (1998) e

Resende *et al.*, (2011), que destacam o papel do capital cultural e informacional das famílias na orientação escolar. Pois estas famílias dotadas de recursos específicos, conseguem navegar no sistema educacional e acessar informações de forma mais autônoma e diversificada, mesmo em cenários adversos como uma pandemia.

Estudos contemporâneos sobre capital cultural têm ampliado o entendimento de como a herança cultural e o sucesso escolar vêm se relacionando.

A terceira geração - em ação a partir dos anos 2000 - têm questionado o papel determinante atribuído à alta-cultura nas avaliações escolares, argumentando que, nas sociedades contemporâneas, novas formas de produção cultural (os meios de comunicação de massa; a emergência do multiculturalismo) e novos modelos parentais de gerir a escolaridade dos filhos (senso do investimento, estratégias educacionais sofisticadas, etc.) vêm também condicionando o êxito escolar, para além da estrita posse da cultura dita legítima (Nogueira, 2021).

Esses estudos argumentam que há novas formas de produção cultural e novos modelos parentais de gestar a escolaridade dos filhos vêm também condicionando o êxito escolar, perpassando a mera posse da cultura dita legítima. Essas estratégias incluem o uso de novas formas de produção cultural (mídias, novas linguagens e múltiplas culturas). Novos modelos parentais que investem em um capital de informações variadas sobre o funcionamento escolar, acompanhamento das atividades de ensino, internacionalização. E que o capital de informação têm aumentado cada vez mais, tanto nas informações *quentes* (privilegiadas) ou os cada vez mais comuns resultados de avaliações e ranking publicados na mídia.

Assim, essa terceira geração de pesquisadores do capital cultural reconhece que na complexidade educacional contemporânea, a escolha do estabelecimento de ensino é um fenômeno socialmente influenciado e contribui para a manutenção das desigualdades educacionais. Resende *et al.* (2011) ressaltam que mesmo com o volume e a qualidade das informações que os pais acessam, a capacidade de decodificação e uso estratégico dessas informações, variam significativamente de acordo com os grupos sociais. Eles explicam que países com maior capital econômico e, especialmente, cultural, tendem a conhecer melhor o sistema educacional, devido à sua trajetória escolar mais longa e à rede social da qual fazem parte. E também maior capacidade de acessar e interpretar as informações durante o processo de escolha da escola para os filhos.

Logo compreendemos que esses dados dessa variação do aumento de

alunos de escolas privadas e baixa de aluno de escolas públicas no período pandêmico está ligada à falta de mediação IFSC/escola nesse período. Sem essa mediação escolar, muitos desses alunos provavelmente apenas ingressaram no Ensino Médio em escolas já conhecidas por eles. Essa intervenção se alinha ao conceito de *causalidade do provável* de Bourdieu, onde as aspirações e projetos futuros são moldados pelo que é objetivamente possível com base na origem social (Piotto;Tetzlaff, 2022, p. 52).

Conforme destaca o Inep (2023), a pandemia impactou profundamente a educação. Assim, a análise da transição do ensino fundamental para o ensino médio demandou a compreensão das mudanças ocorridas nesse período, buscando "construir um novo sentido para a função social da escola na sociedade de classes" (Magalhães; Ramos, 2021, p. 245).

A análise também aponta que os meios de comunicação se mantêm com proporção relativamente estável entre os dois grupos nos anos não afetados pela pandemia, variando em torno de 20% entre os anos de 2018 a 2020 e 2023 a 2025. Essa estabilidade sugere que, embora não sejam o canal predominante, esses meios têm alcance generalizado, mas possivelmente com conteúdo e apropriações distintas, conforme o repertório informacional das famílias.

Ao adotar uma delimitação temporal abrangendo oito anos, a pesquisa buscou capturar dados que possibilitaram a comparação do comportamento e das tendências dos estudantes em transição escolar antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Esses resultados demonstram padrões recorrentes nas formas de acesso à informação sobre o processo seletivo do IFSC.

No entanto, para além da observação visual das proporções apresentadas nos gráficos e quadros, faz-se necessário aplicar técnicas estatísticas que permitam verificar a existência de associações significativas entre as variáveis analisadas.

De modo que, a próxima etapa da análise consiste na aplicação do teste do Qui-quadrado de independência¹¹, com o objetivo de avaliar se há relação estatisticamente significativa entre o tipo de escola cursada no ensino fundamental (pública ou privada/mista) e a fonte de informação declarada sobre o processo seletivo. O resultado do teste é representado pelo valor-p, que indica se a

¹¹ A escolha e detalhamento desses testes estatísticos justifica-se pelo caminho metodológico já descrito em tópico anterior. No entanto, consideramos importante retomar alguns conceitos e abordagens próprias da estatística para melhor compreensão da análise e discussão realizada dos dados.

associação observada nos dados é estatisticamente significativa ou se poderia ter ocorrido por acaso. De acordo com Rosa (2024):

- Quando valor-p for maior que 0,05 considera-se que existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis.
- Quanto menor o valor-p, mais forte é a evidência de que a associação é real.

Em casos em que há associação, é importante entender a intensidade dessa relação. Para isso, utiliza-se o V de Cramer, que varia de 0 a 1 e é interpretado da seguinte forma:

Quadro 8 - Interpretação do V de Cramer.

V de Cramer	Interpretação
0,00	Sem associação
0,01 - 0,10	Associação muito fraca
0,10 - 0,30	Associação fraca
0,30 - 0,50	Associação moderada
Acima de 0,50	Associação forte
1	Associação Perfeita

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Rosa (2024).

Com auxílio do *Software R*, realizamos a análise do teste do Qui-quadrado de independência para verificar a existência de associação entre o tipo de escola cursada no ensino fundamental (pública ou particular) e os meios pelos quais os estudantes ficaram sabendo do processo seletivo do IFSC, ao longo dos anos de 2018 a 2025.

Em todos os anos analisados, o valor-p foi extremamente inferior ao nível de significância de 0,05, o que indica que a associação entre as variáveis é estatisticamente significativa em todos os casos.

A tabela ilustrada na Figura 2, apresenta os resultados do teste do qui-quadrado de independência:

Figura 2 - Teste do Qui-quadrado de independência entre tipo de escola no ensino fundamental e canal de informação sobre o processo seletivo (2018 - 2025)

Ano	Qui-quadrado (X^2)	Graus de liberdade	Valor-p	V de Cramer	Interpretação da força
2018	296.06	24	1.04×10^{-48}	0.099	Muito fraca
2019	345.95	24	8.38×10^{-59}	0.099	Muito fraca
2020	9434.13	56	0.0	0.384	Moderada
2021	27111.2	140	0.0	0.518	Forte
2022	11104.69	72	0.0	0.555	Forte
2023	16220.19	120	0.0	0.48	Moderada
2024	426.73	24	2.39×10^{-75}	0.102	Fraca
2025	421.23	24	3.25×10^{-74}	0.103	Fraca
Global	123504.31	198	0.0	0.441	Moderada

Fonte: Dados cedidos institucionalmente pelo IFSC, tratados e analisados pelas autoras com apoio do software R (2025).

A partir do quadro organizado geramos o gráfico da Figura 3 que mostra de forma clara que, durante todo o período analisado (2018 a 2025), houve associação estatística altamente significativa entre as variáveis. Essa evidência é consistente e reforçada pelos valores-p extremamente baixos ao longo do tempo. Isso significa que o tipo de escola cursada influencia a forma como os alunos tomam conhecimento do processo seletivo, com baixa probabilidade de que essa associação tenha ocorrido por acaso.

Conforme indicado pelo V de Cramer, notamos que embora a associação seja estatisticamente significativa, a força desta passou por variações. Nos anos de 2018 e 2019, a força da associação foi muito fraca ($V = 0,099$), o que sugere pouca diferenciação entre os grupos quanto aos canais de divulgação. A partir de 2020, observa-se um aumento considerável na força da associação, apresentando força moderada ($V = 0,384$). E no período mais intenso da pandemia de Covid-19, 2021 e 2022 apresentaram associação forte ($V = 0,518$ e $0,555$, respectivamente). E em 2023, a força caiu levemente para moderada ($V = 0,480$). Já nas duas últimas seleções, 2024 e 2025, a força da associação volta a ser classificada como fraca ($V = 0,102$ e $0,103$).

O resultado global, que representa o conjunto de dados de todos os anos, aponta para uma associação moderada ($V = 0,441$). Esse valor sintetiza a análise do período e demonstra que, no geral, o tipo de escola influencia sim a forma como o estudante acessa a informação, mas essa não é a única variável determinante, outros fatores sociais, familiares e institucionais também atuam nesse processo, como argumentam Bourdieu (1998) e Nogueira (2005).

Partindo da análise da literatura, é possível compreender que a família e a

escola exercem papel central na socialização dos sujeitos (Nogueira, 2005). No entanto, essas instâncias vêm passando por redefinições em suas funções, com a escola assumindo responsabilidades antes restritas ao âmbito familiar, como o cuidado afetivo e a mediação do projeto de vida dos estudantes (Nogueira, 2005; Jaquet e Costa, 2004 *Apud* Nogueira, 2012). É nesse contexto que a escola se torna também um ponto de acesso às informações sobre oportunidades educacionais.

A criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008 (Lei nº 11.892/2008) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram marcos significativos buscando reduzir os abismos educacionais. A Interiorização proposta por este, também teve com intuito levar o ensino de qualidade para mais perto de novos estudantes, especialmente aqueles que antes não podiam se deslocar para os grandes centros. Mas a expansão dos IFs, não eliminou as barreiras de acesso para as classes populares de forma orgânica. Piotto e Tetzlaff (2022) revelam que, para os estudantes de camadas populares, o simples conhecimento físico ou visual da instituição não foi suficiente para que o Instituto Federal fosse percebido como uma oportunidade.

Rezende *et al.*, (2011) destacam que pais inseridos em redes de sociabilidade privilegiadas possuem maior acesso a informações estratégicas sobre escolas, sendo capazes de exercer com mais eficiência uma escolha acertada. Lareau (2007) reforça esse ponto ao demonstrar que pais de classe média têm mais contatos com o meio escolar, o que lhes permite orientar seus filhos com mais propriedade. Esse capital informacional se manifesta, por exemplo, no acesso a processos seletivos, entendimento dos editais, prazos, requisitos e oportunidades formativas.

No caso dos estudantes de camadas populares, esse acesso à informação tende a ser mediado por professores e servidores escolares. Como demonstra Piotto (2022), para muitos alunos do IFSP (instituição pesquisada pela autora), a decisão de participar do processo seletivo partiu da indicação direta de professores do ensino fundamental. Esses docentes atuaram como agentes de mediação, informando, incentivando e fornecendo subsídios para a preparação.

A análise dos dados de 2018 a 2025 sobre o IFSC confirma o padrão já identificado por Piotto e Tetzlaff (2022): alunos oriundos de escolas públicas foram influenciados para participarem do processo seletivo pelos familiares e pela escola de origem. Podemos verificar também que entre 2018 e 2020 e a partir de 2023, toma mais força a influência na escola de origem. Já os estudantes de escolas

privadas ou mistas apresentaram forte influência de redes familiares e amigos em todos os ciclos. A exceção ocorreu em 2021, quando a pandemia reduziu o contato presencial e limitou a ação dos professores, impactando o acesso à informação na rede pública.

Essa diferença foi estatisticamente confirmada pelo teste do qui-quadrado de independência. Em todos os anos analisados, o valor-p foi inferior a 0,05, indicando associação significativa entre tipo de escola e canal informacional. A intensidade dessa associação, medida pelo V de Cramer, variou de fraca (2018-2019) a forte (2021-2022), sendo moderada no resultado global ($V = 0,441$).

Esses achados reforçam que os familiares, a escola, e em especial seus profissionais, ocupam lugar central na mediação do capital informacional para estudantes das escolas públicas. A ausência de informação e orientação configura uma barreira estrutural que limita o direito à continuidade dos estudos. Dessa forma, fortalecer a mediação escolar não é apenas um desafio pedagógico, mas uma ponte possível para igualdade de oportunidades educacionais.

4.1.2 Escolaridade dos Pais e Desigualdades Informacionais: O Contraponto da Escola Pública

Nesta seção, busca-se compreender em que medida o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis influencia o percurso escolar dos estudantes candidatos a uma vaga no IFSC. A análise considera a hipótese de que famílias com maior escolaridade tendem a apresentar maior capacidade de mediação nos processos decisórios educacionais dos filhos, inclusive no acesso à informação, na valorização de instituições públicas de qualidade e na orientação sobre oportunidades formativas. Porém, visto que os IFs são uma política pública de educação, interessa identificar também, se os filhos de pais com baixa escolaridade estão acessando os meios para o ingresso no IFSC.

A escolha por essa abordagem se fundamenta nas contribuições de autores como Nogueira (1998), Bourdieu e Passeron (1992) e Rezende *et al.*, (2011), que discutem como o capital cultural herdado das famílias influencia significativamente as escolhas escolares dos estudantes, sobretudo em contextos de transição entre etapas de ensino.

A terceira dimensão da análise volta-se à compreensão do papel do capital

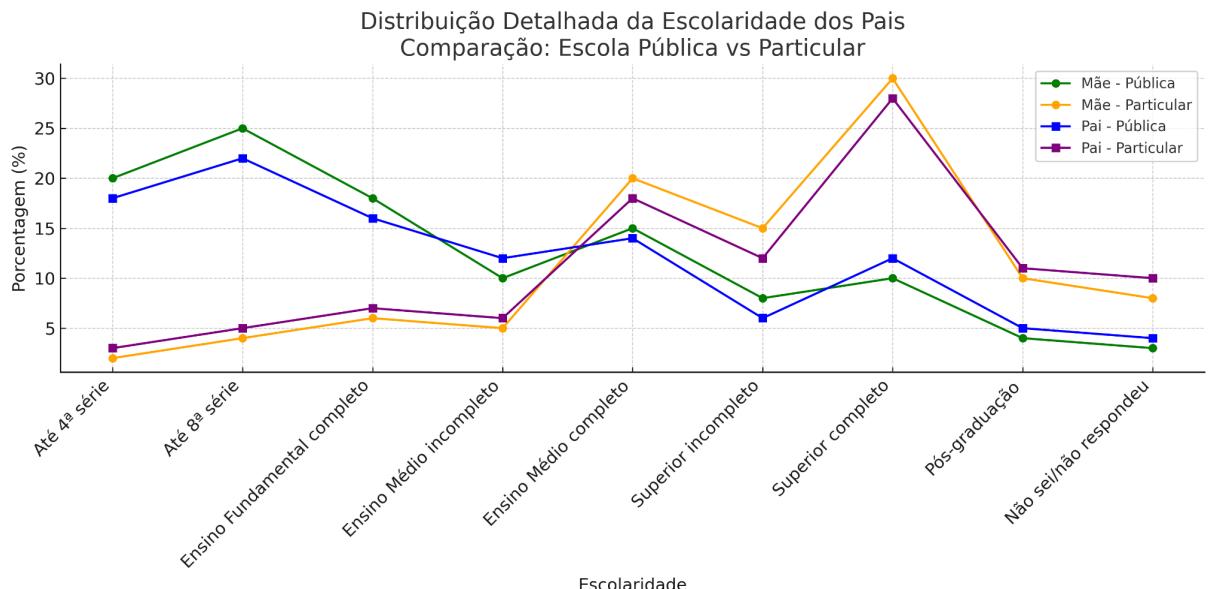
informacional e das redes de mediação escolar no processo de escolha e ingresso no Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais. A partir dos estudos de Nogueira (2005), comprehende-se que a família e a escola constituem instâncias centrais de socialização nas sociedades modernas. No entanto, tais espaços vêm tendo suas funções historicamente redefinidas. A escola, por exemplo, passou a assumir papéis tradicionalmente atribuídos à família, como o cuidado afetivo e emocional, instaurando uma nova divisão do trabalho de socialização entre ambas (Nogueira, 2005; Jaquet e Costa, 2004 *Apud* Nogueira, 2012).

Neste contexto, o acesso a informações estratégicas sobre as opções escolares e os caminhos de continuidade educacional adquire relevo. A literatura aponta que o capital cultural e informacional é desigualmente distribuído entre os diferentes grupos sociais, favorecendo as famílias de maior poder econômico e cultural (Rezende *et al.*, 2011; Lareau, 2007). Famílias com maior capital têm acesso a redes de sociabilidade privilegiadas, que facilitam a "boa escolha" escolar. Para as camadas populares, por outro lado, esse processo costuma ser mediado por outros agentes, especialmente os professores (Pio, 2022).

Com base nos dados coletados nos processos seletivos de 2018 a 2025, analisou-se o tipo de escola cursada no Ensino Fundamental (pública ou particular/mista) com a escolaridade dos pais ou responsáveis legais, tal como declarada no questionário socioeconômico.

O gráfico na Figura 4, apresenta a distribuição percentual da escolaridade de pais e mães (ou responsáveis) dos alunos inscritos nos processos seletivos do IFSC entre 2018 e 2025, segmentados conforme o tipo de escola cursada no ensino fundamental pelo candidato. O gráfico destaca nitidamente que responsáveis de estudantes oriundos de escolas particulares concentram-se majoritariamente nas faixas de escolaridade mais elevadas, o que reforça os achados de Nogueira (1998) sobre desigualdades simbólicas e de orientação. Já entre os estudantes de escolas públicas, observa-se maior prevalência de escolaridade até o ensino médio, sobretudo incompleto, revelando um contraste importante nos níveis de capital cultural familiar, conforme discutido por autores como Bourdieu (1979) e Nogueira (1998).

Figura 4 - Distribuição Detalhada da Escolaridade do Pai/Mãe ou responsável conforme tipo de escola de origem



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir desses achados, reforça-se a tese de que a escola pública, por meio de seus profissionais, têm um papel crucial como mediadora informacional, especialmente para estudantes que não contam com redes familiares com alto capital cultural. Essa mediação contribui para a democratização do acesso à educação, atuando como contrapeso às desigualdades informacionais que marcam a estrutura social (Freire e Faundez, 2014; Nogueira, 2005). Assim, fortalecer a mediação escolar, torna-se uma estratégia fundamental para a efetiva garantia do direito à educação básica pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada, para o público que dela mais necessita.

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DADOS E INDICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da análise dos dados de 2018 a 2025, foi possível identificar que os canais de informação que orientam a inscrição dos candidatos variam significativamente conforme a rede de origem escolar. Alunos provenientes de escolas públicas, após a influência dos pais, são mais influenciados por professores

e ações institucionais. Enquanto os alunos de escolas privadas ou que estudaram ao menos parte do ensino fundamental em escolas privadas são orientados majoritariamente pelas redes familiares, seguido de mídias eletrônicas. Dados que vão ao encontro ao que, nos trazem Bourdieu (1979) e Nogueira (1998), que esses dados refletem diferentes padrões de capital cultural e informacional.

A análise dos dados de 2018 a 2025 confirma esse papel mediador da escola pública. Alunos de escolas públicas foram, após os pais e familiares, majoritariamente informados por professores e servidores nos anos de 2018 a 2020 e novamente a partir de 2023. Em contrapartida, estudantes oriundos de escolas privadas/mistas mantiveram como principal fonte de informação as redes familiares e de amigos (com mais de 60% em quase todos os ciclos). A pandemia de COVID-19, em 2021, aparece como ponto de inflexão ao reduzir o contato presencial entre professores e alunos e, consequentemente, a participação docente na divulgação do processo seletivo.

Os testes estatísticos (qui-quadrado de independência e *V de Cramer*) confirmam a associação significativa entre o tipo de escola cursada e o canal de informação que os direcionou para a inscrição no processo seletivo do IFSC. Em todos os anos, o valor-p foi menor que 0,05, reforçando a existência de uma relação real entre as variáveis. A intensidade dessa associação variou entre muito fraca (2018-2019), moderada (2020, 2023), forte (2021-2022) e fraca novamente (2024-2025). O resultado global foi de associação moderada ($V = 0,441$), o que aponta para a relevância do tipo de escola como fator que influencia o acesso à informação, mas, pode não ser o único.

Diante dos dados expostos nos apoiamos no empirismo para defender que a educação pública não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve promover acesso equitativo às condições de escolha. É nesse ponto que se insere a proposta do Produto Educacional (PE), que visa fornecer subsídios para ampliar o capital informacional dos estudantes de escolas públicas do ensino fundamental e potencializar o papel mediador da escola pública como protagonista na garantia dos direitos educacionais.

Compreendemos que os caminhos que conduzem os estudantes do ensino fundamental ao ensino médio, necessariamente transitam pela estrutura social em que estão inseridos. A superação dessas barreiras pode ser alcançada com uma educação que une trabalho, ciência e cultura na formação humana. Considerando

que a meta é garantir uma formação crítica e cidadã, e não só formar para o trabalho (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012). Como afirma Freire (2000), a educação não transforma o mundo sozinha, mas transforma pessoas; e são essas pessoas que transformam o mundo.

Em busca de fortalecer a mediação informacional da escola pública de ensino fundamental, para acessar a escola pública de ensino médio Integrada e federal do IFSC, por meio de recursos pedagógicos estruturados, surge o produto educacional e-book interativo de mediação e apresentação do IFSC para ser utilizado pelos professores da rede estadual do ensino fundamental com a finalidade de informar os alunos e pais das possibilidades de cursos, bolsas e formas de ensino existentes na instituição, como uma ferramenta pedagógica que trataremos no tópico a seguir.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, insere-se na tipologia de material didático ou instrucional, conforme previsto nos documentos da Área de Ensino da CAPES. De acordo com Rizzatti *et al.*, (2020, p. 05-06), esse tipo de produto compreende uma ampla gama de formatos, como propostas de ensino, sequências didáticas, roteiros de oficinas, materiais textuais (manuais, guias, textos de apoio), mídias educacionais (vídeos, videoaulas, simulações, animações), objetos de aprendizagem, jogos educacionais e livros digitais, entre outros. Trata-se, portanto, de recursos que visam tanto ao apoio pedagógico direto quanto à formação continuada de educadores.

A Figura 5, apresenta a capa do Produto Educacional intitulado *Construindo Pontes na Educação Básica: O Educador como Agente de Transformação na Transição para o Ensino Técnico Integrado*. Apresenta também a ficha técnica inserida na terceira página do PE, e o documento formalmente em atenção às diretrizes da CAPES para produtos de mestrado profissional.

Figura 5 - Capa e Ficha Técnica do Produto Educacional *Construindo Pontes na Educação Básica*



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, plataforma online de design gráfico, em 2025.

As imagens apresentadas retratam o primeiro contato que o leitor tem com o material. Os tons claros e as imagens simples foram pensadas buscando gerar conforto e acolhimento. Além de trazer as principais informações sobre o e-book sintetizadas na ficha técnica, essa abertura cumpre estética ou organizacional, e também reflete uma intencionalidade pedagógica alinhada aos princípios que norteiam este trabalho.

Tal concepção demonstra aderência à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, e ao Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT. Tal alinhamento não é meramente formal, mas epistemológica e metodologicamente fundamentado, pois garante que o PE se configure como desdobramento direto das investigações e princípios que orientam o Programa de Pós-Graduação Profissional (Rizatti, 2020).

Conforme estabelece o Regulamento Geral do ProfEPT (2023) essa linha investiga processos de concepção e organização do espaço pedagógico na EPT. E busca estratégias interdisciplinares e formativas que promovam o desenvolvimento integral do estudante com base nos princípios do trabalho e da pesquisa como fundamentos educativos. Ao atuar sobre a transição entre o ensino fundamental e o Ensino Médio Integrado, o PE busca justamente ampliar a efetividade dos espaços pedagógicos escolares como mediadores entre estudantes das escolas públicas e as oportunidades oferecidas pelos Institutos Federais. E ao fomentar a atuação crítica e orientadora dos professores nesses espaços, contribui para a construção de trajetórias educacionais mais equitativas, em consonância com os objetivos da linha de pesquisa.

Além disso, o e-book se insere diretamente no escopo investigativo do Macroprojeto 6. Este macroprojeto abriga iniciativas voltadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos formais e não formais na EPT (Regulamento Geral do ProfEPT, 2023). A proposta de apoiar professores da rede pública na mediação da transição escolar representa uma forma concreta de qualificar a interface entre escola básica, ensino técnico e mundo do trabalho, um dos principais focos do macroprojeto. Assim a aplicação do PE, em contextos reais da Educação Básica pública, reforça o compromisso com a interlocução entre os espaços escolares e os desafios sociais enfrentados pelos estudantes da EPT.

Como destacam Rizzatti *et al.*, (2020), a aderência entre o PE e as linhas e macroprojetos do Programa é essencial para assegurar sua relevância acadêmica, social e metodológica. Entendemos que é essa coerência interna que transforma o Produto Educacional em resposta efetiva a problemas emergentes da prática profissional, valorizando a formação crítica do mestrando e o impacto social da pesquisa.

O e-book, além de cumprir uma função informativa, oferece subsídios práticos para a atuação docente nesse processo, assumindo, assim, uma dupla finalidade: formação continuada de professores e apoio didático pedagógico em contextos escolares reais. Em diferentes trechos do material, os educadores encontram provocações, orientações e sugestões que favorecem o uso ativo do conteúdo no cotidiano escolar. Exemplos dessas interações podem ser visualizados na Figura 6, que explicita tanto o seu propósito formativo e de protagonismo do profissional da educação quanto de dicas práticas de uso do material em sala de aula.

Figura 6 - Trecho introdutório do e-book

Quem somos nós e por que estamos aqui?

Antes de respondermos a essa pergunta... Vamos te contar porque surgiu este produto educacional em forma textual.

O material integra o percurso formativo da autora no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau. Ele foi idealizado para ser acessível, flexível e aberto a diferentes usos e também edições. Mais do que um produto acadêmico, ele reflete a busca profunda por **aproximar caminhos e ampliar horizontes**; e por isso **estamos aqui!**

Mas... quais horizontes?

- Das autoras e demais colaboradores: que embarcaram neste desafio, expandindo seus próprios sentidos de pertencimento e atuação na educação pública;
- Dos estudantes: especialmente daqueles do 9º ano que em breve transitarão para novas escolas;
- E dos educadores e educadoras: destinatários desse livro!

É na perspectiva desses horizontes que entendemos: **somos - todos nós - agentes da transformação social!**

 Entendemos que juntos somos educadores que podemos contribuir para a construção de pontes, feitas de palavras, imagens, links, práticas e ideias. Este e-book é um convite ao diálogo, à escuta e à valorização do educador como agente de transformação social. Uma ponte em construção!

Mais do que isso, que ele também pode ser usado como material de apoio em sala de aula. Um material para conversar com os alunos sobre transição escolar e/ou apresentar os Institutos Federais (IFs) para eles.

 Nota ao leitor:

Ao longo deste material, você encontrará o uso da forma IFs para se referir aos Institutos Federais no plural. Essa escolha segue a orientação do *Manual de Redação da Presidência da República* (2018), que recomenda o uso da letra s minúscula no final de siglas para diferenciá-las da forma singular.

 **Como usar este e-book em sala de aula?**

- Leitura compartilhada de capítulos especialmente os capítulos 2 à 4.
- Vídeos de apoio para rodas de conversa.
- Links para incentivar as pesquisas dos alunos.

6

9

Fonte: Elaborado pelas autoras no Canva, plataforma online de design gráfico, em 2025.

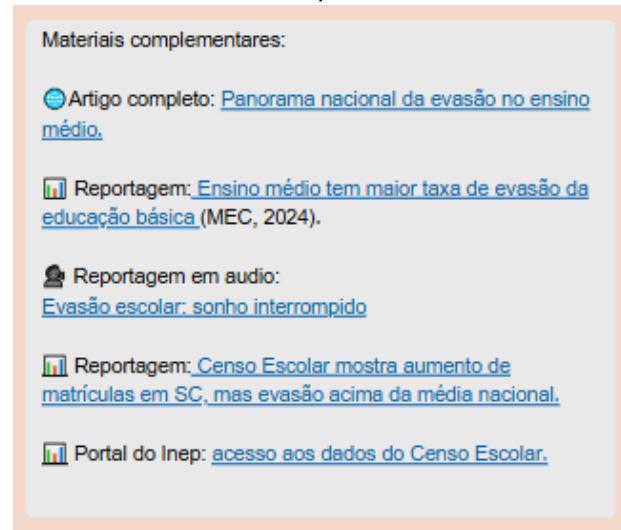
A escolha pelo formato digital deu-se em função das potencialidades formativas e comunicacionais desse recurso, alinhando-se aos objetivos de promover uma intervenção educativa contextualizada e acessível. Dentro desse escopo, o produto educacional foi estruturado como um livro digital, também chamado de *e-book* interativo.

Como ressaltam Henrique (2015) e Roosen (2012), os *e-books* interativos integram texto, imagem, som e recursos de interação, criando experiências de leitura mais ricas, dinâmicas e engajadoras do que os livros digitais convencionais. São, portanto, ferramentas valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, transdisciplinares e sensíveis à multiplicidade de formas de aprender e ensinar. A possibilidade de inserção de elementos multimídia e hipermídia no *e-book* (como vídeos, links, atividades reflexivas e formulários) potencializa o uso tanto em contextos de autoformação quanto em espaços colaborativos de aprendizagem docente e discente.

Diante da definição do formato buscamos por uma ferramenta de design gráfico, que fosse de fácil utilização considerando a inexperiência da mestrandona com criação desse tipo de conteúdo. Foi então escolhida a plataforma Canva pela facilidade de utilização e pelas diversas opções de criação de designs de *e-books*.

Na Figura 7 abaixo, uma seção com materiais complementares (reportagens, dados oficiais e recursos multimídia) que ampliam o repertório informativo do educador sobre a evasão escolar.

Figura 7 - Exemplos de recursos interativos e complementares no *e-book*



Fonte: Elaborado pelas autoras no Canva, plataforma online de design gráfico, em 2025.

Os elementos descritos, entre outros que fazem parte do material, ampliam as possibilidades de envolvimento do leitor e evidenciam o compromisso do Produto Educacional. Pois foi desenvolvido visando uma abordagem pedagógica que seja acessível, reflexiva e participativa em consonância com os princípios da formação humana integral.

Com o objetivo de sintetizar as principais dimensões do PE, o Quadro 9 apresenta o planejamento baseado na ferramenta 5W2H¹², adaptada ao contexto.

Quadro 9 - Descrição do Produto Educacional segundo o modelo 5W2H.

Elemento	Pergunta (formulada em português)	Resposta
What	O que foi desenvolvido?	Material didático/instrucional; e-book interativo
Who	Para quem foi direcionado?	Educadores de escolas públicas da região de Canoinhas - SC, que estão atuando no 9º ano do ensino fundamental em 2025
Why	Para que foi utilizado?	<ul style="list-style-type: none"> Provocar discussões e reflexões sobre o papel social do professor na transição escolar para o ensino médio. Apresentar informações sobre o IFSC Campus Canoinhas e seu sistema de ingresso.
When	Quando foi implementado?	Maio de 2025
Where	Onde foi disponibilizado?	Compartilhado via <i>link</i> por mensagens digitais, com apoio da Secretaria de Educação de Canoinhas, gestores e professores, acompanhado de orientação sobre a participação voluntária
How	Como foi aplicado?	Aplicado de forma assíncrona e autônoma. Os educadores acessaram o material em seus próprios contextos, com apoio de atividades reflexivas embutidas e formulários digitais para coleta de percepções e avaliação
How much	Quais foram os custos envolvidos?	Tempo de pesquisa e licença paga da plataforma usada na criação do e-book
-	Como foi avaliado?	Formulário digital anônimo (Google Forms), com perguntas abertas e fechadas para coleta de percepções qualitativas
-	Como será validado?	Banca de defesa da dissertação de mestrado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

¹² A ferramenta 5W2H é uma metodologia administrativa que auxilia no planejamento e organização de projetos, utilizando sete perguntas-chave: What (O quê?), Why (Por quê?), Who (Quem?), Where (Onde?), When (Quando?), How (Como?) e How much (Quanto?). Sua simplicidade e objetividade tornam-na uma ferramenta amplamente utilizada para delinear ações de forma prática e clara (Campos, 2004).

Em conformidade com as diretrizes dos mestrados profissionais e com os princípios de democratização do conhecimento, o e-book *Construindo Pontes na Educação Básica: O Educador como Agente de Transformação na Transição para o Ensino Técnico Integrado*, foi registrado sob a licença Creative Commons - Atribuição-Não-Comercial-Compartilha-Igual 4.0 Internacional, o que garante sua circulação pública com os devidos créditos e restrições de uso comercial.

Essa licença permite que o material possa ser livremente acessado, compartilhado e adaptado para fins educacionais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos, respeitadas as condições de uso não comercial. A Figura 8, extraída do próprio e-book, apresenta os principais termos desta licença, orientando os usuários quanto às possibilidades de uso ético e legal do material:

Figura 8 - Termos da Licença Creative Commons adotada no Produto Educacional

Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhagual 4.0 Internacional](#)

Você tem o direito de:

- **Compartilhar:** copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.
- **Adaptar:** remixar, transformar, e criar a partir do material.

De acordo com os termos seguintes:

- **Atribuição:** Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.
- **NãoComercial:** Você não pode usar o material para fins comerciais.
- **Compartilhagual:** Se você remixar, transformar, ou criar a partir do material, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença que o original.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), com base no Creative Commons Brasil

Esse cuidado atende ao que destaca Rizzatti *et al.*, (2020, p. 04), ao afirmar que o Produto Educacional “deve apresentar especificações técnicas claras, ser compartilhável e registrado em plataforma digital”. Tal escolha é um procedimento técnico, mas também ético e formativo que reforça o compromisso com a replicabilidade, a apropriação crítica e a circulação ampliada do conhecimento produzido.

O material encontra-se disponível para acesso público e gratuito na plataforma Canva, onde foi produzido, por meio do link:

<https://xn--construindo-pontes-na-educao-basica-v6c1m.my.canva.site/>

5.1 FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

Diante da intenção de facilitar a transição dos estudantes da rede pública para o EMI ofertado pelos Institutos Federais. O e-book *Construindo Pontes na Educação Básica* foi desenvolvido como uma resposta concreta a um problema real identificado no dia a dia do trabalho da mestranda, enquanto atuava como assistente em administração no IFSC câmpus Canoinhas. De modo que a finalidade do produto desenvolvido é fortalecer o papel do educador como agente de mediação e orientação nesse processo, oferecendo estratégias acessíveis e subsídios práticos.

Nesse sentido, o PE está diretamente vinculado ao objetivo central dos mestrados profissionais de formar profissionais-pesquisadores “capazes de elaborar perguntas de pesquisa que emergem de sua prática, aprendendo referenciais teórico-metodológicos capazes de auxiliá-los a problematizá-la” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 02).

Assim o PE desenvolvido neste trabalho surgiu como resposta direta a uma demanda concreta observada durante a investigação empírica e teórica realizada no âmbito deste mestrado profissional (Bessemer; Treffinger, 1981). Pois a partir da análise dos dados do processo seletivo do IFSC, tornou-se evidente que muitos alunos da rede pública são influenciado pela escola e professores para compreender e se apropriar do processo de ingresso no EMI. Embora o processo seletivo esteja formalmente disponível, em várias mídias, os dados revelaram uma lacuna informacional e de orientação que afeta desproporcionalmente os estudantes das escolas públicas. Tal lacuna não está relacionada à falta de interesse das famílias

das classes populares, mas às suas condições materiais e simbólicas. Condições como múltiplas jornadas de trabalho, pouco conhecimento sobre o sistema educacional e limitada familiaridade com os canais institucionais de comunicação (Soares, Souza e Marinho, 2004 e Wolf, 1989).

Essas dificuldades se expressam também nas análises de Nogueira (1998), que nos alerta para a pluralidade das trajetórias das classes populares e os diferentes modos de relação entre escolarização familiar e continuidade dos estudos. Não se trata, portanto, de identificar culpados, mas de compreender por que, diante dessas limitações, o professor da escola pública adquire um papel central na mediação entre os estudantes e as oportunidades educacionais disponíveis.

De modo articulado à prática, o PE funciona como uma ponte entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Ele integra os saberes produzidos pela pesquisa empírica e pelos referenciais teóricos com os desafios enfrentados por profissionais da Educação Básica. Essa dimensão de articulação é enfatizada por Rizzatti *et al.*, (2020), ao defenderem que o PE é a materialização de uma análise crítica pautada em referenciais teóricos e metodológicos que deve contribuir de forma situada e significativa com os processos de ensino.

Embora não se espere que um único PE resolva os desafios que se impõem é necessário reconhecer seu papel como elemento formador e provocador de mudanças. Como advertem, ainda, Rizzatti *et al.*, (2020), seria ingênuo imaginar que os Produtos Educacionais, por si só, transformem toda a realidade educacional brasileira. No entanto, o valor do desenvolvimento de produtos educacionais reside justamente na capacidade de contribuir para a formação profissional; gerando pesquisas contextualizadas e estimulando posturas mais reflexivas e propositivas frente aos desafios da educação pública (Rizzatti *et al.*, 2020).

Assim, a finalidade do e-book transcende a sua apresentação em forma material. Ele representa um compromisso ético-pedagógico com a qualificação da prática educativa, com a ampliação das oportunidades formativas para os estudantes da rede pública e com o fortalecimento do papel social dos educadores na construção de trajetórias escolares mais justas e equitativas.

5.2 JUSTIFICATIVA PARA APLICAÇÃO NA EPT

A concepção formativa e transformadora também justifica a aplicação do Produto Educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), campo em que se inscreve essa pesquisa. E está alinhada ao que defendem Rizzatti *et al.*, (2020), ao afirmarem que a finalidade última dos mestrados profissionais é justamente produzir intervenções educacionais com impacto direto na Educação Básica. Ou seja, a relevância do PE não está apenas em sua funcionalidade imediata, mas em seu potencial de fomentar mudanças na formação docente e na democratização do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a elaboração do e-book *Construindo Pontes na Educação Básica* inscreve-se no compromisso formativo e social dos Programas de Pós-Graduação Profissionais.

A seguir, apresentam-se as principais justificativas para a aplicação do e-book *Construindo Pontes na Educação Básica* no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente na etapa de transição do ensino fundamental para Ensino Médio Integrado (EMI) oferecido pelo IFSC:

- Responder aos problemas reais da prática profissional (Leite, 2018): o produto emerge da constatação de uma lacuna informacional enfrentada por estudantes da rede pública no processo de ingresso ao EMI, apontada nos resultados da pesquisa. Ao ser aplicado na EPT, o e-book busca oferecer um instrumento que fortaleça a atuação dos educadores como mediadores nessa transição escolar. Por seu caráter adaptativo, o e-book pode ser também utilizado como material de apoio em visitas do IFSC às demais escolas públicas.
- Promover a articulação entre teoria e prática (Leite, 2018) e (Rizzatti, 2020): pois traduz em linguagem acessível os achados da pesquisa empírica e da revisão teórica, conectando-os com as realidades vividas nas escolas públicas e no EMI.
- Desenvolver a reflexão crítica do profissional da EPT; Promover a transferência de tecnologia e atender demandas sociais: a circulação do PE entre educadores da rede pública estimula a estes a refletirem criticamente sobre seu papel social. E concretiza a vocação do ProfEPT (entre outros mestrados profissionais) para a transferência de tecnologias sociais e científicas. Como ressaltam Leite (2018) e Rizzatti (2020), trata-se de um

processo que aproxima universidade e sociedade, respondendo a demandas reais de equidade educacional.

- Criar oportunidades significativas de conhecimento crítico: as atividades e conteúdos presentes no e-book têm potencial de promover a análise crítica do contexto educacional por parte de professores e estudantes. Isso reafirma a ideia de que o conhecimento não é neutro, mas construído histórica e socialmente, conforme argumentam Leite (2018) e Rizzatti (2020).

As justificativas para aplicação do e-book *Construindo Pontes na Educação Básica*, constituem um passo necessário para que a pesquisa desenvolvida no mestrado profissional tenha impacto real e formativo.

Nessa perspectiva formativa, já abordada na seção sobre a finalidade do produto, vale reiterar a ideia de que, como afirmam Rizatti *et al.*, (2020, *apud* Rôças, Moreira e Pereira, 2018) o verdadeiro produto de um Mestrado Profissional não é apenas o PE finalizado, mas o próprio processo de transformação do mestrando enquanto sujeito pesquisador.

5.3 BASES TEÓRICAS

A sistematização teórica que orientou propriamente a construção do Produto Educacional, teve como objetivo articular a concepção, forma e finalidade pedagógica em consonância com os desafios identificados. Para Kaplún (2003), os produtos educacionais devem integrar plenamente os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, destinando atenção central aos sujeitos a quem se dirigem.

O referencial teórico previamente discutido sustentou a análise crítica do fenômeno e ofereceu os fundamentos que orientaram a concepção do e-book como estratégia de mediação docente e de fortalecimento da transição informada, crítica e democrática ao EMI. Como aponta Kaplún (2003, p. 48):

de um lado temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam, os mais importantes debates suscitados por ela [...] será preciso ler o que alguns autores importantes disseram sobre o tema, conhecer as opiniões de alguns peritos [...]. Será preciso estabelecer os temas principais e os secundários e sua inter-relação, imaginar algum tipo de rede lógica ou mapa conceitual em nível de tentativa”

Assim, a construção do e-book buscou dialogar com o eixo conceitual conforme proposto pelo autor, ao sistematizar os conceitos centrais relacionados à transição escolar e à democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado.

Para Zabala (2018) eixo conceitual pode ser desdobrado em duas dimensões complementares:

- O conceitual-procedimental: que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências que permitem ao professor atuar como agente de orientação dos estudantes. No Produto Educacional, isso foi incorporado por meio de propostas práticas, perguntas orientadoras e estratégias pedagógicas voltadas à mediação do acesso ao EMI, sistematizadas de forma didática e aplicável no cotidiano escolar.
- Já o conceitual-atitudinal: refere-se à formação de atitudes, valores, sentimentos e disposições pessoais que são mobilizadas no processo educativo. O e-book mobiliza esse eixo ao estimular a escuta ativa, a empatia, a autorreflexão e a valorização da trajetória dos estudantes da escola pública.

A seguir, apresentamos uma imagem do e-book que exemplifica a articulação simultânea desses dois componentes.

Figura 9 - Trechos do e-book com estímulos à reflexão docente e sugestões práticas para mediação da transição escolar.

 Apenas para refletir: Você já percebeu quantas vezes é o primeiro - e quem sabe o único - que poderá incentivar seus alunos a seguirem para o Instituto Federal?	 Dicas práticas: Uma conversa simples com seus alunos para ouvir sobre os seus sonhos e perspectivas profissionais, pode ser muito significativo.
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A figura ilustra a integração dos dois componentes do eixo conceitual. O campo “Apenas para refletir” provoca o educador a se perceber como agente-chave na transição de seus alunos para o Ensino Médio Integrado. Já a seção *Dicas*

Práticas propõe ações objetivas e acessíveis, como conversas com os alunos sobre suas perspectivas profissionais.

O segundo eixo é o Conceitual, e é formado por aquilo que é transmitido/ensinado. Este eixo busca mediar a reflexão crítica à ação concreta por meio da combinação entre o viés procedural (que explora o saber fazer) e o atitudinal (que aborda o saber ser), (Kaplún, 2003). Ao tratar do conteúdo, das ideias centrais e dos conceitos-chave o eixo Conceitual constitui um dos principais pilares do e-book: *Construindo Pontes na Educação Básica*, em consonância com a proposta defendida por autores como Freire (1979), Kuenzer (2000) e Zabala (2018), em busca da democratização do ensino.

Se o eixo conceitual trata de que se quer transmitir, o eixo pedagógico trata de como realizar. Segundo Kaplún (2003), é o mais significativo, pois expressa o percurso formativo proposto pelo PE. É ele que reveste o conteúdo com uma intencionalidade educativa, situando os sujeitos a quem se destina e guiando-os na construção de novas compreensões. Como afirma o autor, “o eixo pedagógico expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, que pessoas estamos convidando e onde estão essas pessoas antes de partir” (Kaplún, 2003, p. 54).

Com base nesse princípio, o material foi elaborado para dialogar diretamente com educadores da educação básica, considerando seus saberes prévios, sua experiência prática e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Buscamos conduzi-los a reflexão inicial à apropriação crítica e prática do conteúdo (respeitando seu tempo, linguagem, contexto e experiência).

Com base nos princípios delineados por Leite (2018) inspirada em Kaplún (2003), o eixo pedagógico do e-book: *Construindo Pontes na Educação Básica*, foi planejado a partir de um itinerário formativo. Para tornar mais clara essa articulação entre as etapas propostas e as estratégias adotadas apresenta-se a seguir um quadro comparativo que mostra como esses fundamentos foram incorporados ao longo do material.

Quadro 10 - Comparativo entre as etapas instruídas por Leite (2018) e a aplicação no e-book.

Etapa	Itinerário Pedagógico	Aplicação no e-book
01	Considerar as concepções e	Uso de perguntas iniciais reflexivas e linguagem

	saberes prévios dos sujeitos	acessível aos educadores e alunos
02	Provocar o confronto com ideias e contextos	Apresentação de dados, depoimentos e problematizações sobre o EMI e as desigualdades
03	Introdução gradual e contextualizada dos conceitos teóricos	Inserção de autores e conceitos nos blocos explicativos, com recursos visuais e linguagem adaptada
04	Propor atividades que favoreçam a apropriação crítica dos conteúdos	Propostas de atividades práticas, perguntas abertas e espaços para anotações/reflexões no próprio e-book

Fonte: Produto Educacional, pelas autoras (2025)

Tão importante quanto às pesquisas prévias e ao itinerário pedagógico, é o cuidado com a comunicação. Para tanto, Kaplún (2003, p. 58) alerta que muitas ideias serão desprezadas se não forem comunicadas de forma adequada: “às vezes isso sucede porque forçamos as coisas a entrarem no nosso eixo pedagógico, pecando por didatismo, pecado mortal de tantos materiais educativos”.

Por isso, tão relevante quanto compreender as particularidades do público destinatário é empregar uma linguagem e estratégias de comunicação que sejam realmente compreendidas, que envolvam, provoquem e mantenham a atenção.

Vale destacar que, embora a comunicação já esteja presente de forma implícita no percurso pedagógico, ao adaptar a linguagem, aos tempos e aos contextos dos destinatários, é no eixo comunicacional que essa dimensão ganha centralidade. Trata-se de tornar facilmente observada a preocupação com os modos de apresentação do conteúdo, buscando uma abordagem sensível às formas de recepção e às condições de acesso dos sujeitos. Como afirma Kaplún (2003), o eixo comunicacional refere-se à forma como a mensagem é transmitida, incluindo escolhas como o suporte, a diagramação, os elementos visuais e, sobretudo, a linguagem utilizada, de modo a facilitar a aproximação entre o conteúdo e os destinatários.

Assim, buscamos uma linguagem simples e direta, organizada em capítulos curtos e dinâmicos. Também aproximando da realidade dos alunos para facilitar o uso do material como apoio didático em sala de aula.

O suporte digital, no formato de *e-book*, foi adotado pela flexibilidade didática e comunicacional. O material elaborado permite que o destinatário navegue de acordo com sua disponibilidade e interesse. Podendo selecionar os temas conforme sua necessidade e avançando em maior ou menor profundidade, por meio dos

hiperlinks, boxes de aprofundamento e atividades opcionais. Tal estrutura também favorece a autonomia, pois possibilita acessar conteúdos de forma não linear, retomar pontos-chave quando necessário e conectar o material às suas próprias práticas e contextos escolares.

Lima e Bidarra (2015) afirmam que os *e-books* interativos e multimídia possuem um potencial significativo para a educação, especialmente em propostas de educação à distância, por se alinharem a conceitos como a aprendizagem móvel, que promove maior controle e autonomia sobre a própria aprendizagem. Além disso, vão além da apresentação linear de texto e dados, ao permitir a fusão entre linguagem verbal, visual e interativa.

Os *e-book*, representam uma estratégia expressiva para integrar conteúdos, cruzar disciplinas e estimular a construção ativa do conhecimento, oferecendo múltiplos caminhos de aprofundamento e aplicação crítica do conteúdo.

No que se refere à apresentação visual, o material foi elaborado com atenção às diretrizes de acessibilidade. Optou-se pela plataforma digital *Canva* (versão profissional), que já dispõe de orientações básicas voltadas à acessibilidade. Para complementar essas diretrizes, foram incorporadas práticas baseadas nas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG), conforme indicado por MWPT Marketing Digital (2021; 2024) conforme demonstrado na Figura 10.

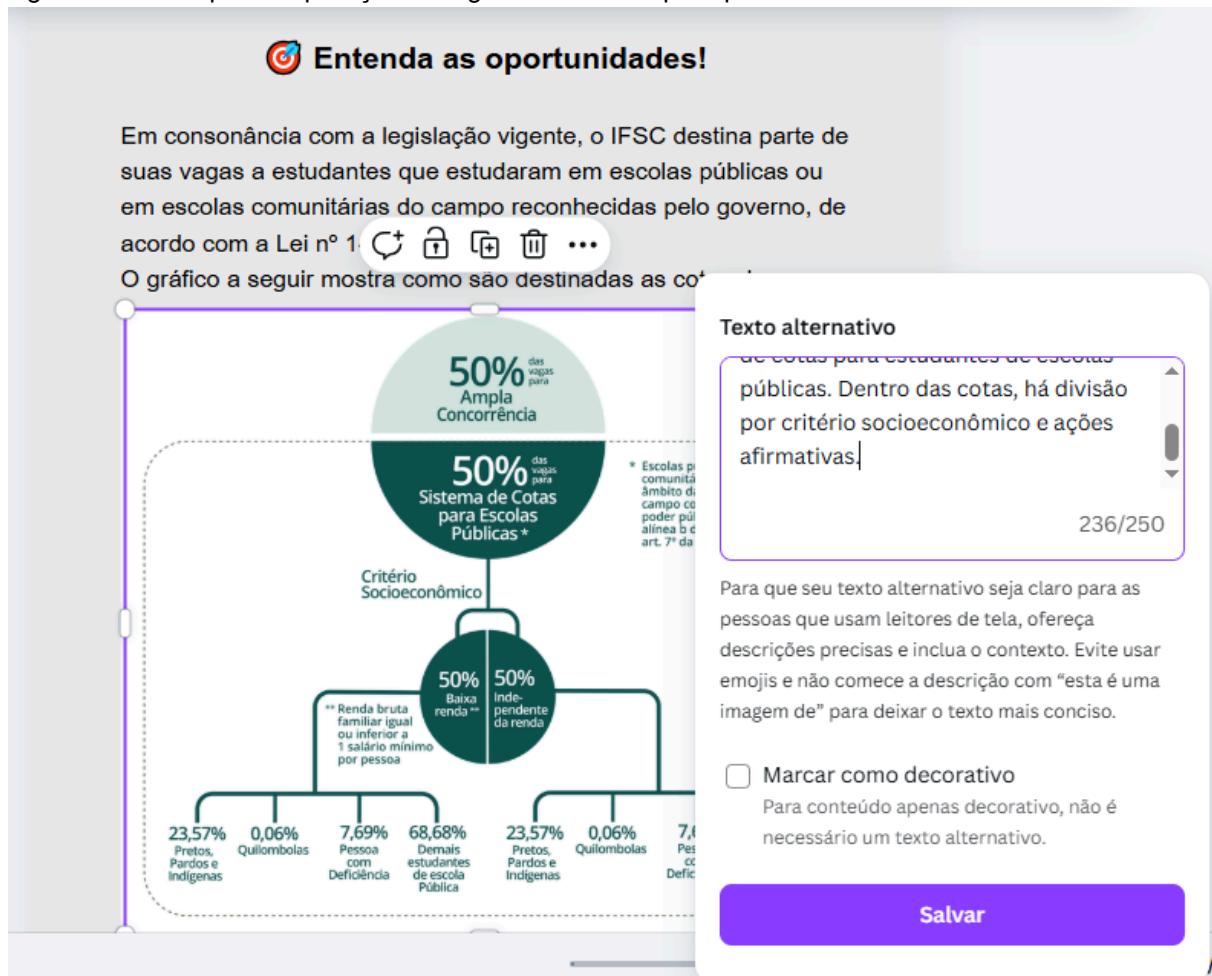
As principais medidas adotadas foram:

- Cores e Contrastes: foi garantida a proporção mínima de contraste de 4,5:1 entre o texto e o fundo, verificada com o auxílio da Ferramenta de Contraste desenvolvida pela UFRGS, assegurando melhor legibilidade para pessoas com deficiência visual.
- Texto: frases curtas, linguagem direta e fontes acessíveis (Arial, Tahoma ou Helvetica, tamanho 14 a 16 px), evitando caixa alta e o alinhamento justificado.
- Espaçamento: respeitou-se o espaçamento entre linhas de 1,5 a 2 vezes o tamanho do texto para maior conforto visual.
- Interatividade: os *links*, quando possível, foram inseridos diretamente no corpo do texto, promovendo navegação intuitiva e facilitada.
- Gráficos, Imagens e Tabelas: todos os elementos visuais foram acompanhados de legendas explicativas, preferindo contraste elevado e

conteúdo textual descritivo, facilitando a interpretação por leitores de tela o que amplia o acesso à informação.

- Vídeos: a inclusão de legendas sincronizadas, busca garantir o entendimento por pessoas com deficiência auditiva.
- Compatibilidade com tecnologias assistivas: o material possibilita a leitura por leitores de tela, além da descrição de vídeos, gráficos e ferramentas de tradução inclusiva.

Figura 10 - Exemplo de aplicação de algumas medidas para promover acessibilidade visual no e-book



Fonte: Produto Educacional pelas autoras (2025)

A Figura 10 é uma captura de tela realizada durante a edição do PE. E busca trazer à luz as escolhas comunicacionais realizadas, evidenciando o compromisso com uma apresentação visual acessível e clara. Na figura pode-se observar que o e-book foi construído com base em critérios de acessibilidade, como o uso de contraste elevado entre o texto e o fundo (proporção mínima de 4,5:1, verificada pela

ferramenta da UFRGS), fontes legíveis sem serifa (Arial), espaçamento entre linhas adequado (entre 1,5 a 2x o tamanho da fonte), linguagem direta e frases curtas.

O texto foi propositalmente alinhado à esquerda, evitando o uso do alinhamento justificado, prática incomum em materiais acadêmicos, mas que pode facilitar a leitura para pessoas com dislexia ou baixa visão. Além disso, os títulos foram grafados com apenas a inicial em maiúscula, evitando o uso de caixa alta, o que favorece uma leitura mais inclusiva. Foi inserido também texto alternativo descriptivo na imagem, permitindo sua leitura por tecnologias assistivas como leitores de tela. Esses cuidados com a forma de apresentar os conteúdos busca reforçar a intencionalidade de tornar a mensagem acessível, significativa e sensível às condições reais de recepção dos sujeitos, como destaca Kaplún (2003).

5.3.1 Inspirações em Freire e Faundez para fortalecer a conexão do produto educacional com o ensino

Com base nas reflexões de Paulo Freire e Antonio Faundez (2014), identificamos três princípios fundamentais que devem sustentar os mais diversos processos de ensino aprendizagem: a problematização, a contextualização e a dialogicidade. Esses elementos, centrais na pedagogia freiriana, estruturam o e-book como instrumento didático, e guiaram a própria delimitação da pergunta de pesquisa e o percurso teórico-metodológico da dissertação.

A problematização como é próprio do processo educativo freireano foi o nosso ponto de partida. Freire e Faundez (2014) destacam que o conhecimento genuíno nasce do ato de perguntar, de problematizar a realidade, rompendo com a lógica do que nomeiam de pedagogia da resposta, onde o saber é pré-formatado e não cede espaço à curiosidade ou à escuta ativa. Nas palavras de Freire, impedir a formulação de perguntas é “castrar a curiosidade”, burocratizando o ser humano e limitando sua capacidade de transformação (Freire; Faundez, 2014, p.24).

Foi nesse espírito, que surgiu o problema de pesquisa. Permitindo o trocadilho, a nossa maior problematização foi definir o problema da pesquisa. Diante da dificuldade de delimitar o problema, o projeto de pesquisa deixou de lado uma indagação genérica, que foi questionada pela banca de qualificação e se tratava de investigar qual é o perfil dos alunos em transição escolar que se inscrevem para os processos seletivos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa

Catarina. E, delimitando passamos a perguntar de forma mais crítica: **Qual a relação entre a origem social dos estudantes e os motivos da escolha escolar pelo Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais?** Essa nova pergunta não busca apenas descrever, mas instiga o pensamento sobre causas estruturais e desafios sociais, abrindo espaço para a análise transformadora.

Problema não resolvido, mas finalmente definido, buscou-se que o PE não fosse apenas uma ferramenta informativa, mas um instrumento de formação crítica, inspirado na pedagogia libertadora de Freire e na urgência de recolocar as perguntas no centro do ato educativo.

E o *e-book*, por sua vez, incorpora a problematização como elemento estrutural, apresentando aos docentes não respostas prontas, mas caminhos para que eles próprios, junto a seus alunos, questionem, contextualizam e refletem criticamente sobre os obstáculos à democratização do acesso ao EMI.

Com base na contextualização que pressupõe que o conhecimento não se desenvolve em abstrato, mas nasce da relação orgânica entre palavra, ação e realidade vivida, conforme defendido por Paulo Freire e Antonio Faundez (2014). A investigação pedagógica deve emergir de situações concretas, ligando permanentemente as perguntas à prática e à vivência cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, as perguntas fundamentais da educação não devem ser colocadas como jogos intelectualistas, mas como expressões de inquietações enraizadas nas condições materiais, históricas e culturais dos educandos.

Faundez (2014), em diálogo com Freire (2014) na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* relembrava sua experiência no Chile, onde o ensino da filosofia se dava por meio da análise da conjuntura política e da vida concreta, o que permitia que os estudantes compreendessem o contexto chileno e visualizassem caminhos para sua transformação. Já Freire insistia que os processos de alfabetização deveriam partir de palavras geradoras extraídas do vocabulário e da realidade dos próprios alfabetizados. Ambos enfatizam que a ruptura entre conhecimento e realidade, comum em práticas educativas distanciadas, impede o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora.

Esses princípios foram incorporados ao desenvolvimento do PE, ao conectar a proposta pedagógica às experiências reais vividas pelos estudantes. A análise dos dados empíricos, ao revelar desigualdades no acesso à informação e no capital

cultural mobilizado pelas famílias, forneceu subsídios concretos que fundamentaram as temáticas e estratégias do e-book: *Construindo Pontes na Educação Básica*. Assim, a contextualização não se restringiu à exposição de conteúdos, mas constituiu o próprio alicerce metodológico do material, orientando a construção de sentidos a partir das condições objetivas dos sujeitos a quem o produto se destina, dialogando com estes.

E então, a dialogicidade, como princípio estruturante da pedagogia freiriana, transcende a transmissão unilateral de conteúdos e estabelece a educação como prática de escuta e construção coletiva do conhecimento. Para Freire e Faundez (2014), o ato educativo precisa ser entendido como uma experiência viva de diálogo, onde educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos em constante processo de transformação. *Conversar um livro*, (grifo nosso) como sugerem os autores, é estabelecer uma relação pedagógica em que ninguém detém sozinho a verdade, mas que esta surge na disposição ética para aprender com o outro.

A abordagem dialógica que buscamos amparadas pelos autores, pode ser facilmente visualizada em diversas partes do material. Abaixo a Figura 11, exemplifica essas uma dessas partes.

Figura 11 - Captura de tela mostrando texto presente no PE.

 Entendemos que juntos somos educadores que podem contribuir para a construção de pontes, feitas de palavras, imagens, links, práticas e ideias. Este e-book é um convite ao diálogo, à escuta e à valorização do educador como agente da transformação social. Uma ponte em construção!

Fonte: Produto Educacional (2025)

Com a Figura 11, buscamos demonstrar que o PE foi fundamentado nesta dialogicidade e, portanto, não se apresenta como um manual fechado, mas sim como um convite à reflexão compartilhada. O e-book foi intencionalmente elaborado para promover uma abordagem horizontalizada, buscamos reafirmar que ensinar é também um ato de escuta e que o educador, ao propor caminhos, deve estar igualmente disposto a percorrê-los junto aos seus estudantes.

A inovação presente neste Produto Educacional, conforme defendem Rizzatti *et al.*, (2020), não se limita à criação inédita do PE, mas comprehende a reelaboração crítica e contextualizada de práticas, saberes e materiais já existentes. Ele incorpora uma inovação estratégica: o uso de *links* para outros Produtos Educacionais relacionados ao tema de ingresso nos Institutos Federais. Esses *links*, inseridos ao longo do *e-book* enriquecem a experiência formativa dos leitores; evidenciam a articulação do presente trabalho com uma rede mais ampla de pesquisa e intervenção e contribui para a disseminação de práticas já avaliadas em contextos diversos e validadas pelo ProfEPT (Figura 12).

Figura 12 - Produtos educacionais referenciados e *hiperlinkados* no e-book, ampliando o repertório formativo e promovendo a circulação de saberes e experiências na Rede Federal.

Para ilustrar e compreender um pouco mais sobre o que são os Institutos Federais, qual tal assistir a uma animação desenvolvida pela mestra Rafaela Camargo, sob orientação da professora Drª. Denise Fernandes (que também orienta este produto educacional).

🎥 O vídeo apresenta, de forma didática e acessível, a concepção dos IFs e sua importância para a educação pública.



Video 1 – "Mas afinal, o que é um Instituto Federal?"
Animação produzida no âmbito do ProfEPT – IFC. Acesse pelo botão acima ou escaneando o QR Code.
Fonte: CAMARGO, Rafaela Zorzetto de. *Mas afinal, o que é um Instituto Federal?* Animação. IFC – ProfEPT, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OtwiWhMcx8>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Produto Educacional: Explicando as Cotas

Vamos aprender juntos um pouquinho mais sobre cotas?

O vídeo abaixo, que é um Produto Educacional desenvolvido no âmbito do ProfEPT, vai nos ajudar a entender como funcionam as cotas no IFSC:

- 💡 Quem pode concorrer?
- 💡 Como elas ajudam a promover a igualdade de oportunidades?
- 💡 Por que é importante conhecer essa política educacional?

Clique na imagem para assistir ao vídeo!



Fonte: ESTEVES, SILVA. *Produto educacional: Explicando as Cotas*. Educapes, 2025.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos materiais dos PPGs.

A presença desses materiais no PE reflete um compromisso com a construção coletiva do conhecimento e com a difusão de práticas transformadoras. Essa estratégia dialógica e integradora é um dos elementos que caracteriza a inovação presente neste Produto Educacional.

5.4 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do Produto Educacional é uma etapa essencial para verificar sua pertinência, usabilidade e potencial de impacto junto ao público-alvo. Conforme apontam Rizzatti *et al.*, (2020), a análise da aplicação e do impacto do PE envolve observar como ele é utilizado e quais efeitos produz nos sistemas educacionais, culturais ou sociais. Avalia-se, portanto, tanto a relevância e a intencionalidade do material, quanto a área impactada e a natureza da demanda se espontânea ou solicitada.

Nesse sentido, foi considerada a proposição de Rôças e Bomfim (2018, p. 5), para os quais o Produto Educacional deve emergir como resposta concreta a uma necessidade identificada, sendo testado na realidade para a qual foi pensado, a fim de verificar sua funcionalidade e adequação. Tal princípio fundamenta-se na compreensão de que um PE precisa dialogar com as práticas reais, e não só com concepções abstratas.

Dessa forma, o *e-book* foi submetido inicialmente a um processo de prototipagem. Esta etapa é descrita por Rizzatti *et al.*, (2020) como a elaboração de uma versão funcional ou simulada do produto, com o objetivo de testar aspectos como linguagem, clareza, acessibilidade e naveabilidade.

Essa revisão do protótipo foi realizada pelos coordenadores das áreas de Extensão/Comunicação e Secretaria Acadêmica do IFSC Campus Canoinhas, e por profissionais da área de educação, acessibilidade, linguagem e informática. Essas contribuições estão devidamente registradas na página 48 do *e-book*, conforme Figura 13:

Figura 13 - Etapa de prototipagem do Produto Educacional realizada por equipe multidisciplinar

Verificações técnicas

- Supervisão: **Denise Fernandes**, orientadora e docente do IFC - Blumenau.
- Acessibilidade digital: **Mateus Viudes**, professor da área de Educação Especial no IFPR - Pitanga.
- Sistema de Ingresso e Legislação: **Mara Lúcia Tavares**, Coordenadora da Secretaria Acadêmica do IFSC - Canoinhas.
- Informações sobre o Campus Canoinhas: **Andressa Cassias Pereira**, coordenadora de Extensão do IFSC - Canoinhas.

Revisões

- **Pedro Henrique Pinto Leão**, professor da área de Informática no IFPR - Pitanga.
- **Maykon Donizete dos Santos**, técnico administrativo no IFC - Blumenau.

Fonte: Produto Educacional pelas autoras (2025)

As sugestões recebidas após esse processo resultaram em ajustes na linguagem em busca de conferir mais clareza a alguns aspectos indicados. Foram adequados alguns *links*, aprimorada da diagramação, além de reforçados alguns dos critérios de acessibilidade. Após as adequações, o *e-book* assumiu sua versão para publicação, a fim de observar sua aplicabilidade prática, conforme orientações metodológicas de testagem de protótipos descritas por Cook e Hatala (2016, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020).

Concomitantemente a fase de prototipagem, foi realizada consulta formal ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição, por meio de mensagem enviada via *e-mail*, com anexo do protótipo do produto e minuta da ficha de avaliação. No conteúdo da consulta solicitou-se um parecer sobre a necessidade de submissão do estudo à avaliação ética. Considerando que a pesquisa de avaliação do *e-book* buscava apenas a coleta de opiniões, sem identificação dos participantes, sem exposição de dados sensíveis ou qualquer risco físico, psicológico ou moral, em resposta; o Comitê informou que a pesquisa se enquadra no inciso I, do parágrafo único, do Art. 1º da Resolução nº 510/2016 do Conselho

Nacional de Saúde (Conep), que isenta de avaliação ética os estudos que “se fundamentam em dados de domínio público ou em informações obtidas de forma anônima, sem identificação dos sujeitos”. Dessa forma, foi dispensada a necessidade de submissão da proposta ao sistema CEP/Conep.

A consulta realizada assegura a esta pesquisa a consonância com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e com as orientações de Gil (2008), onde foram observados critérios de respeito à autonomia, privacidade e voluntariedade dos participantes na etapa de validação do Produto Educacional.

A aplicação empírica do *e-book* ocorreu entre os dias 8 e 31 de maio de 2025, com foco em sujeitos diretamente relacionados ao público-alvo do *e-book*. A seleção foi realizada por amostragem não probabilística¹³ por adesão voluntária, conforme orientação de Gil (2008), priorizando a consulta qualificada de professores que vivenciam cotidianamente os desafios da transição escolar no contexto das classes populares.

A divulgação do *e-book* foi realizada de maneira estratégica, visando alcançar diretamente o público-alvo da proposta: educadores da rede pública de ensino atuantes no 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente na cidade de Canoinhas, onde está localizado um campus do IFSC. Para isso, contou-se com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas, que autorizou a divulgação junto às unidades escolares da rede e colaborou no envio da proposta a seus profissionais.

Além disso, a circulação do material também ocorreu por meio de redes colaborativas de gestores e docentes em grupos de *WhatsApp* voltados à troca de experiências pedagógicas, o que possibilitou o contato direto com professores interessados. Essa abordagem garantiu participação espontânea e baseada no interesse dos participantes em aderir à avaliação e validação do *e-book*.

Assim, para inclusão na pesquisa, bastava ter a dispositivos digitais com conexão à internet, e demonstrar interesse em refletir criticamente sobre a transição para o EMI e disponibilidade para acessar ao link.

¹³ Na amostragem não probabilística, a seleção dos participantes não ocorre por sorteio, e, portanto, nem todos os elementos da população têm uma chance conhecida de serem incluídos (Barbetta, 2002; Minayo 2001). Em pesquisas qualitativas, como na análise do PE, a representatividade não se baseia no critério numérico, mas na capacidade da amostra de abranger a totalidade do problema em suas múltiplas dimensões. Minayo (2001), por exemplo, descreve o trabalho de campo na pesquisa qualitativa como um jogo cooperativo onde a busca por informações é baseada no diálogo e a colaboração não é obrigatória.

Na Figura 14 abaixo, podemos visualizar os 56 acessos ao e-book na plataforma Canva onde o e-book foi produzido.

Figura 14 - Captura de tela realizada no Canva onde podemos visualizar o número de acessos à publicação



Fonte: Produto Educacional pelas autoras (2025)

A exclusão de participantes ocorreu de forma voluntária, quando alguns decidiram não concluir ou não participar da pesquisa. De modo que dos 56 visitantes da plataforma, 29 responderam ao formulário de avaliação. Como destaca Gil (2008), ao aplicar critérios de exclusão, é fundamental considerar as implicações éticas, evitando qualquer forma de discriminação injusta e assegurando o respeito aos direitos e à dignidade dos envolvidos. Nesse sentido, destaca-se que etapa de validação foi conduzida com ética, transparência e adesão voluntária, reafirmando o compromisso do estudo com a relevância ética, social e educacional do Produto Educacional proposto.

Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, voluntariedade da participação e os cuidados éticos adotados, conforme descrito no capítulo metodológico. O tempo médio de resposta foi estimado em cinco minutos. As Figuras 15 e 16 abaixo apresentam, respectivamente, a abertura da ficha de avaliação do PE e as informações gerais fornecidas aos participantes voluntários da pesquisa.

Figura 15 - Ficha de Avaliação do Produto Educacional

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Esta ficha tem como objetivo avaliar a percepção dos participantes sobre o e-book **Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o EMI**, a fim de identificar pontos de melhoria e contribuir para o aprimoramento. As respostas serão tratadas de forma confidencial e usadas exclusivamente para os fins de avaliação deste Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 16 - Informações Gerais da Pesquisa de Avaliação

INFORMAÇÕES GERAIS

- O tempo estimado de resposta é de apenas 5 min.
- A sua participação nesta pesquisa é voluntária e, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar.
- As respostas serão tratadas com total confidencialidade, armazenadas em ambiente institucional seguro e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
- Este estudo respeita as normas éticas previstas na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.
- O acesso aos dados é restrito às pesquisadoras responsáveis: Cristiane Vieira dos Santos Fürst (mestranda) e Prof^a Dr^a Denise Fernandes (orientadora).

Fonte: E-book elaborado pelas autoras (2025)

Com os quadros de informações gerais buscamos assegurar a transparência quanto aos aspectos éticos e metodológicos. E a ficha avaliativa tem por objetivo captar as percepções dos educadores sobre o e-book, *Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o EMI*.

A diversidade das perguntas avaliativas buscou avaliar as diferentes dimensões do PE, como (i) clareza e relevância do conteúdo; (ii) contribuição para a prática docente (iii) facilitação da mediação com estudantes e famílias; (iv) percepção sobre acessibilidade e interatividade; (v) indicação do material para outros educadores. Considerando os cinco eixos propostos por Leite (2018): a) atração, b) compreensão, c) envolvimento, d) aceitação e e) mudança de ação. Sem, no entanto, desfocar do objetivo da pesquisa que investigar como se apresenta a relação entre família, sociedade e escola no momento de transição escolar do ensino fundamental para o ensino médio integrado oferecido pelos Institutos Federais, com vistas a propor estratégias que fortaleçam as políticas de acesso à informações e inclusão educacional de alunos da rede pública.

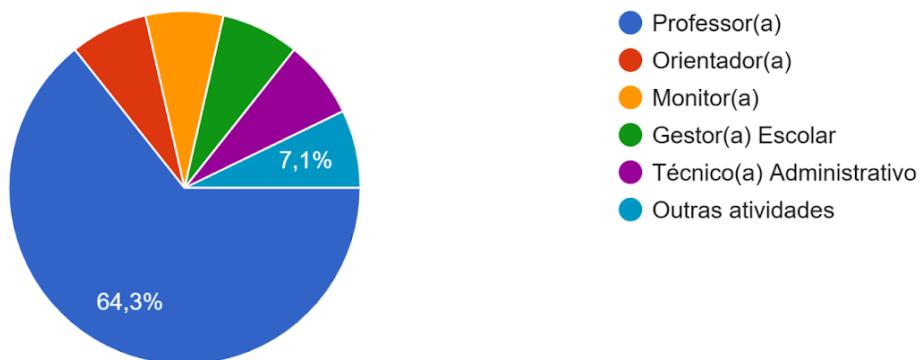
Essas questões foram estruturadas em perguntas abertas e fechadas, inseridas no formulário do *Google Drive*.

A primeira pergunta do formulário (Figura 17) teve como objetivo identificar o cargo ou a função dos participantes no contexto escolar.

Figura 17 - Gráfico representativo das respostas à primeira pergunta do formulário de avaliação do PE

1- Qual é a sua função na escola em que trabalha?

28 respostas



Fonte: Questionário de avaliação do PE elaborado pelas autoras (2025)

Por meio de uma questão fechada com múltiplas opções de resposta, mas de escolha única: “Qual é a sua função na escola em que trabalha?”. A pergunta foi respondida por 28 participantes. Nos resultados observamos que a maior parte dos respondentes são professores (64,3%). As demais categorias: Orientador(a), Monitor(a), Gestor(a) Escolar, Técnico(a) Administrativo e Outras atividades, demonstraram percentuais de 7,1%.

A predominância da função docente de respondentes já era esperada e pode ter sido provocada pelo maior acesso dessa categoria ao material e/ou pela responsabilização que a classe têm sobre a trajetória estudantil. No entanto, o destaque se dá quanto à diversidade de funções alcançadas. Pois como abordamos já nas páginas de abertura do e-book, buscamos:

Inspirados nas reflexões de Freire (1996), Frigotto (2001) e Saviani (2003) adotamos aqui uma visão ampliada de educador, buscando reconhecer a importância de todos que ensinam, cuidam e transformam o ambiente escolar [...]

Para as demais perguntas fechadas adotamos opções de respostas: Sim, Não ou Talvez para algumas questões que entendemos necessitar de respostas mais objetivas e a escala Likert, para as demais. Conforme propõem Aguiar, Correia e Campos (2011). Os autores explicam que a escala Likert, desenvolvida por Rensis Likert, oferece ao respondente a possibilidade de expressar seu grau de concordância ou discordância em uma escala de cinco pontos, variando geralmente entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*. A seguir, no Quadro 11, apresentamos a síntese das respostas às perguntas fechadas de avaliação do PE. E na sequência, através do Quadro 12 apresentamos as respostas às perguntas abertas.

Quadro 11 - Avaliação do Produto Educacional obtido por meio de questões fechadas.

Questões	Respostas							
	Escala Likert*					Demais Objetivas		
	1	2	3	4	5	Sim	Não	Talvez
2- Este material contribuiu para fortalecer sua compreensão sobre o papel do educador na transição escolar?			4%	7%	90%			

3- O e-book ajudou você a entender o papel dos Institutos Federais como opção para estudantes da escola pública?			7%	7%	86%		
4- As informações sobre a Educação Profissional e Tecnológica serão relevantes para realizar conversas de orientação com os alunos?			7%	18%	75%		
5- Você acredita que partes desse material (vídeos, links, imagens, capítulos, etc.) podem ser usadas para mediar conversas com alunos, familiares e escolas?						93%	7%
7- Você acredita que o conteúdo do e-book pode orientar ações práticas de preparação dos alunos para o processo seletivo do IF?						93%	7%
8- O formato interativo do e-book facilitou sua leitura e engajamento com o conteúdo?		4%	4%	18%	75%		
9- Você percebeu que o e-book foi construído com atenção à acessibilidade (ex: legibilidade, clareza, linguagem, descrição de imagens)?				18%	82%		
10- O material provocou reflexões sobre sua prática como educador(a)?	4%		14%	11%	71%		
11- Você indicaria este e-book para outros educadores?						96%	4%

* 1- Discordo totalmente, 2 - Discordo parcialmente, 3 - Não concordo, nem discordo, 4 - Concordo parcialmente, 5 - Concordo totalmente. Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Quadro 12 - Avaliação do Produto Educacional obtido por meio de questões abertas.

6- O que significa ser uma ponte na educação?
<i>Ser uma ligação que une</i>
<i>Transmitir conhecimento</i>
<i>Ser alguém que faz a diferença para os educandos, um elo de ligação</i>
<i>Abrir um caminho de possibilidades</i>
<i>Significa que somos mediadoras do conhecimento, que é através de nós professores que nossos alunos são alfabetizados e têm sua trajetória na sua educação.</i>

<i>Criar um caminho, desenvolver um pensamento quanto ao seu futuro.</i>
<i>Ser uma ponte na educação é escolher ligar, aproximar, sustentar e elevar — para que o conhecimento possa chegar a todos, e para que ninguém fique para trás.</i>
<i>Ser o ponto entre, professor/ aluno.</i>
<i>Mediar</i>
<i>Ser uma ponte na educação significa conectar, apoiar, integrar e facilitar o aprendizado, ajudando os alunos a alcançar seus objetivos e desenvolver suas habilidades.</i>
<i>Proporcionar conhecimentos que facilitem a chegada dos estudantes "ao outro lado"</i>
<i>Fazer a ligação do aluno com os conteúdos e conhecimentos da educação</i>
<i>Significa poder ajudar muitos jovens a escolher seu futuro.</i>
<i>Construir e orientar os caminhos dos estudantes na busca de sua formação pessoal e profissional, para que os mesmos tornem-se protagonistas de um mundo mais acolhedor e tolerante.</i>
<i>É agir como um facilitador que ajuda outras pessoas a atravessar desafios, construir caminhos e alcançar novos horizontes.</i>
<i>ajuda a criança a se conectar com os conteúdos escolares, que consegue mostrar o valor daquilo que está ensinando</i>
<i>Um avanço.</i>
<i>Ser parte de um processo, parte que pode promover uma ligação .</i>
<i>Abrir um horizonte para uma educação melhor</i>
<i>Interligar conhecimentos entre professor e aluno.</i>
<i>Ser ponte para a educação é ser transformação viva , é fazer com que cada aluno, cada ser humano, sinta que pode chegar lá. Porque alguém acreditou, alguém estendeu a mão. Alguém soube orientar e mostrar que cada aluno é capaz de realizar sonhos na vida através do ensino.</i>
<i>É transcender! A educação é a ponte que será o percurso que as famílias terão que atravessar durante a vida. É um processo lento e o resultado se tem a longo prazo. Mas tem que haver uma quebra de paradigmas, porque a escola da atualidade precisa ser repensada, devido estar fora do contexto tecnológico dos Nativos da informática que é a geração de crianças e jovens que tentamos educar nos dias de hoje.</i>
<i>Estar disposto a transmitir aquilo que sabe e buscar a aprender o que ainda não sabe.</i>
<i>Criar parceria entre diferentes áreas do conhecimento</i>
12- Quais sugestões você tem para melhorar futuras edições deste material?
<i>N.A</i>
<i>Está ótimo este material muito bem explicado.</i>
<i>Maior divulgação</i>
<i>Mais clareza</i>
<i>O material está excelente! Destaca pontos importantes e contribui totalmente para preparação de</i>

<i>educadores e alunos para a transição do ensino fundamental para o médio profissionalizante.</i>
<i>Sugiro não utilizar memes que possam transmitir uma ideia pejorativa. Há alguns links que não foi possível acessar.</i>
<i>O material ficou lindo! Parabéns aos envolvidos</i>
<i>Compartilhamento</i>
<i>Talvez abordar outras ações do Instituto.</i>
<i>Nada</i>
<i>Esta tudo ok</i>
<i>Sem sugestões.</i>
<i>Talvez menos páginas para uma leitura rápida, já que a maioria dos jovens não gostam de ler conteúdos extensos infelizmente.</i>
<i>Está ótimo</i>
<i>Não tenho sugestões! Imagino que tem que ser atrativo e não punitivo! Motivador.</i>
<i>Está muito bem assim</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Conforme as respostas objetivas e avaliativas recebidas e sintetizadas no Quadro 11, a grande maioria dos respondentes indicou concordância parcial ou total com as proposições avaliadas. Sendo que 90% afirmaram que o material contribuiu para fortalecer a compreensão sobre o papel do educador na transição escolar (questão 2), e 86% destacaram que o conteúdo os ajudou a entender o papel dos Institutos Federais como opção para alunos da escola pública (questão 3). Nesses resultados evidenciamos o potencial orientador do PE.

Adicionalmente, 75% dos participantes apontaram que o material contém informações relevantes para o diálogo com estudantes sobre a Educação Profissional e Tecnológica (questão 4). Também que partes do material são úteis para mediação com alunos e famílias (questão 5), atendendo a pretensão de que o material possa ser utilizado como ferramenta de mediação informacional e prática pedagógica. Outros 93% afirmaram que o conteúdo do e-book pode orientar ações práticas de preparação dos alunos para o processo seletivo do IF (questão 7). Tais índices apontam para o e-book desenvolvido como recurso formativo e instrumento de ação educativa.

A percepção sobre acessibilidade e atratividade do formato também foi positiva. Pois 75% concordaram totalmente que o formato interativo facilitou o engajamento com a leitura (questão 8), e 82% reconheceram que o material foi desenvolvido com atenção à acessibilidade (questão 9). A aceitação é ainda confirmada pelo número expressivo (96%) dos educadores responderam que indicariam o material a outros educadores (questão 11) o que reforça sua validade prática e relevância formativa.

No que diz respeito ao potencial de envolvimento do material, verificamos altos índices de concordância em proposições reflexivas. A questão 10 questionou diretamente em que medida o PE provocou reflexões sobre a prática profissional dos educadores. Cerca de 71% dos respondentes concordaram totalmente, 11% parcialmente, 14% indicaram neutralidade e 4% discordaram parcialmente, mas nenhum discordou totalmente. Entendemos nesse padrão uma adesão significativa ao caráter formativo e crítico do material, estimulando a autorreflexão e a ressignificação do papel do educador. De modo que consideramos alinhado com os princípios de Freire e Faundez (2014), que compreendem a educação como processo de conscientização e transformação.

Conforme as respostas recebidas para as questões abertas sintetizadas no Quadro 12. A questão “O que significa ser uma ponte na educação?” revelou a apropriação crítica e afetiva do conceito norteador do material. As respostas indicam a percepção do educador como figura de mediação, transformação e acesso. O que podemos observar é: *ligar, aproximar, sustentar e elevar, ajudar outras pessoas a atravessar desafios*, ou ainda *promover uma ligação entre professor e aluno* são expressões que apareceram de forma recorrente. De modo que indica a compreensão simbólica e prática por parte do educador de seu papel como ponte. E isso é coerente com os objetivos do PE que desenvolvemos e demonstra sua capacidade de provocar reflexão crítica e ressignificação da prática profissional.

As sugestões de melhoria reunidas na segunda pergunta aberta demonstraram aceitação do material, com várias menções positivas sobre sua utilidade e estética. Algumas sugestões de melhorias foram apresentadas, como a redução do número de páginas, maior clareza em alguns trechos, bem como o ajustes de alguns *links* e imagens. De modo que realizamos algumas adaptações viáveis no material após esse *feedback*.

A abordagem avaliativa possibilitou coletar evidências robustas de adequação, usabilidade e impacto pedagógico, alinhando-se à proposta de validação em duas instâncias, conforme orientação de Cook e Hatala (2016, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020). Assim, concluímos que o e-book *Construindo Pontes na Educação* cumpriu sua função formativa junto aos educadores sendo avaliado positivamente nos cinco critérios fundamentais propostos por Leite (2018): atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação.

5.4.1 Replicação do Produto Educacional.

Uma das características centrais do Produto Educacional (PE) desenvolvido está em sua replicabilidade aberta e ampliada, possibilitada pela articulação de capítulos e licenciada pelo *Creative Commons*. Essa licença permite que o material não seja entendido como produto acabado ou encerrado, mas como uma tecnologia educacional que pode facilmente ser adaptada e utilizada em diferentes instituições e contextos. Como destacam Rizzatti *et al.*, (2020), produtos elaborados nos mestrados profissionais devem preservar um caráter inacabado e compartilhável, articulando conhecimento científico, compromisso ético e transformação social.

Por possuir uma licença do tipo *Creative Commons*, o PE pode ser replicado total ou parcialmente por qualquer pessoa interessada, desde que sejam respeitadas as condições da licença atribuída. Isso inclui o direito de reutilizar o conteúdo original, revisar e adaptar às especificidades locais, combinar com outros materiais, redistribuir versões modificadas e manter cópias para uso pessoal ou institucional. Essa flexibilidade autoriza sua utilização em formações docentes, redes de ensino ou outras iniciativas, sem a necessidade de permissão prévia, desde que garantido o crédito à autoria original. E ainda que seja utilizado em sala de aula (em partes) como apoio didático.

Nesse mesmo sentido, o formato digital do *e-book* foi planejado para ser reinventado em edições contínuas e personalizações conforme diferentes realidades. A título de exemplo, o capítulo 3 que trata especificamente do IFSC e do Campus Canoinhas, poderá ser substituído por conteúdos equivalentes que versem sobre outros Institutos Federais, como o IFPR por exemplo, permitindo sua adequação a outros territórios sem prejuízo ao percurso pedagógico e conceitual do material.

Além da aplicação inicial do PE que foi realizada junto a educadores da rede pública de Canoinhas, conforme descrito nas seções anteriores, está prevista sua replicação em novo contexto institucional. Essa nova aplicação ocorrerá no âmbito do programa *Multiplica IFPR*, iniciativa do Instituto Federal do Paraná voltada à disseminação de experiências formativas e resultados de pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação *stricto-sensu*.

A proposta de divulgação dos estudos dessa dissertação foi submetida a esse programa, e contemplada com apoio financeiro no valor de R\$ 4.000,00. Ainda que a replicação ainda não tenha sido efetivada devido à sobreposição das atividades docentes e de pesquisa, o planejamento encontra-se em andamento e a ação está formalmente assegurada, conforme registrado no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) sob número 23411.010909/2025-04. O evento de replicação permitirá à nós mesmas a oportunidade de replicar o produto em novas realidades escolares.

Como reforçam Rizzatti *et al.*, (2020), essa possibilidade de transposição e ressignificação do PE reafirma sua intencionalidade situada e caráter público, alinhando-se à missão dos mestrados profissionais de produzir conhecimento aplicado, ético e socialmente referenciado. Trata-se, portanto, de uma devolutiva à sociedade do investimento feito na formação dos envolvidos, visando a construção coletiva de soluções educacionais.

6 CONCLUSÕES

A partir dos dados empíricos e dos referenciais teóricos mobilizados neste estudo, foi possível respondermos diretamente à pergunta de pesquisa: **Qual a relação entre a origem social dos estudantes e os motivos da escolha escolar pelo Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais?** Confirmamos que os alunos são fortemente influenciados pelos pais e demais familiares quanto à escolha da instituição de ensino que frequentarão no ensino médio. Mas os achados revelam também que a orientação e influência para a inscrição nos processos seletivos do IFSC está profundamente condicionado pela origem escolar dos estudantes. Enquanto os alunos que cursaram total ou parcialmente o ensino fundamental em instituições privadas, têm familiares e a mídia como orientação. Os alunos de escolas públicas dependem da orientação de pais e professores.

Os dados quantitativos analisados, entre 2018 e 2025, evidenciaram padrões consistentes de associação entre tipo de escola de origem, escolaridade dos responsáveis e canal de informação. Estudantes de escolas particulares ou mistas apresentaram, em sua maioria, responsáveis com níveis mais altos de escolaridade e declararam ter sido informados por familiares ou amigos sobre o processo seletivo do IFSC. Já os estudantes oriundos da rede pública dependem mais de pais, professores e demais servidores/funcionários da escola como principal meio de acesso às informações sobre o processo seletivo. Esses padrões estão em consonância com os estudos de Nogueira (1998) e Bourdieu (1992), que discutem como o capital cultural familiar impacta o acesso às oportunidades educacionais.

Como causa, compreendemos que as condições escolares e familiares que antecedem o acesso à informação revelam desigualdades estruturais no percurso formativo dos estudantes. A menor escolaridade dos pais entre os estudantes da rede pública se associa a uma menor autonomia familiar na mediação da escolha escolar. Esse dado está alinhado ao que defende Piotto (2022) de que estudantes oriundos de famílias com menos capital cultural dependem fortemente da atuação escolar como fonte de informação estratégica.

Inferimos como consequência que a ausência ou fragilidade de mediações escolares e familiares tem impacto direto na decisão dos estudantes da rede pública em buscar uma vaga no IFSC. As seleções de ingresso de 2021 e 2022, ocorridas em período sob influência do distanciamento social devido à Covid-19, ilustram bem

esse fenômeno. Pois a redução do contato entre professores e alunos contribuiu para a queda do número de estudantes da rede pública que tiveram acesso à informação por meio das escolas. Isso reforça a vulnerabilidade informacional desse grupo frente à retração das políticas institucionais ou das redes de apoio presencial.

Quanto à natureza desses fatores, compreendemos que as desigualdades informacionais observadas são de natureza simbólica, estrutural e comunicacional. Do ponto de vista simbólico, o reconhecimento do IFSC como uma oportunidade de qualidade ainda não é homogêneo entre os diferentes grupos sociais. Estruturalmente, o acesso desigual à internet, à escolarização dos pais e às redes de mediação institucional limita que a informação chegue e seja compreendida de forma igual. Informacionalmente, os canais de divulgação não alcançam de maneira equivalente todos os segmentos da população, de modo que atuação proativa dos professores surge nas escolas públicas como um fator compensatório relevante.

A consistência dos dados de oito anos sequenciais e os testes estatísticos aplicados (qui-quadrado e V de Cramer) conferem robustez e assim validade às inferências realizadas. A associação entre tipo de escola e canal de informação foi significativa em todos os anos analisados, com variação de intensidade ao longo do tempo. O valor global de $V = 0,441$ confirma uma associação moderada, permitindo generalizações confiáveis sobre o perfil informacional dos estudantes e sobre o papel estratégico da escola pública como agente de mediação.

De modo que por meio dos objetivos específicos já contemplados nos parágrafos anteriores alcançamos o objetivo geral proposto, trazendo evidências de que a relação entre família, sociedade e escola é determinante na transição para o EMI, e que a mediação escolar permanece como estratégia fundamental para democratizar o acesso e enfrentar as desigualdades de origem. Foi com base nesses achados que elaboramos, aplicamos e avaliamos o Produto Educacional em forma de e-book intitulado; *Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado*. O qual foi avaliado como uma proposta concreta de intervenção pedagógica, com o intuito de propor estratégias para fortalecer as políticas de acesso à informação e inclusão educacional aos alunos de escolas públicas, conforme os critérios de Leite (2018): a) atração, b) compreensão, c) envolvimento, d) aceitação e) mudança de ação.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se o aprofundamento da

análise qualitativa sobre os processos de decisão escolar de estudantes oriundos de diferentes grupos sociais. Investigar os sentidos atribuídos às escolhas escolares e os mecanismos de mediação familiar e institucional pode contribuir para uma compreensão mais densa dos condicionantes da trajetória educacional. Além disso, torna-se pertinente acompanhar longitudinalmente as trajetórias dos estudantes que ingressam no Ensino Médio Integrado, desde a etapa de seleção até a permanência no curso, buscando identificar se a inclusão informacional inicial se traduz em continuidade e êxito educacional. Tal investigação poderá evidenciar os limites e potencialidades das políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais.

Em termos de autocrítica, é necessário reconhecer as limitações metodológicas e operacionais desta pesquisa. A análise esteve restrita aos dados institucionais de um único Instituto Federal, o que pode limitar a generalização dos achados para outras realidades regionais e de outros IFs. Embora o recorte teórico tenha privilegiado uma abordagem sociológica, deixando de integrar de forma mais aprofundada outras dimensões relevantes, como os aspectos pedagógicos, psicológicos e territoriais, que certamente enriqueceriam a compreensão multifacetada do fenômeno investigado.

Entendemos que esta pesquisa contribui para o campo da educação, em especial para a EPT, ao oferecer subsídios empíricos, teóricos e práticos para apoiar novas investigações e reflexões de políticas e práticas institucionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Institutos Federais brasileiros garantem pódios em competição na China. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 10 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/05/institutos-federais-brasileiros-garantem-podios-em-competicao-de-tecnologia-na-china>. Acesso em: 16 jun. 2025.

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da escala likert na análise de jogos. Salvador: SBC-Proceedings of SBGames Anais, v. 7, n. 2, 2011.

AGUIAR, L. F. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **DADOS-REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, v. 56, p. 571-603, 2013.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7652636/mod_resource/content/1/Barbetta%20-%20Estat%C3%ADstica%20aplicada%20%C3%A0s%20ci%C3%Aancias%20sociais%20%282010%29.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BESSEMER, S. P.; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178, 1981.

BLOG PSICOMETRIA ONLINE. Medidas de associação: coeficiente phi e V de Cramér. 2019. Disponível em: <https://blog.psicometriaonline.com.br/2019/09/medidas-de-associacao-coeficiente-phi-e-v-de-cramer.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BONFANTE, R.; SCHENCKEL, C. O princípio da verticalização nos Institutos Federais: possibilidades e desafios. **Metodologias e Aprendizado**, [S. I.], v. 1, p. 83-90, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1112. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1112>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Anexo ao Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PROFEPT). Junho de 2018. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria no 80, de 16 dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial [daRepública Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção I, p. 14. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88/84>>]. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2019: **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar> Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2022: **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Educação 2024: **Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras**

providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Reforma do ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).** Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 2.208/1997

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia.** 7. ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2004.

CARDOSO, Aline Buss. Ensino Médio Integrado para quê e para quem: motivações e expectativas dos estudantes ingressantes na escolha pelo EMI do IFC São Bento do Sul / Aline Buss Cardoso; orientadora Sara Nunes. -- Blumenau, 2025. 184 p.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna (1621-1657).** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

COUTINHO, E. H. L.; MELO, F. L. B. de. Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, [s. l.], v. 15, n. 3, 2011. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/278/279>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, C. A. **História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional.**

Revista Labor, v. 1, n. 24, p. 331-355, 19 out. 2020. Disponível em: há 1 ps: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i24.44200>. Acesso em: 10 out. 2023.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

DE OLIVEIRA CORRÊA FILHO, Itamar; ANTÔNIO DA PAIXÃO, Jairo; DE OLIVEIRA E NOGUEIRA, Marlise. **Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, [S. I.], v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29258>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DESEN, M. A.; SOUZA, O. A. (Orgs.). **Relação família-escola: as bases para uma cultura colaborativa**. Curitiba: Editora Juruá, 2024.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3^a edição. São Paulo: Cortez, 2012

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004 Um Debate no Contexto Controverso da Democracia Restrita**. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 01 mai. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ana; MACIEL, Claudiane Lúcia Araújo; FERNANDES, Carlos; MONTEIRO, Eduardo. Formação continuada de professores: discussão sobre o lócus e o fazejamento pedagógico. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas* , 2018.

GUIA DE RODAS. **Acessibilidade digital: conheça os principais requisitos técnicos e dicas de boas práticas**. Disponível em: <https://guiaderodas.com/acessibilidade-digital/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Resolução nº 16/2019. **Diretrizes do Ensino Médio Integrado do IFC**. Disponível em <<http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes-EMI.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Curso Técnico Integrado**. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/tecnicos-integrados>. Acesso em: 16 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Regulamento do ProfEPT 2019**. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf. Acesso em: 16 junho 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Cursos técnicos integrados ao ensino médio**. Florianópolis: IFSC, 2023.

KAPLÚN, Mario. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

KUENZER, A. Z. **As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária**. In: MOLL, J. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, dificuldades e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, 312p.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 100, fora. 2007.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. *Educação e Sociedade*. 2000, vol.21, n.70, pp. ISSN 0101-7330.

KUENZER, A. Z. **O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 20-77, 1996.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 13-82, 2007.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200002>. Acesso em 20 mai.2024.

LEITE, Priscila S. C. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 7., 2018, Fortaleza. **Atas CIAIQ**. Fortaleza, 2018. p. 330-339.

LIMA, Eduardo Henrique M.; BIDARRA, José M. E. A produção e a utilização de e-books interativos e multimídia em EaD. In: **Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (Cbie)**, 2015, Maceió. Anais... Maceió: SBC, 2015. p. 712-721. DOI: 10.5753/cbie.wcbie.2015.712.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: uma pedagogia para a escola pública**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; RAMOS, Marise Nogueira. **Saberes e conhecimentos na educação pós-pandemia: uma construção necessária**. ORG & DEMO, v. 22, n. 2, p. 245-268. 2021

MINAYO, M. C. S. **Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL. Regulamento Geral. 2023. Disponível em: <https://rediprofep.org.br>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MOLL, Jaqueline et al., **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, Jaqueline. **No fio da navalha: o direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente**. 28ª Reunião Anual da ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Holos, Natal, v. 1-27, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MWPT MARKETING DIGITAL. **Entenda o que são e-books acessíveis**. 2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/blog/e-books-acessiveis/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MWPT MARKETING DIGITAL. **WCAG 2.1: entenda os princípios das diretrizes de acessibilidade para conteúdo web**. 2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/blog/wcag-2-1/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NAMO DE MELLO, Guiomar et al., **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yMdJYFdHzWLKhWjJGKbVpfB/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e98626, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.98626>

NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. **Pais professores e a escolarização dos filhos. 2011**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. **Relação Família-Escola: novo objeto na sociologia da educação**. Paidéia, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998

NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. Relação Família-Escola Transmutada in **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 113-123, jan./jun., 2012

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. *Educação em Perspectiva / Education in Perspective*, v. 10, n. 0, p. 1-18, dez. 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7097.

NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. **Pais professores e o envolvimento com a educação dos filhos: contribuições da literatura sociológica de língua portuguesa, inglesa e francesa**. (Artigo aprovado em maio de 2018).

PACHECO, Eliezer. (Org.) **Perspectivas Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio: Proposta De Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2012. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20E-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2023.

PIOTTO, D. C.; TETZLAFF, I. M. B. Escolhas ou escolhidos? Estudantes de camadas populares em uma escola técnica federal. *Revista Contexto & Educação*,

37(119), e13146, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.119.13146>. Acesso em: 03 jun. 2025.

PORTESES, Écio Antonio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001

PORTESES, Écio Antonio. O trabalho escolar das famílias das classes populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80

PORTESES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares.** 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

ROSA, C. D.; OHARA, D.; MENUCHI, M. R. T. P. Tutorial para realização do teste do qui-quadrado de Pearson no Excel e IBM SPSS: exemplos da área do lazer. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, 2024.

RESENDE, Tânia de Freitas *et al.*, Escolha do estabelecimento de ensino: quando os pais decidem pela escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 28, p. 95-114, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/NrPQSBCXBrVZFR7d94hrYbB/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

RESENDE, Tânia de Freitas; CUNHA, M. A. A.; NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola e o 'mito da omissão parental' na educação básica: escuta aos docentes. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 18, p. 1-23, 2024

RIBEIRO, Anandrá; NOGUEIRA, Marlise de Oliveira e. Acesso e permanência no ensino médio integrado: uma análise das trajetórias de estudantes no IFSC. In: RIBEIRO, Anandrá; PORTES, Écio Antônio (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: cenários e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RIBEIRO, Ana Andrea; NOGUEIRA, Marlise de Oliveira e. Longevidade escolar em alunos de camadas populares - fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, [v. 10, e7097], 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7097

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.*, Produtos e processos educacionais no Mestrado ProfEPT. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Profissional E Tecnológica, 2., 2022. **Anais...** Recife: IFSertãoPE, 2022.

RODRIGUES, Sônia Sousa Almeida. **Democratização ou elitização? Um estudo sobre o perfil dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Januária.** Montes Claros, 2018.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. O debate científico no campo da Educação Profissional e Tecnológica. In: MOLL, J. et al., (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Saraiva-Junges, Lisiâne Alvim. (2015). **A relação família-escola sob a perspectiva do professor de ensino fundamental.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Acesso em: 23 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SPINDLER, Gláucia Raquel. **Desafios no ingresso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Itajaí.** Blumenau, 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Catarinense.

THIN, Daniel. famílias das classes populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 65-77, abr. 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias das classes populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev Bras Educ** [Internet]. 2006. May;11(32):211-25.

VENDRAMI, Leandro. **Um diálogo com estudantes do 9º ano do ensino fundamental sobre o processo seletivo de ingresso no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFC Campus Ibirama.** Blumenau, 2021. 100 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este formulário tem como objetivo avaliar a percepção dos participantes sobre o e-book *Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o EMI*, a fim de identificar pontos de melhoria e contribuir para o aprimoramento. As respostas serão tratadas de forma confidencial e usadas exclusivamente para os fins de avaliação deste Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

INFORMAÇÕES GERAIS

- O tempo estimado de resposta é de apenas 5 minutos.
- A sua participação nesta pesquisa é voluntária e, a qualquer momento, você poderá optar por não continuar.
- As respostas serão tratadas com total confidencialidade, armazenadas em ambiente institucional seguro e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
- Este estudo respeita as normas éticas previstas na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.
- O acesso aos dados é restrito às pesquisadoras responsáveis:
- Cristiane Vieira dos Santos Fürst (mestranda) e Prof^a Dr^a Denise Fernandes (orientadora).

1- Qual é a sua função na escola em que trabalha?

- Professor(a)
- Orientador(a)
- Monitor(a)
- Gestor(a) Escolar
- Técnico(a) Administrativo
- Outras atividades

2- Este material contribui para fortalecer sua compreensão sobre o papel do educador na transição escolar?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				Concordo totalmente

3- O e-book ajudou você a entender o papel dos Institutos Federais como opção para estudantes da escola pública?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				Concordo totalmente

4- As informações sobre a Educação Profissional e Tecnológica serão relevantes para realizar conversas de orientação com os alunos?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				Concordo totalmente

5- Você acredita que partes desse material (vídeos, links, imagens, capítulos, etc...) podem ser usadas para mediar conversas com alunos, familiares e escolas?

- Sim
- Não
- Talvez

6- O que significa ser uma ponte na educação?

Questão aberta

7- Você acredita que o conteúdo do e-book pode orientar ações práticas de preparação dos alunos para o processo seletivo do IF?

- Sim
- Não
- Talvez

8- O formato interativo do e-book facilitou sua leitura e engajamento com o conteúdo?

1 2 3 4 5

Discordo totalmente

2

3

4

5

Concordo totalmente

9- Você percebeu que o e-book foi construído com atenção à acessibilidade (ex: legibilidade, clareza, linguagem, descrição de imagens)?

1 2 3 4 5

Discordo totalmente

2

3

4

5

Concordo totalmente

10- O material provocou reflexões sobre sua prática como educador(a)?

1 2 3 4 5

Discordo totalmente

2

3

4

5

Concordo totalmente

11- Você indicaria este e-book para outros educadores?

- Sim
- Não
- Talvez

12- Quais sugestões você tem para melhorar futuras edições deste material?

Questão aberta

ANEXO A - RELAÇÃO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO DO IFSC

Perguntas que Compõem o Questionário Sócio-Econômico do IFSC que são respondidas pelos inscritos nos processos seletivos são:

1. Você se considera:
2. Qual o seu estado civil?
3. Você tem alguma necessidade específica?
4. Sua residência localiza-se em:
5. Qual a faixa de renda bruta mensal(sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, esposo/esposa, filhos, etc)?
6. Quantas pessoas compartilham desta renda familiar, incluindo você?
7. Qual sua ocupação principal?
8. Qual a sua escolaridade?
9. Onde você cursou o Ensino Fundamental (Antigo 1º grau)?
10. Onde você cursou o Ensino Médio (Antigo 2º grau)?
11. Em que tipo de Instituição você concluiu o Ensino Superior?
12. Você já foi aluno do IFSC?
13. Qual a escolaridade da sua mãe?
14. Qual a escolaridade do seu pai?
15. Qual o principal fator que o levou a escolher o IFSC?
16. Qual o principal fator que o levou a escolher este curso?
17. Como você ficou sabendo do processo seletivo do IFSC?
18. Se você ficou sabendo do processo seletivo pelos meios de comunicação, selecione qual:

Na seleção para ingresso em 2025 foram acrescidas as seguintes perguntas:

- Você pertence a uma comunidade quilombola?
- Você declara que sua renda bruta familiar por pessoa é igual ou inferior à 1(um) salário mínimo?
- Você é uma pessoa com deficiência, nos termos do Decreto 5296/2001 e das Leis 12.764/2012 e 14/126/2021?

ANEXO B - ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS BLUMENAU

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos onze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco às quatorze horas na sala virtual de web conferência: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/ifc-profept>, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: Família e Escola: Influências Sociais na Transição entre o Ensino Fundamental ao Ensino Médio Integrado No IFSC (2018 A 2025), e validação do produto Educacional em formato de e-book interativo: “Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado” desenvolvidos pela mestrandra Cristiane Vieira dos Santos Fürst como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação profissional e tecnológica. A comissão examinadora esteve constituída pelos membros: Denise Fernandes presidente e orientadora, Fátima Peres Zago de Oliveira membro interno ao programa e Marlise de Oliveira e Nogueira e Inge Renate Fröse Suhr membros externos a instituição. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca considerou que o Trabalho de Conclusão de Curso foi:

- (X) Aprovado
() Aprovado, com modificações¹
() Reprovado

Observações:

Observar as sugestões da banca quanto as alterações necessárias.

O discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados a partir da defesa, para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final do Trabalho de Conclusão de Curso.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS BLUMENAU

Banca:

Denise Fernandes

Fátima Peres Zago de Oliveira

Documento assinado digitalmente
gov.br MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA
Data: 24/07/2025 11:23:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marlice de Oliveira e Nogueira

Documento assinado digitalmente
gov.br INGE RENATE FROSE SUHR
Data: 23/07/2025 10:58:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Inge Renate Fröse Suhr

Discente:

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE VIEIRA DOS SANTOS FURST
Data: 24/07/2025 16:12:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Blumenau, 11 de julho de 2025.



ATA Nº 1888/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 21/07/2025 13:12)

DENISE FERNANDES
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####774#2

(Assinado digitalmente em 15/07/2025 18:12)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####020#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 1888, ano: 2025, tipo: ATA, data de emissão: 15/07/2025 e o código de verificação: ab5127fbe5



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT
COORDENAÇÃO ACADÉMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense
Discente:	Cristiane Vieira dos Santos Fürst
Produto/Processo Educacional:	Construindo Pontes na Educação: O Educador como Agente de Transformação na Transição Escolar para o Ensino Médio Integrado
Dissertação:	Família e Escola: Influências Sociais na Transição entre o Ensino Fundamental ao Ensino Médio Integrado no IFSC (2018 a 2025)
Orientador (a):	Denise Fernandes
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica - EPT
Linha de Pesquisa:	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT
Macroprojeto	Organização de espaços pedagógicos da EPT

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS (preenchimento avaliador(a) banca)

		Sim	Não
Aderência	À pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual		x

IMPACTO	
	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
x	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.
IMPACTO - DEMANDA	
x	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)
IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA	
	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
x	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	
x	Local

	Regional
	Nacional
	Internacional
INOVAÇÃO	
	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
	Médio teor inovativo
<input checked="" type="checkbox"/>	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)	
<input checked="" type="checkbox"/>	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
<input checked="" type="checkbox"/>	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
<input checked="" type="checkbox"/>	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
APLICABILIDADE	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
ESTÁGIO DA TECNOLOGIA	
	Piloto/protótipo
	Em teste
	Finalizado/implantado
<input checked="" type="checkbox"/>	Não se aplica

ACESSO

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
X	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

Tem potencial para replicabilidade para todos os Institutos Federais, com adaptações do conteúdo.

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Produto destinado a professores de escola pública, que possibilita aprofundamento dos conhecimentos da Educação Profissional e tecnológica, possibilitando a mediação entre a escola pública estadual e os IFs.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	
Membro interno ProfEPT/IA	
Membro externo	<p>Documento assinado digitalmente</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">  <p>INGE RENATE FROSE SUHR Data: 23/07/2025 10:58:52-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA Data: 24/07/2025 11:23:04-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p> </div> </div>
Data da defesa	

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.



FICHA DE AVALIAÇÃO Nº 9/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 21/07/2025 13:11)

DENISE FERNANDES
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####774#2

(Assinado digitalmente em 15/07/2025 18:12)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
CGE/RDSUL (11.01.05.11)
Matrícula: ####020#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 9, ano: 2025, tipo: **FICHA DE AVALIAÇÃO**, data de emissão: 15/07/2025 e o código de verificação: **63bc5d437e**

Construindo Pontes na Educação Básica

O Educador como Agente de
Transformação na Transição para
o Ensino Técnico Integrado

Cristiane Vieira dos Santos Fürst
Denise Fernandes



Produto Educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFC Campus Blumenau



Construindo Pontes na Educação Básica

**O Educador como Agente de
Transformação na Transição para o
Ensino Técnico Integrado**

Pronto(a) para iniciar a travessia?

Ficha Técnica

Título: Construindo Pontes na Educação Básica: O Educador como Agente de Transformação na Transição para o Ensino Técnico Integrado

Autora: Cristiane Vieira dos Santos Fürst

Co-autora e Orientadora: Professora Doutora Denise Fernandes

Público-alvo: Educadores da rede pública, especialmente professores dos anos finais do ensino fundamental e demais profissionais envolvidos com o processo de ingresso nos Institutos Federais.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Rede Federal

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Ano de produção: 2025

Formato: E-book digital (formato PDF com recursos de acessibilidade)



Sumário Interativo

Apresentação

**1
Transição escolar:
O que nos dizem os dados?**

**2
O que são os Institutos Federais?**

**3
Um Instituto Federal perto de mim?**

**4
Como funciona a seleção?**

Considerações Finais

Créditos

Apresentação



A travessia começa quando reconhecemos o que nos move

Quem somos nós e por que estamos aqui?

Antes de respondermos a essa pergunta... Vamos te contar porque surgiu este produto educacional em forma textual.

Este material integra o percurso formativo da autora no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau. Ele foi idealizado para ser acessível, flexível e aberto a diferentes usos e também edições. Mais do que um produto acadêmico, ele reflete a busca profunda por **aproximar caminhos e ampliar horizontes**; e por isso **estamos aqui!**

Mas... quais horizontes?

- Das autoras e demais colaboradores: que embarcaram neste desafio, expandindo seus próprios sentidos de pertencimento e atuação na educação pública;
- Dos estudantes: especialmente daqueles do 9º ano que em breve transitarão para novas escolas;
- E dos educadores e educadoras: destinatários desse livro!

É na perspectiva desses horizontes que entendemos: **somos - todos nós - agentes da transformação social!**

Quem são os educadores que constroem pontes?

Inspirados nas reflexões de Freire (1996), Frigotto (2001) e Saviani (2003) adotamos aqui uma visão ampliada de **educador**, buscando reconhecer a importância de todos que ensinam, cuidam e transformam o ambiente escolar:

-  Professores(as) que acompanham os alunos no cotidiano da sala de aula;
-  Gestores(as) e equipes pedagógicas que planejam, organizam, dirigem e coordenam as ações;
-  Profissionais da equipe multidisciplinar, que escutam, orientam e acompanham os estudantes;
-  Trabalhadores(as) que cuidam dos ambientes, da alimentação escolar e da infraestrutura – sejam servidores(as) ou terceirizados(as).

Este e-book foi pensando em você, que agora lê!

Com especial atenção àqueles que atuam nos últimos anos do ensino fundamental de escolas públicas, pois esta é uma etapa decisiva na transição escolar para o ensino médio.

Você já parou para pensar no que realmente significa "transição escolar"?

No campo educacional, o termo transição - conforme define o [Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa \(2009\)](#) - refere-se à “passagem de um estado de coisas para outro”. No contexto escolar, essa ideia ultrapassa a dimensão administrativa e implica um processo mais amplo, que envolve mudanças institucionais e subjetivas. A chamada transição escolar é vivida, sobretudo na rede pública, como uma travessia significativa por estudantes que migram entre diferentes etapas ou sistemas educativos (Thin, 2010).

Portanto, trata-se de um processo que exige atenção pedagógica e institucional para que não se transforme em evasão. Pois, para muitos estudantes da classe trabalhadora, ela representa uma mudança carregada de incertezas, marcada por inseguranças e desafios que vão muito além dos conteúdos escolares ([Mello, 1999](#)).

Reconhecer a complexidade dessa etapa é fundamental para quem está em sala de aula, nos corredores da escola, nas reuniões com famílias e no diálogo com instituições de ensino. É nesse espaço que este e-book se insere: como uma proposta de formação, escuta e mobilização.

 Entendemos que juntos somos educadores que podem contribuir para a construção de pontes, feitas de palavras, imagens, links, práticas e ideias. Este e-book é um convite ao diálogo, à escuta e à valorização do educador como agente da transformação social. Uma ponte em construção!

Mais do que isso, que ele também pode ser usado como material de apoio em sala de aula. Um material para conversar com os alunos sobre transição escolar e/ou apresentar os Institutos Federais (IFs) para eles.

Nota ao leitor:

Ao longo deste material, você encontrará o uso da forma IFs para se referir aos Institutos Federais no plural. Essa escolha segue a orientação do *Manual de Redação da Presidência da República* (2018), que recomenda o uso da letras minúscula no final de siglas para diferenciá-las da forma singular.



Como usar este e-book em sala de aula?

- Leitura compartilhada de capítulos especialmente os capítulos 2 à 4.
- Vídeos de apoio para rodas de conversa.
- Links para incentivar as pesquisas dos alunos.

Buscamos construir pontes entre escolas, saberes e experiências - entre o que somos hoje e o que podemos nos tornar quando aprendemos em conjunto.

Por isso, propomos a você uma pergunta...

Se este e-book fosse um convite para acompanhar seus alunos na ponte da transição escolar, qual **palavra** representaria seu **compromisso com a educação?**

Capítulo

Transição escolar: O que nos dizem os dados?

Objetivo: Apresentar dados regionais sobre a evasão escolar e discutir os desafios enfrentados na transição do 9º ano do ensino fundamental para o ensino médio. Essa etapa será abordada como uma travessia complexa, atravessada por dimensões emocionais, sociais, familiares e pedagógicas. A proposta é mobilizar reflexões sobre o papel da escola na garantia da permanência e continuidade dos processos formativos.

Transição ou evasão?



Fonte da imagem: TODA MATERIA. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

A **transição escolar**, conforme abordado na [apresentação deste e-book](#), remete à ideia de passagem entre etapas da educação. Ou seja, é representada pela seta que direciona para a continuidade dos estudos em outra unidade escolar.

Já a **evasão** é o movimento contrário: caracteriza-se pelo abandono do curso e pelo rompimento da matrícula, indicando que o estudante não manifesta intenção de permanecer na instituição ([INEP, 2023](#)).

Compreender os dados que retratam esse processo no Brasil nos permite enxergar os caminhos que os estudantes percorrem — ou deixam de percorrer — e o papel que a família e os educadores exercem nesse percurso.

Dados do Censo Escolar indicam que a evasão escolar é um problema recorrente, com tendência de crescimento especialmente nos primeiros anos do ensino médio (INEP, 2023).

Materiais complementares:

 Artigo completo: [Panorama nacional da evasão no ensino médio.](#)

 Reportagem: [Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica](#) (MEC, 2024).

 Reportagem em audio:
[Evasão escolar: sonho interrompido](#)

 Reportagem: [Censo Escolar mostra aumento de matrículas em SC, mas evasão acima da média nacional.](#)

 Portal do Inep: [acesso aos dados do Censo Escolar.](#)

Vozes da escola:

“Como é que vai ser? Será que eu vou conseguir? Como é que vai ser pra mim ir pra outra escola de novo? Porque eu tenho uma dificuldade bem grande de me encaixar nos lugares. Será que eu vou conseguir amigos porque é bem dificultoso pra mim achar pessoas que gostem das mesmas coisas do que eu (...).”

(Estudante 4, *apud Rosa, 2022, p. 73*)

Apenas para refletir:

Talvez você nunca tenha parado para pensar nisso. Mas quais presenças - ou até quais ausências - fizeram diferença no seu percurso escolar? Quem esteve ao seu lado quando você decidiu continuar estudando?

Dicas práticas:

Realize uma atividade de escuta dos seus alunos de 9º ano. Você pode usar um mural de *post-it*, ou até mesmo o aplicativo do [Mentimenter](#), que é super fácil de usar.

Que tal essa pergunta:

O que você sente quando pensa em sair da escola onde estuda hoje?

Quando a escola precisa ser ponte? O que nos dizem os dados?



Fonte: WebTerra. Disponível em:
<https://webterra.com.br/2023/11/24/vida-em-sociedade-pontes-ou-barreiras-o-que-estamos-construindo>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Os dados apresentados a seguir são resultado da nossa pesquisa de mestrado, com base em mais de 60 mil respostas de estudantes. As informações foram coletadas pelo IFSC, por meio de questionários socioeconômicos respondidos por candidatos aos cursos do Ensino Médio Integrado, entre os anos de 2018 e 2025. Consideramos os editais tanto de sorteio quanto de provas.

Todas as respostas foram analisadas de forma anônima, sem que tivéssemos acesso a qualquer identificação dos respondentes. Entre as variáveis analisadas, destacamos:

- ❑ Tipo de escola cursada no ensino fundamental (pública, particular, mista);
- ❑ Como o aluno ficou sabendo do processo seletivo do IFSC (professores, familiares, mídias etc.);
- ❑ Escolaridade dos pais e mães.

O que os dados dizem?

Ao longo dos 8 anos que analisamos, foi possível observar um padrão claro e que se repetiu com regularidade.

- 👉 Como esperávamos, **os alunos são fortemente influenciados pelos pais e demais familiares** quanto à escolha da instituição de ensino que frequentarão no ensino médio.
- 👉 Mas o dado que nos surpreendeu foi a **forte associação entre o tipo de escola** frequentada pelo(a) aluno(a) e a forma como ele(a) teve **acesso à informação sobre o processo seletivo**.

Notamos que o padrão entre a forma com que o aluno fica sabendo do processo seletivo e a escola que estudou se repetiu em todos os anos analisados. Então, para analisar os impactos desses dados, aplicamos dois testes de associação estatística:

- ◆ Qui-quadrado: permite verificar se há associação significativa entre variáveis.
- ✓ O resultado indicou que sim: há associação estatisticamente significativa entre a forma de acesso à informação e o tipo de escola.
- ◆ V de Cramer: foi usado para medir a intensidade dessa associação.
- ✓ Os resultados apontaram uma associação de moderada a forte.

💡 Descobrimos que a associação entre o tipo de escola e a forma com que os estudantes ficam sabendo dos processos seletivos do IFSC não apenas existe, mas também tem força de moderada a forte.

Ou seja, não é por acaso que muitos estudantes de escolas públicas conhecem o IFSC por meio dos educadores, e sim, é um **padrão estatístico**. Inclusive, se considerarmos a junção de todos os anos estudados, o qual delimitamos como Global.

Esse dado evidencia que os profissionais da educação pública seguem exercendo um papel central como pontes na transição entre etapas escolares.

Podemos observar esses dados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Tabela dos valores do teste Qui-quadrado (χ^2) e do índice V de Cramer entre 2018 e 2025.

Ano	Qui-quadrado (χ^2)	Graus de liberdade	Valor-p	V de Cramer
2018	296.06	24	1.04×10^{-48}	0.099
2019	345.95	24	8.38×10^{-59}	0.099
2020	9,434.13	56	0.0	0.384
2021	27111.2	140	0.0	0.518
2022	11,104.69	72	0.0	0.555
2023	16,220.19	120	0,0	0.480
2024	426.73	24	2.39×10^{-75}	0.102
2025	421.23	24	3.25×10^{-74}	0.103
Global	123,504.31	198	0,0	0.441

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados dos questionários socioeconômicos dos processos seletivos do IFSC (2018–2025).

Segundo a regra estatística, se o valor-p for menor que 0,05 consideramos que existe uma relação estatística significativa entre as variáveis, mas se for maior, não há relação. Assim, vemos na tabela 1 logo acima que, em todos os anos analisados, existe relação estatística, ou seja não é um evento aleatório.

Na última coluna temos os valores do *V de Cramer*, que mede a força dessa associação. Sendo que 0 refere-se a nenhuma associação e 1 à associação perfeita. Vejamos como fica a aplicação dessa medida de força aos anos analisados na tabela 2 logo abaixo:

Gráfico 2 - A força da associação *V de Cramer*, considerando o intervalo e classificando a força conforme os anos analisados.

V de Cramer		
Intervalo	Força	Anos
0.00 – 0.10	Muito fraca	
0.10 – 0.30	Fraca	2018 - 2019 2024 - 2025
0.30 – 0.50	Moderada	2020 - 2023 Global
> 0.50	Forte	2021 - 2022

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados dos questionários socioeconômicos dos processos seletivos do IFSC (2018–2025).

💡 Notamos, com base nessa tabela 2 que não houve anos que se enquadrasssem com força de associação muito fraca. E que, em contraponto, os anos de 2021 e 2022 foram os anos que apresentaram força mais significativa. Possivelmente, estes anos estejam refletindo o impacto da pandemia na forma de acesso à informação dos alunos. A análise global, ou seja, de todos os anos desde 2018 a 2025, apresentou um V de Cramer de 0,441 indicando uma associação moderada e presente ao longo dos anos.

@@ **Mas e os pais desses alunos nesse processo todo?**

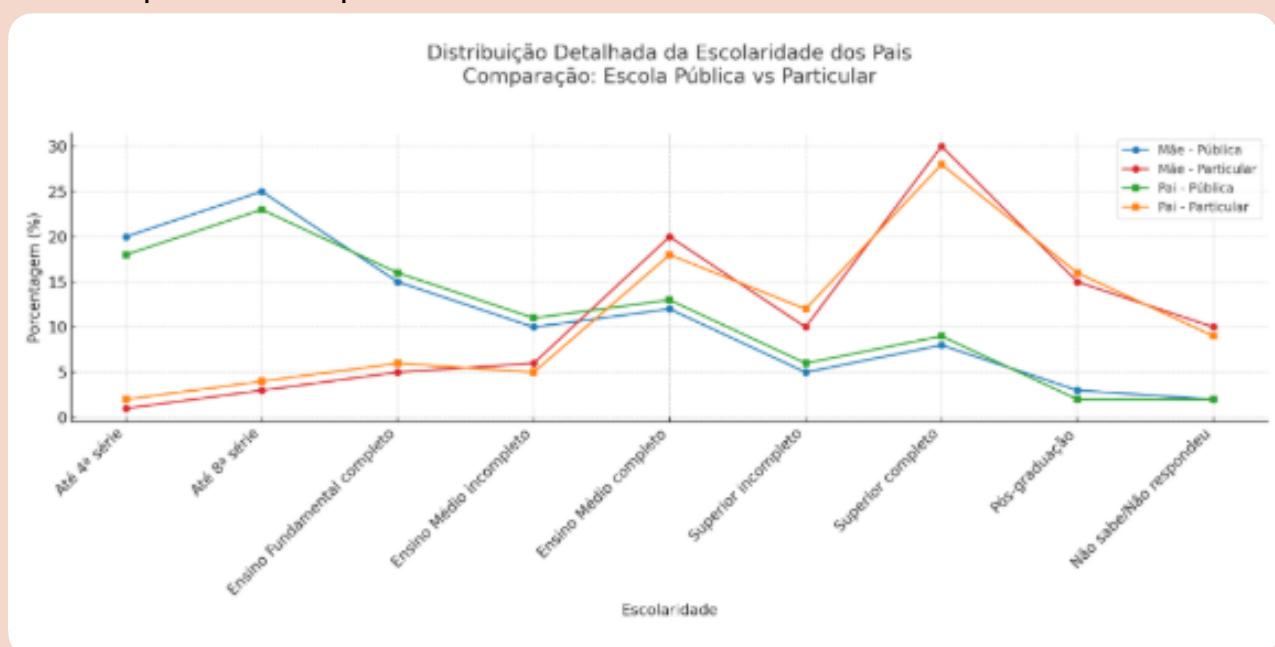
Se essa é sua pergunta, saiba que também foi ponto da nossa inquietação. E então partimos para investigar qual o nível de orientação que as famílias conseguem oferecer aos seus filhos nesse momento de transição escolar.

Vale esclarecer que, ao mencionarmos pais, estamos nos referindo aqui de forma ampla a pais, mães e/ou responsáveis legais, reconhecendo as diversas configurações familiares.

@@ **E o que os dados nos dizem sobre isso?**

O gráfico a seguir apresenta a relação entre a escolaridade dos pais e o tipo de escola frequentada pelos filhos durante o ensino fundamental.

Gráfico 1 - Gráfico de colunas comparando o nível de escolaridade de pais e mães com o tipo de escola cursada pelos estudantes de escola: pública ou particular.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados dos questionários socioeconômicos dos processos seletivos do IFSC (2018–2025).

💡 O que isso significa na prática?

O gráfico 1 revela um padrão estrutural persistente: quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior a proporção de estudantes matriculados em escolas particulares. Por outro lado, quando a escolaridade dos pais é mais baixa, é nas escolas públicas que seus filhos estão majoritariamente inseridos. Trata-se de um dado que expressa desigualdades históricas e não apenas escolhas individuais.

Esse dado vai de encontro ao que nos apontam Soares, Souza & Marinho (2004) e Wolf (1989) ao nos indicarem que muitos pais podem ter dificuldades de orientar os filhos devido a suas próprias dificuldades, como falta de tempo, trabalho em múltiplos empregos ou falta de conhecimento sobre o sistema escolar.

Nesta mesma linha de interação escola-família Nogueira (1998), por sua vez, nos chama atenção para as diferentes perspectivas dessas relações entre a escolaridade dos pais e a continuidade dos estudos das classes trabalhadoras. Destacando que não podemos resumir essas trajetórias em explicações simplistas. E é nesse destaque de Nogueira (1998) que nos amparamos para frisar que:

⚠ Importante esclarecer!

Nosso objetivo não é investigar as causas que limitam a mediação familiar, nem tampouco responsabilizar os pais por não cumprirem esse papel. O que buscamos compreender é por que a figura do professor surge com tanta centralidade no processo de acesso ao Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente entre os estudantes da rede pública.

👉👉 E, de forma geral, os dados indicam que os estudantes da rede pública são os que mais dependem da escola e de seus educadores para acessar o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais. É neles que a escola pública cumpre, mais uma vez, sua função histórica de ponte.

🧠 Apenas para refletir:

Você já percebeu quantas vezes é o primeiro - e quem sabe o único - que poderá incentivar seus alunos a seguirem para o Instituto Federal?

💡 Dicas práticas:

Uma conversa simples com seus alunos para ouvir sobre os seus sonhos e perspectivas profissionais, pode ser muito significativo.

CAPÍTULO

O que são os Institutos Federais?

Objetivo: Apresentar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como alternativa pública, gratuita e de qualidade para a formação técnica e integral de estudantes, com foco no Ensino Médio Integrado.

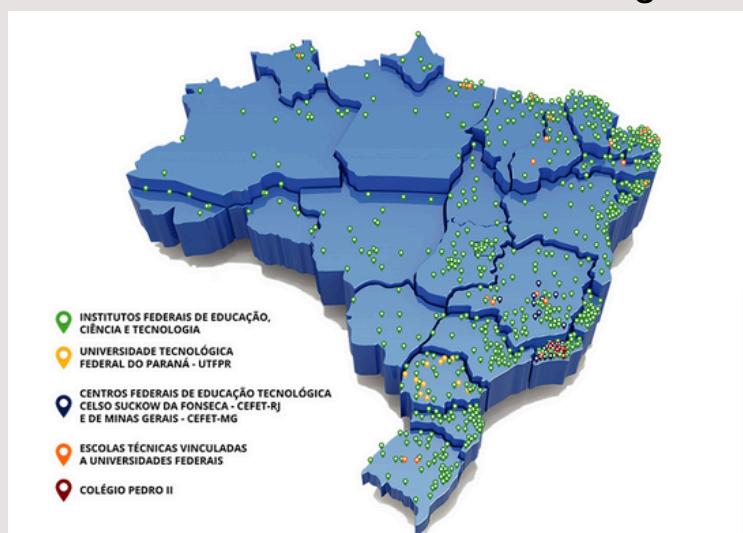
 Este capítulo também pode ser utilizado como apoio didático para que professores e orientadores apresentem aos estudantes o que são os IFs e o que os diferencia de outras instituições de ensino.

Formação para o mundo e não só para o mercado de trabalho

Os Institutos Federais representam a materialização de uma política pública voltada à oferta de uma educação profissional e tecnológica que propõe a articulação do **trabalho, ciência e cultura**, superando a dualidade histórica entre a formação ofertada para pensar e a formação para executar. E devem ofertar ao menos metade de suas vagas para o nível médio, especialmente na forma integrada. Ou seja, o ensino médio (geral) ofertado juntamente com a educação profissional.

Segundo dados do MEC (2024), 685 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os IFs fazem parte. Para conhecer um pouco mais, clique na imagem abaixo:

Figura – Distribuição geográfica das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>. Acesso em: 9 maio 2025.

Y A proposta é ofertar uma formação integral, pública e emancipadora. Que rompa com a fragmentação da educação, dos saberes técnicos e acadêmicos, promovendo a igualdade de acesso e permanência, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora ([Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005](#)).

■ Com base no modelo do EMI, os IFs assumem o compromisso com a formação omnilateral. Aquela que, segundo [Pacheco \(2012\)](#), prepara o sujeito em sua totalidade - não apenas para o mercado de trabalho, mas para compreender criticamente o mundo em que vive, uma formação para a vida, não só para o emprego.

🔍 Esse modelo busca romper com a lógica de responsabilizar o jovem por sua situação de desemprego e se opõe à ideia de que a escola deve apenas preparar trabalhadores para o mercado de trabalho ([Ramos, 2008](#)).

Segundo ainda [Ramos \(2007\)](#), o ensino integrado vai além da simples justaposição de conteúdos técnicos e acadêmicos. Ele pressupõe a construção de um projeto pedagógico que permita regular o trabalho como princípio educativo, permitindo aos estudantes compreender também o mundo do trabalho.

Assim, a proposta do EMI é não apenas ofertar um ensino que une o ensino técnico e o geral em um mesmo lugar e ao mesmo tempo. Mas formar cidadãos políticos, críticos, capazes de transformar a sua realidade, preparando-os para o mundo do trabalho.

Para ilustrar e compreender um pouco mais sobre o que são os Institutos Federais, qual tal assistir a uma animação desenvolvida pela mestra Rafaela Camargo, sob orientação da professora Dr^a. Denise Fernandes (que também orienta este produto educacional).

🎥 O vídeo apresenta, de forma didática e acessível, a concepção dos IFs e sua importância para a educação pública.



Vídeo 1 – “Mas afinal, o que é um Instituto Federal?”
Animação produzida no âmbito do ProfEPT – IFC. Acesse pelo botão acima ou escaneando o QR Code.
Fonte: CAMARGO, Rafaela Zorzetto de. Mas afinal, o que é um Instituto Federal? Animação. IFC – ProfEPT, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OtwiWhMCx8>. Acesso em: 28 abr. 2025.



3

Capítulo

Um Instituto Federal perto de mim?

Objetivo: Aproximar a comunidade escolar do IFSC campus Canoinhas.

💡 Este capítulo pode ser usado (e adaptado) para incentivar os alunos a conhecerem o(s) IF(s) próximos à sua cidade ou região, valorizando a oferta pública em seus contextos locais.

UM IF PERTO DE MIM?

💡 Você sabia que existe um Instituto Federal pertinho de você?

Por muito tempo, as instituições federais de educação estiveram longe do alcance daqueles que moram em cidades pequenas. E muitas vezes parecem ainda distantes da realidade de muitos estudantes aqui da região, seja por desconhecimento, insegurança ou falta de informação. Mas com a interiorização dos IFs, hoje o IFSC Canoinhas está aqui pertinho e de portas abertas.

Imagen 1: Acesso principal ao prédio do IFSC campus Canoinhas.



Fonte: IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. Facebook: 2025. Disponível em:

<https://www.facebook.com/ifsantacatarina/photos/t.100064090381308/195076727199446>. Acesso em: 18 abr. 2025

O IFSC campus Canoinhas está localizado na Avenida Expedicionários, 2150, no bairro Campo da Água Verde. Ele é resultado de um projeto com vistas a atender às necessidades educacionais e produtivas do Planalto Norte Catarinense. Sua origem remonta a 2007, quando o município doou o terreno para construção.

Oficialmente inaugurado em 2010, o campus oferece cursos de qualificação, técnicos integrados ao ensino médio e concomitantes; cursos superiores e pós-graduação em 4 áreas:

 Informática e Comunicação.

 Infraestrutura.

 Produção Alimentícia.

 Recursos Naturais.

A infraestrutura conta com salas diversas, espaço de convivência, quadra de esportes (em construção), laboratórios especializados, incluindo:

 Área de Alimentos: microbiologia, análise sensorial, laticínios, carnes e panificação.

 Informática: redes, hardware e softwares.

 Infraestrutura: práticas de construção, mecânica dos solos e instalações elétricas.

 Recursos Naturais: produção vegetal, fitossanidade, área experimental (horta).

 Laboratório de Artes e Atendimento Educacional Especializado.

 Auditório com capacidade para 170 pessoas.

Quais são os cursos de Ensino Médio Integrado que o campus oferece?

Nesta modalidade, o IFSC oferece a educação geral combinada com educação profissional, tudo isso com vistas a preparar o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o mundo. Anualmente, são oferecidas 40 vagas para cada um dos três cursos. Para conhecer um pouco mais deles, clique nos links.

 [Alimentos.](#)

 [Edificações.](#)

 [Informática.](#)

Quais oportunidades o IFSC oferece para os alunos do EMI?

Para buscar a formação *omnilateral* dos alunos, que já vimos lá no [capítulo 2](#), o IFSC desenvolve algumas iniciativas para complementar o aprendizado em sala de aula, promover a inclusão e a interligação entre ensino, pesquisa e extensão:

 [Intercâmbio Estudantil](#)

 [Bolsas de Pesquisa e Extensão](#)

 [Equipes de Competição](#)

 [Ações Inclusivas](#)

 [Assistência Estudantil](#)

 Para saber mais, clique nos links acima.

⭐ Visite o IFSC Campus Canoinhas!

O campus é para toda a comunidade e está de portas abertas!

🎥 Confira abaixo um convite especial feito pela Coordenadora de Extensão, Comunicação e Relações Externas do IFSC Canoinhas, Andressa Cassias Pereira:



Para entrar em contato via [WhatsApp, clique aqui](#) e envie uma mensagem para (47) 3842-4350 

Ou encaminhe um e-mail para extensao.canoinhas@ifsc.edu.br.

📌 Enquanto a visita presencial não acontece, que tal um tour virtual para conhecer um pouquinho do campus?

🔗 [Clique aqui](#) para assistir ao vídeo de apresentação do IFSC Campus Canoinhas

Capítulo

Como funciona a seleção?

Objetivo: Apresentar, de forma clara e acessível, as formas de ingresso para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, as cotas e a importância de acompanhar o edital.

 Este capítulo pode ser explorado como um recurso orientador para os estudantes que desejam se inscrever nos IFs.



Descobrindo o caminho

Já notou que existem poucos Institutos Federais se compararmos com outras escolas que ofertam o ensino médio, certo? Logo, é necessária uma seleção para o ingresso mais justo possível.

Entrar num IF pode ser um diferencial na vida de muitos alunos, e embora idealizado para ser acessível a todos, o ingresso nos cursos de ensino médio integrado dos IFs é realizado via processo seletivo. Pois a rede federal corresponde a apenas cerca de 2,02% das instituições que oferecem ensino médio no Brasil (com base nos dados do Inep, 2023, e considerando os 602 campi consolidados até 2024).

Assim, a procura por vagas é normalmente maior que as vagas ofertadas, gerando a necessidade de selecionar os estudantes para ocuparem esses espaços.



Como funciona a seleção?

Para ingressar no EMI, o estudante deve participar do processo seletivo. Este é regido por edital específico onde estarão presentes todas as informações necessárias: dentre elas, número de vagas, cursos, entre outras tantas informações de como será a seleção. Eventualmente acontecem também o ingresso por vagas remanescentes, mas tudo isso vai depender da edição, do campus e das inscrições... Por isso... Precisa estar atento(a) ao edital!

Sorteio Público

Em algumas situações, o IFSC realiza um sorteio público para definir quem ocupará as vagas disponíveis.

Quando acontece o sorteio?

Quando o campus decide, conforme o edital, adotar o sorteio como forma de ingresso.

O sorteio é realizado de forma eletrônica e pode ser acompanhado pelo público em geral, garantindo a transparência.



Para saber mais sobre o sorteio público acesse:
 <https://www.ifsc.edu.br/ingresso>



Exame de Classificação: a prova

Em muitos campus e em diversos cursos, o ingresso acontece por meio de uma prova presencial, chamada pelo IFSC de Exame de Classificação. Essa prova avalia os conhecimentos básicos do ensino fundamental.



O que cai na prova?

A prova é composta por 30 questões de múltipla escolha, sendo:

- 15 questões de língua portuguesa,
- 15 questões de matemática.



Como é feita a classificação?

A nota final define a classificação dos candidatos, mas é importante lembrar que as cotas também influenciam esse processo (e logo vamos falar delas com mais calma).

E se houver empate? Há aí só o edital para o qual o aluno vai se inscrever para nos responder, mas, por exemplo, pode ser por maior idade.

😊 Você já viu essa expressão?

No início, a ideia da prova pode parecer um desafio, mas com apoio tudo fica mais leve...



Fonte da imagem: Blog do IFSC. Como se preparar para o Exame de Classificação do IFSC. 2022.

Mas, nem sempre os alunos contam com esse apoio em casa para compreender como funcionam os processos seletivos, como já vimos nos [dados apresentados](#).

⭐ Mas nós, educadores, **somos ponte**. E podemos fazer muita diferença, mesmo com gestos simples.

Que tal pensarmos juntos em pequenas ações que podem fazer grande diferença? ➡

Sugestões

Falar sobre o processo de transição escolar com naturalidade

Indicando e visitando as escolas que ofertam ensino médio no município e região.

Lembre-se de que o [IFSC é de todos e está de portas abertas](#), e que você pode agendar a visita.

Comentar o edital em sala

Que tal imprimir e ler juntos alguns trechos do edital? Isso poderia deixar o documento “menos amedrontador”, quem sabe se torne mais leve e acessível.

 [Clique aqui](#) para acessar a página em que são publicados os editais do IFSC.

Preparação para a prova

Essa é a parte que certamente você já faz “à tempos” mas trazemos aqui algumas dicas que podem ajudar:

- Atividades com leitura e interpretação de textos, raciocínio lógico, resolução de problemas.
- Exercícios com questões de múltiplas escolhas e o **temido gabarito**.
- Que tal um simulado?

 [Clique aqui](#) para acessar a página das provas e gabaritos do IFSC.

Lançado recentemente, o Partiu IF é um programa nacional que tem por objetivo promover a igualdade de oportunidades de acesso aos IFs. Por meio desse programa são ofertadas aulas de recuperação escolar a alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas. O que pode ser um ótimo modo de preparação para o processo seletivo.

Mais informações:

🔗 gov.br/mec/partiu-if

🔗 ifsc.edu.br/partiuif

Ao longo desse capítulo, falamos de políticas públicas, programas de acesso e caminhos possíveis para nossos estudantes. E para contextualizar, e de certa forma revisar, queremos trazer um vídeo dos alunos do IFSC - Canoinhas, falando um pouquinho sobre o que abordamos aqui.

🎥 Assista e inspire-se:

🔗 [Assista ao vídeo do IFSC](#)

... Cotas? Alguém falou cotas?

Sabia que o IFSC tem cotas para quem estudou em escola pública?

Metade das vagas dos cursos é reservada para alunos que fizeram o Ensino Fundamental em escola pública.

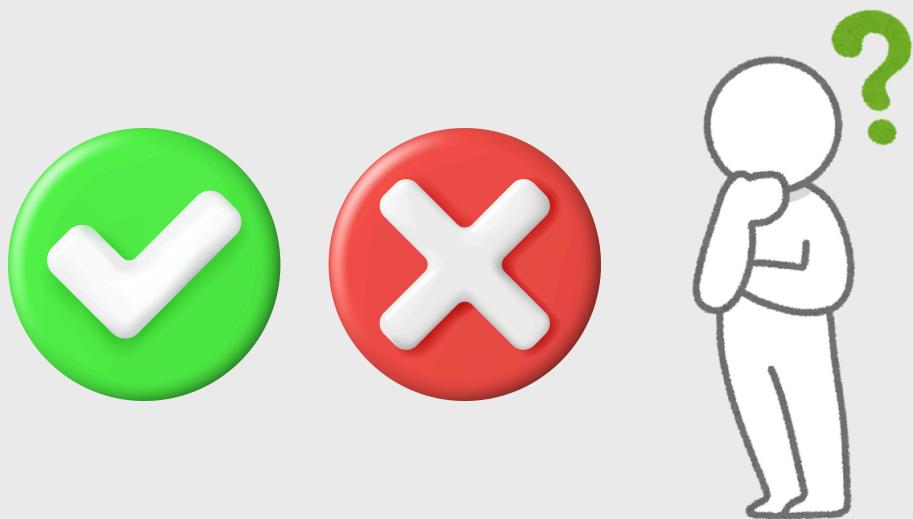
É uma forma de garantir que mais estudantes tenham a oportunidade de continuar seus estudos.

👉 Isso mesmo, os cursos ofertados possuem reservas de vagas, também chamadas de cotas. Pois, tendo a equidade como princípio, os IFs adotam políticas afirmativas em seus processos seletivos, conforme a [Lei nº 12.711/2012](#), reservando vagas para:

- Estudantes de escolas públicas;
- Pessoas negras, indígenas e quilombolas;
- Pessoas com deficiência;
- Populações em situação de vulnerabilidade.

Para testar conhecimentos

Quem estudou apenas parte do Ensino Fundamental em escola pública pode concorrer às cotas?



Fonte: Canva – imagem editada pelas autoras

Depende!

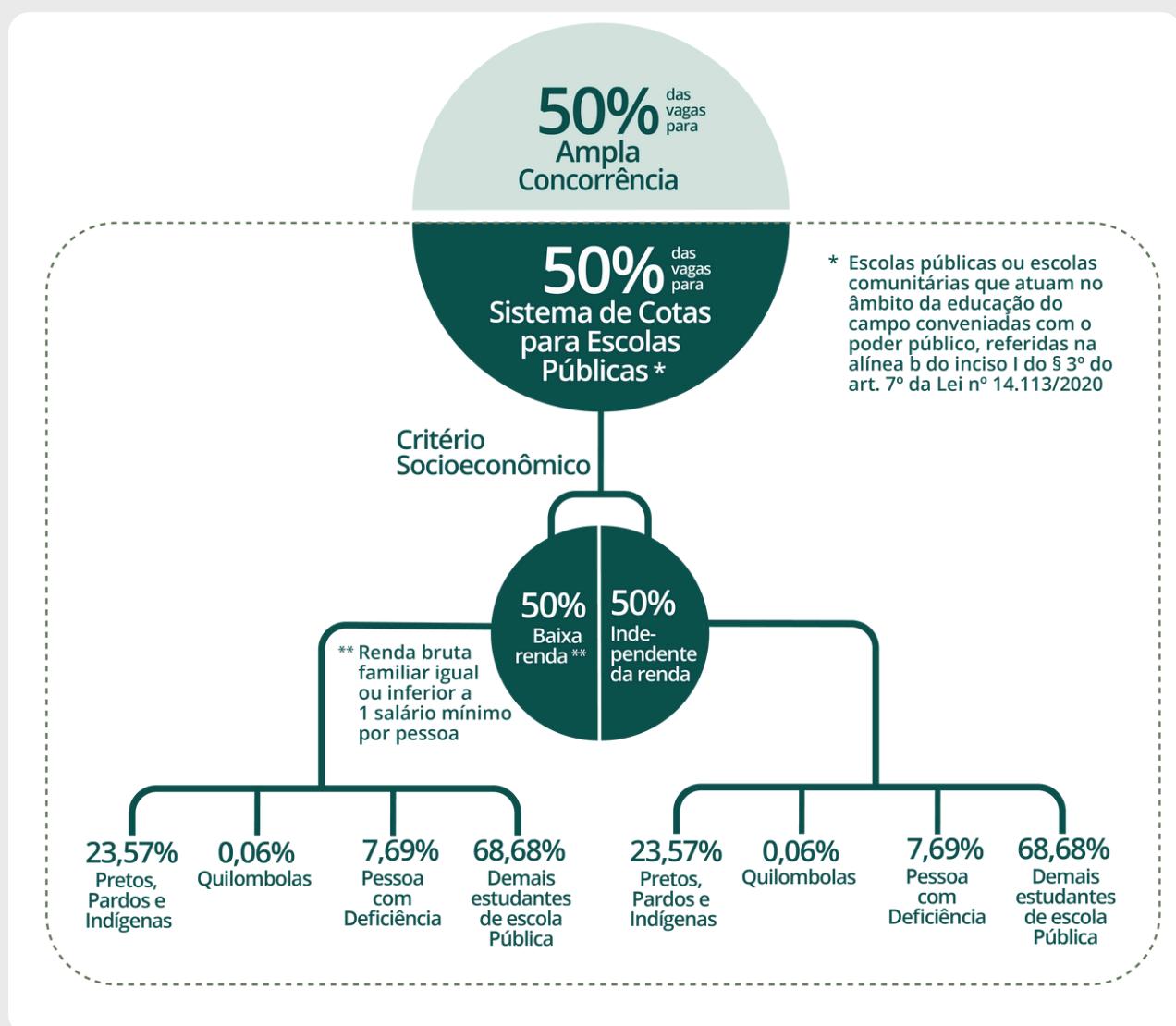
De que cotas estamos falando. Se cotas para escolas públicas, a resposta é NÃO!

Para o EMI, é preciso ter feito **todos os anos** do Ensino Fundamental em escola pública brasileira ou equivalente. E para estes alunos são reservadas 50% das vagas (Lei nº 14.113/2020).

Entenda as oportunidades!

Em consonância com a legislação vigente, o IFSC destina parte de suas vagas a estudantes que estudaram em escolas públicas ou em escolas comunitárias do campo reconhecidas pelo governo, de acordo com a Lei nº 14.113/2020.

O gráfico a seguir mostra como são destinadas as cotas de vagas:



Fonte: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Sistema de Cotas para Escolas Públicas. Acesso em: 28 abr. 2025.

🎥 Produto Educacional: Explicando as Cotas

Vamos aprender juntos um pouquinho mais sobre cotas?

O vídeo abaixo, que é um Produto Educacional desenvolvido no âmbito do ProfEPT, vai nos ajudar a entender como funcionam as cotas no IFSC:

- 📘 Quem pode concorrer?
- 🎯 Como elas ajudam a promover a igualdade de oportunidades?
- 🚀 Por que é importante conhecer essa política educacional?

Clique na imagem para assistir ao vídeo!



Fonte: ESTEVES; SILVA. Produto educacional: Explicando as Cotas. Educapes, 2025.



Para saber mais sobre cotas...

Leis e normas nacionais

 Lei nº 14.723/2023 – Atualiza a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)

 [Acesse a legislação oficial](#)

 Decreto Nº 9.034/2017

 [Acesse a legislação oficial](#)

 Lei Nº 13.049/2016

 [Acesse a legislação oficial](#)



Apenas para refletir:

Entender as cotas as vezes não é tão simples, mas falar sobre elas é sempre importante! Conversar sobre cotas seria um dos caminhos para transformar realidades?



Dicas práticas:

Que tal ouvir o que os seus alunos sabem sobre as cotas e a partir daí construir uma conversa sobre o tema?

💡 Importante!

⚠ Cada processo seletivo é regido por um edital próprio, que traz todas as informações oficiais, as quais são indispensáveis à leitura e correta interpretação:

- Modalidade de seleção (prova ou sorteio),
- Datas importantes,
- Conteúdos da prova (quando houver),
- Documentos necessários para matrícula,
- Regras de cotas e ações afirmativas.

As vezes ler um edital pode ser um desafio para nós educadores... Mas já pensou como deve ser para pais e alunos que ainda (destaco ainda) não tem familiaridade com esse tipo de comunicação? E tudo bem se a primeira reação for essa aqui...



Fonte: Página do Facebook “IFSC – Câmpus Gaspar”. Publicado em: 31 jan. 2019. Acesso em: 28 abr. 2025.

Ressuscitamos o meme postado pelo IFSC em 2019 para lembrar que este material é um guia de apoio para você educador. E que para os alunos e responsáveis...

A leitura do edital do ano vigente é indispensável!

💡 Não deixe de conferir no site do IFSC:
🔗 <https://www.ifsc.edu.br/ingresso>

Considerações Finais



🌟 **Toda ponte leva a um novo caminho.
Que é apenas o começo.**

Por que construímos pontes?

Se há necessidade de ponte, é porque entendemos que há no percurso algo que dificulta o livre transitar, certo?

Assim construímos pontes porque há obstáculos e distâncias reais. Distâncias e obstáculos sociais, econômicos, afetivos e simbólicos que dificultam que os nossos alunos enxerguem que **o Instituto Federal é feito para eles também.**

Este e-book nasceu do desejo de reduzir esses espaços vagos, apaziguar os caminhos da transição escolar. Da necessidade de olhar para os processos seletivos não apenas como burocracias, mas como processos de escolha, de pertencimento e de travessia!

E, é nesse percurso que o papel do educador se fortalece, não como o responsável pela travessia. Pois não temos a intenção de incumbir mais uma responsabilidade dentre tantas que a escola já tem. Mas de propor que sejamos as pontes que deixam o caminho da transição mais suave e acolhedor, aqueles que iluminam atalhos e apontam para uma direção possível.

Falar de transição escolar é olhar com cuidado para o estudante de escola pública que carrega consigo mais que cadernos e boletins. Ele carrega as histórias, os desafios e muitas vezes a esperança de uma família que nem sequer consegue ser apoio e direcionamento para ele.

Por isso, acreditamos que educar é também ajudar a construir essas pontes, em especial quando a família não consegue.

Lembra da nossa pergunta lá no começo?

Chegou a hora de revisitar aquela nossa reflexão agora com as ideias e posicionamentos que emergiram após a leitura deste material.

Se este e-book foi um convite para acompanhar seus alunos na ponte da transição escolar, qual palavra representaria seu compromisso com a educação?

Venha ser ponte, participe da [avaliação deste e-book](#).

Se este material contribuiu com suas reflexões ou pode ser útil no seu trabalho com estudantes, alcançamos o objetivo!

Sua opinião é muito bem-vinda para que possamos aprimorar esta

 Este e-book planejado com atenção à acessibilidade. Se você percebeu algo que pode ser melhorado nesse aspecto, nos conte!

 Clique aqui para acessar o formulário de avaliação:

 <https://forms.gle/XEKLv8T3GkV25TNQ8>

⭐ Créditos

Este produto educacional é resultado de um percurso formativo o qual foi contribuição direta ou indireta de muitas mãos, pois afinal não construímos um ponte sozinhos!

Foram significativas as contribuições de muitos, mas destacamos algumas dessas pessoas e instituições:

III Apoio Institucional

Instituto Federal Catarinense (IFC): responsável pela oferta do curso de mestrado pelo apoio acadêmico.

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC): instituição pesquisada que cedeu os dados anônimos (conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde) utilizados na pesquisa, com fins exclusivamente acadêmicos e com respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Instituto Federal do Paraná (IFPR): instituição de atual vínculo da autora, pelo apoio financeiro através do Programa Multiplica IFPR.

Verificações técnicas

- Supervisão: **Denise Fernandes**, orientadora e docente do IFC - Blumenau.
- Acessibilidade digital: **Mateus Viudes**, professor da área de Educação Especial no IFPR - Pitanga.
- Sistema de Ingresso e Legislação: **Mara Lúcia Tavares**, Coordenadora da Secretaria Acadêmica do IFSC - Canoinhas.
- Informações sobre o Campus Canoinhas: **Andressa Cassias Pereira**, coordenadora de Extensão do IFSC - Canoinhas.

Revisões

- **Pedro Henrique Pinto Leão**, professor da área de Informática no IFPR - Pitanga.
- **Maykon Donizete dos Santos**, técnico administrativo no IFC - Blumenau.

Referências

AGÊNCIA GOV. Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/2024/03/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2025.

APUFSC. Censo Escolar mostra aumento de matrículas em SC, mas evasão acima da média nacional. 23 fev. 2024. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2024/02/23/censo-escolar-mostra-aumento-de-matriculas-em-sc-mas-evasao-acima-da-media-nacional/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 9 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e revoga dispositivos do Decreto nº 6.986, de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para incluir as pessoas com deficiência entre os beneficiários da reserva de vagas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 14 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para aprimorar a política de cotas no ensino federal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>. Acesso em: 9 maio 2025.

CAMARGO, Rafaela Zorzetto de; FERNANDES, Denise (orient.). Mas afinal, o que é um Instituto Federal? [animação]. Ilustração: Sonia Trois. Edição: Rafael Poletto Dutra. Narração: Milene Silva de Castro. Colaboração: Inge Renate Fröse Suhr. Instituto Federal Catarinense – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OtwiWhMCx8>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CANVA. Plataforma de design gráfico online. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 06 maio 2025.

CAPCUT. *Editor de vídeo com recursos de legenda automática*. Beijing: Bytedance Pte. Ltd., 2025. Disponível em: <https://www.capcut.com/>. Acesso em: 12 maio 2025.

DOLVIOL. Clique sobre o botão sim ou não. Dreamstime. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-clique-sobre-o-bot%C3%A3o-sim-ou-n%C3%A3o-image36015109>. Acesso em: 28 abr. 2025.

EBC. *Evasão escolar: sonho interrompido*. [podcast]. Disponível em: <https://tts-app.ebc.com.br/media/tts/236739.mp3>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ESTEVES, Marina Regina Veloso; SILVA, Adriano Larentes da. *Produto educacional: Explicando as Cotas*. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Educapes, 2025. Vídeo (2 min). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/921196>. Acesso em: 28 abr. 2025.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: entre a lógica do capital e a lógica da emancipação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 28 abr. 2025.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Houaiss.on: aplicativo de consulta a dicionários e correção ortográfica. [S.I.]: Instituto Antônio Houaiss, 2025. Disponível em: <https://houaiss.online>. Acesso em: 12 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – Câmpus Gaspar. *Meme “Você já leu o edital?”*. Facebook, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2110999658967955&set=a.695388443862424>. Acesso em: 28 abr. 2025.

INEP. *Conheça o panorama escolar brasileiro no Dia da Escola*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/conheca-o-panorama-escolar-brasileiro-no-dia-da-escola>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSHOT. *Editor de vídeo para dispositivos móveis*. Disponível em: <https://inshot.com/>. Acesso em: 12 maio 2025.

MWPT MARKETING DIGITAL. E-books acessíveis: confira dicas para criar o seu. 2021. Disponível em: <https://mwpt.com.br/e-books-acessiveis-confira-dicas-para-criar-o-seu/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MWPT MARKETING DIGITAL. WCAG simplificado: como facilitar a leitura de conteúdos digitais. 2024. Disponível em: <https://mwpt.com.br/wcag-simplificado-como-facilitar-a-leitura-de-conteudos-digitais/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MELLO, Guiomar Namo de. *Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida*. Revista Ibero-americana de Educação, n. 20, maio/ago. 1999. Disponível em: [MELLO, Sueley. Educação e exclusão social: o desafio da escola pública. São Paulo: Cortez, 1999.](#) Acesso em: 28 abr. 2025.

MENTIMETER. *Plataforma interativa para apresentações e coleta de respostas*. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. *O estudo da relação família-escola na sociologia da educação*. Paideia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev./ago. 1998, p. 91–101.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

RAMOS, Marise. *Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3, pág. 545-558, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/wHKGs8ZFRthbfZdzgmFCmG/>. Acesso em: 12 mai. 2025.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: <https://forumeja.org.br/goias/concepcao-de-curriculo-do-ensino-medio-integrado>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ROSA, Renan Silveiro. *Podcast educacional como recurso pedagógico: práticas educativas sobre juventude, trabalho e transição para o ensino médio em uma escola de ensino fundamental de Alvorada/RS*. Porto Alegre, 2022. 163 f. : il., color. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/738>. Acesso em: 28 abr. 2025

SAVIANI, Demeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003

SOARES, Maria Regina Z.; SOUZA, Silvia Regina de; MARINHO, Márcia Lopes. *Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças*. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 21, n. 3, p. 253–260, 2004.

TODA MATÉRIA. *Evasão escolar: causas, consequências e soluções*. Disponível em: [INEP. Conheça o panorama escolar brasileiro no Dia da Escola. Brasília: INEP, 2023](https://www.inep.gov.br/inep/2023/04/06/inep-conheca-o-panorama-escolar-brasileiro-no-dia-da-escola). Acesso em: 28 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. *Calculadora de contraste de cores*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/calculacontraste/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

WOLF, Sandra Maria Ruckl. *A escola e sua contradição com a experiência de vida da criança e de sua família*. Perfil: Boletim de Psicologia, v. 2, n. 2, p. 67–97, 1989.

Construímos Pontes Quando Ensinamos.

Somos pontes quando acolhemos.



Produto Educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFC Campus Blumenau

Para a construção deste Produto Educacional foi utilizada a plataforma de design gráfico Canva (www.canva.com), utilizando recursos visuais e modelos editáveis disponíveis na ferramenta. O vídeo-convite foi gravado pela servidora Andressa Cassias Pereira e disponibilizado especialmente para este material. Foi editado com o auxílio do aplicativo InShot. A legenda foi inserida automaticamente por meio da funcionalidade de transcrição do aplicativo CapCut, com revisão manual para garantir acessibilidade e clareza. Ambos os aplicativos estão disponíveis em suas versões gratuitas para dispositivos móveis (Android e iOS).

Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional](#)

Você tem o direito de:

- **Compartilhar:** copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.
- **Adaptar:** remixar, transformar, e criar a partir do material.

De acordo com os termos seguintes:

- **Atribuição:** Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.
- **NãoComercial:** Você não pode usar o material para fins comerciais.
- **Compartilhável:** Se você remixar, transformar, ou criar a partir do material, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença que o original.

