



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANA CLÁUDIA SANTANA DANTAS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
RESILIÊNCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

Brasília

2022

ANA CLÁUDIA SANTANA DANTAS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
RESILIÊNCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

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

Orientadora: Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília

2022

D192 Dantas, Ana Cláudia Santana.

Competências socioemocionais no Ensino Médio Integrado: resiliência acadêmica em estudantes em situação de vulnerabilidade / Ana Cláudia Santana Dantas. – Brasília, 2022.

111 f. : il. color.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Competências socioemocionais. 2. Resiliência acadêmica. 3. Permanência. 4. Êxito estudantil. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU: 37.014.053

Elaborado com os dados fornecidos pela autora.

ANA CLÁUDIA SANTANA DANTAS

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
RESILIÊNCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

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

Aprovado em 18 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
Orientadora

Prof. Dr. Geraldo Caliman
Universidade Católica de Brasília

Profa. Dra. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília

ANA CLÁUDIA SANTANA DANTAS

**CURSO “PERMANESER”: ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES
RESIDENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

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

Validado em 18 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo
Instituto Federal de Brasília
Orientadora

Prof. Dr. Geraldo Caliman
Universidade Católica de Brasília

Profa. Dra. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília

AGRADECIMENTOS

Nenhuma caminhada é fácil. Umas são mais curtas, outras mais longas, outras sinuosas, algumas com declives, outras retilíneas. A verdade é que, no fim das contas, pouco importa como essa caminhada foi, e sim, quem esteve ao seu lado enquanto a percorria.

Só tenho a agradecer aos meus familiares, amigos, colegas de turma e de serviço, e principalmente à minha orientadora: o colo, o incentivo, os elogios, os sorrisos, por terem acreditado em mim e na minha capacidade quando nem eu mesma acreditava.

Todos eles, cada um a seu modo e a seu tempo foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Porque mais que papéis e palavras, aqui se trata de um sonho, da concretização de parte de um projeto de vida que visa a contribuir para que outras vidas possam não somente existir, mas viver de forma ampla e digna, e assim, possam também ter sonhos como o meu e realizá-los.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser
condicionado mas, consciente do inacabamento,
sei que posso ir mais além dele.

(FREIRE, 1996, p.53)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo desenvolver um curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A motivação para sua realização foi a percepção acerca das muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do Ensino Médio Integrado (EMI), em especial de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica residentes na instituição de ensino. Nesse intuito, indicou-se o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, em especial o fomento à resiliência acadêmica como uma das ações para o enfrentamento dessas dificuldades. Destaca-se a resistência em desenvolver essas competências na escola, uma vez que ainda se privilegia a dimensão cognitiva. Assim, este trabalho visa romper com esse paradigma ao considerar o EMI como uma modalidade que atua na perspectiva de formação integral e emancipatória, tendo a escola como um local que acolhe as juventudes em sua complexidade e diversidade. Nesse intuito, foi realizada uma pesquisa-ação desenvolvida junto a servidores e estudantes contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília - *Campus* Planaltina. Foram realizadas entrevistas com servidores que atuam com estudantes residentes e questionários aplicados a esses estudantes. Os dados apontam a relevância social dos Institutos Federais na vida daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, ao terem acesso a uma educação profissional e tecnológica pública e de qualidade e, a partir dessa formação, vislumbrar novas perspectivas de vida. Constatou-se que o Programa de Residência Estudantil além de ser um facilitador geográfico, apresenta um potencial como fator protetivo e como espaço pedagógico, possibilitando para aqueles que o vivenciam desenvolvimento de competências socioemocionais. Destaca-se que esse trabalho só é viável se houver uma equipe exclusiva e capacitada para atuar com esses jovens. Infere-se, ainda, que o desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como da resiliência acadêmica são frutos de um processo de aprendizagem, e portanto, podem ser fomentadas na escola. A partir da análise da percepção desses sujeitos e da vivência da pesquisadora foi criado como produto educacional o Curso PermaneSER: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio. Conclui-se, com essa pesquisa, a necessidade do desenvolvimento de competências emocionais ao longo da Educação Básica e que as ações nesse sentido não se limitem a projetos isolados de servidores ou setores, mas que integram o currículo escolar.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais; Resiliência acadêmica; Permanência e êxito estudantil.

ABSTRACT

This study aimed to develop a course based on Socio-Emotional Skills with a view to promoting Resilience in students of Integrated High School (EMI, acronym in Portuguese) in a situation of socioeconomic vulnerability. The motivation for its realization was the perception about the many difficulties faced by students throughout EMI, especially students in situations of socioeconomic vulnerability residing in the educational institution. In this sense, a pedagogical work was indicated for the development of Socio-Emotional Skills, in particular the promotion of Academic Resilience as one of the actions to face these difficulties. Great resistance to developing these skills while still at school is present, since the cognitive dimension is privileged. Thus, this work aims to break with this paradigm by considering the EMI as a modality that operates in the perspective of integral and emancipatory training, having the school as a place that welcomes youths in their complexity and diversity. To this end, an action research was carried out with employees and students covered by the Student Residency Program, offered by the Federal Institute of Brasília - Campus Planaltina. Interviews were conducted with employees who work with residents and questionnaires were applied to these students. The data point to the social relevance of the Federal Institutes in the lives of those who are in a situation of vulnerability, as they have access to a public and quality professional and technological education and from this training they can acquire new perspectives of life. It was found that the Student Residency Program, in addition to being a geographic facilitator, has a good potential as a protective and pedagogical factor, enabling those who experience it to develop Socio-Emotional Skills. We must emphasize that this work is only possible if it has an exclusive and qualified team to work along with these young people. It is also inferred that the development of Socio-Emotional Skills, as well as Academic Resilience, is the result of a learning process and, therefore, can be fostered at school. Based on the analysis of the perception of these subjects and the researcher's experience, a Course was created as an educational product, namely, PermaneSER: welcoming high school resident students. So we can conclude, from this research, that there is a need to develop emotional competences throughout Basic Education and that actions in this sense should not be limited to isolated projects of servers or sectors, but that they must integrate the school curriculum.

Keywords: Socio-Emotional Skills; Academic Resilience; Student Retention and Success.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 01: Estudantes Residentes por Curso	34
---	----

FIGURAS

Figura 1 - Fases da pesquisa-ação	47
-----------------------------------	----

QUADROS

Quadro 01 - Percurso metodológico da pesquisa	48
Quadro 02 - Competências Socioemocionais a serem desenvolvidas	65
Quadro 03 – Avaliação do Produto Educacional	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDAE – Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CPLA – Campus Planaltina

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMI – Ensino Médio Integrado

FIC – Cursos de Formação Inicial e Continuada

IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília

IFB – Instituto Federal de Brasília

IFs – Institutos Federais

PAE – Política de Assistência Estudantil

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProfEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2. JUVENTUDES: PREMISSAS BÁSICAS	20
2.1 Juventudes em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o que cabe à escola?	25
3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	29
3.1 Política de Assistência Estudantil do IFB e Programa de Residência Estudantil do IFB/ <i>Campus</i> Planaltina	33
4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?	36
5. RESILIÊNCIA ACADÊMICA E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL	41
6. METODOLOGIA	45
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
7.1 Perfil do estudante do EMI assistido pelo programa de Residência Estudantil	52
7.2 Percepções sobre a Residência Estudantil	60
7.3 Promoção da resiliência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais	67
7.4 Escuta sensível para elaboração do produto educacional	70
8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	74
8.1. Análise dos dados do grupo focal	74
8.1.1 Categoria conceitual	75
8.1.2 Categoria pedagógica.....	76
8.1.3 Categoria comunicacional	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82

REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SERVIDORES	92
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES MENORES	94
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES MAIORES	96
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SERVIDORES	98
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES	101
APÊNDICE F – ROTEIRO DAS REUNIÕES COM O GRUPO FOCAL	106
APÊNDICE G – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	107
APÊNDICE H – PRODUTO EDUCACIONAL	110

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedicou desenvolver um curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O interesse por essa temática emergiu das inquietações provenientes da atuação da pesquisadora como pedagoga na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão (CDAE), do Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Planaltina (CPLA), pois diariamente chegam à CDAE estudantes com as mais diversas queixas sobre situações que interferem em sua aprendizagem e permanência na Instituição. Fatores esses que vão desde a didática adotada pelo docente às questões sociais, culturais, biológicas, étnicas, entre outras.

Considera-se que o público do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplado pelo Programa de Residência Estudantil, jovens de 14 a 18 anos, em média, são os mais suscetíveis a essas situações, seja por enfrentarem as peculiaridades do período da juventude longe do convívio e proteção familiar, seja pelas fragilidades que emergem da condição de vulnerabilidade socioeconômica que enfrentam. Essa dupla condição, inevitavelmente, afeta o modo como esses jovens lidam com as adversidades, aproveitam as oportunidades e constroem sua trajetória acadêmica (DAYRELL; CARRANO, 2014).

O Programa de Residência Estudantil integra a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília e tem o objetivo de favorecer a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que residem distante do *Campus* Planaltina, reduzindo a dificuldade de acesso à instituição. Um dos motivadores desta pesquisa foi um caso de um estudante residente do 1º ano do curso EMI em Agropecuária.

Em março de 2019, início do semestre letivo, chamou a atenção um estudante que estava disperso das aulas e aparecia constantemente na CDAE para conversar com a equipe. Não tratava de nenhum assunto específico, parecia estar ali para não ficar em sala no horário de aula. Após algum tempo percebeu-se que esse estudante, além de não comparecer às aulas, estava sempre acompanhado de um estudante da

Educação Superior, também residente, trinta anos mais velho do que ele.

Esse fato me chamou a atenção e resolvi conversar com o estudante que, muito fragilizado, manifestou o desejo urgente de mudar de turma e do quarto na residência. Ele não entrou em detalhes sobre o que estava ocorrendo, apenas chorava e dizia ser esta a possibilidade de permanecer no IFB. Sobre o relacionamento com outro estudante mais velho, afirmou que era sua única amizade e pessoa de confiança. Como não ficou explícito o motivo de sua angústia, mas que se tratava de uma situação urgente, encaminhei um e-mail ao coordenador de curso, ao coordenador de residência, ao coordenador geral de ensino, aos professores da turma e à equipe CDAE relatando o fato e solicitando informações sobre o estudante e uma reunião sobre possíveis encaminhamentos ao caso.

Dos doze professores do estudante, três responderam a mensagem manifestando preocupação com: 1) ausência do estudante às aulas; 2) tristeza nos momentos em que estava em sala; 3) dificuldade com trabalhos em grupo; 4) suspeita de bullying por sua condição homoafetiva e; 5) necessidade de realocá-lo em outra turma. A Coordenação de Residência informou que o estudante já havia solicitado a troca de quarto, mas que os integrantes do alojamento pretendido foram unânimes em recusar a troca. A psicóloga reiterou a preocupação em relação à situação do estudante, em especial, por ele estar envolvido com um estudante mais velho. Informou ainda que o acompanharia semanalmente e sinalizou que um professor já havia estabelecido vínculo com o estudante e poderia conversar mais abertamente sobre o assunto. O coordenador do curso informou que acompanharia o caso e apontou para a necessidade de pensarmos estratégias para resolver a situação.

Após meses do ocorrido o estudante permaneceu no mesmo quarto e turma. Em junho, o estudante tentou suicídio e foi socorrido no alojamento do IFB. Essa situação desdobrou-se na saída do estudante da instituição, no adoecimento de vários membros da equipe da CDAE que estavam mais próximos ao caso e na constatação da necessidade de aprimorar o atendimento ao estudante em situação de vulnerabilidade, desenvolvendo ações que contribuíssem para a promoção da resiliência acadêmica.

Vivenciar a iminência da morte de um estudante adolescente dentro da escola e saber que tal episódio poderia ter sido evitado, gera sentimento de frustração e impotência. Esse estudante não perdeu a vida, mas sonhos estão se perdendo enquanto estamos aprendendo a lidar com situações de vulnerabilidade enfrentadas

pelos estudantes.

Com pouco mais de 10 anos de existência, o IFB se destaca por oferecer educação pública e de qualidade, de forma democrática, atendendo não somente estudantes do Distrito Federal, como também de cidades circunvizinhas. Porém, ainda é um desafio para a instituição a proposição de ações pedagógicas de enfrentamento às situações de vulnerabilidade as quais os estudantes do EMI estão expostos, sobretudo, os residentes. Em 2022, dos 3.855 estudantes matriculados no EMI do IFB, 449 estão no CPLA¹ e, destes, 83² são residentes.

Esses jovens estão afastados do convívio familiar durante a semana e têm na comunidade do IFB sua referência para os assuntos do cotidiano, o que impõe à instituição a responsabilidade de “velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

De maneira geral, os estudantes que ingressam no EMI deparam-se com novos componentes curriculares, propedêuticos e técnicos, com o desafio de superar déficits do ensino fundamental, bem como as dúvidas em relação ao ingresso no mundo do trabalho.

Observa-se, ainda, um currículo escolar que sobrecarrega o estudante, desumaniza as relações e espaços escolares, mesmo em uma instituição que tem o objetivo de desenvolver as capacidades humanas em todas as suas dimensões - psicoafetivas, intelectuais, estéticas, morais, físicas, sociais, políticas ou culturais - se tem como prioridade a dimensão cognitiva.

Isso pode acabar por desenvolver nos estudantes, em especial naqueles oriundos de um contexto socioeconômico historicamente negligenciado e desfavorecido, uma sensação de não-pertencimento e de desmotivação, que inevitavelmente, acaba interferindo no seu desempenho acadêmico. E, quando se trata dos estudantes residentes no Campus Planaltina, além desses conflitos e da condição de vulnerabilidade socioeconômica, esses estudantes precisam se adaptar a novas regras, enfrentam choque de valores e culturas, sofrem ansiedade em relação ao convívio com outros jovens e à moradia na zona rural, e ainda, precisam organizar uma rotina de estudos.

Esses estudantes, distantes do convívio familiar e de atividades esportivas,

¹ Dados do IFB em Números, 01/2022.

² Informação obtida com a Coordenação de Residência Estudantil do *Campus* Planaltina (IFB)

culturais, religiosas ou de lazer ao longo da semana, encontram-se em um período do desenvolvimento em que a insegurança, a curiosidade e a necessidade de autoafirmação e de aceitação são latentes.

Destaca-se, ainda, que a situação da juventude no Brasil é marcada por uma representação negativa dos jovens, relacionando-os a problemas, enquanto a sociedade se silencia quanto aos direitos e necessidades desses indivíduos que, por vezes, são negligenciados.

De acordo com dados do Censo 2010, a juventude brasileira, em sua maioria, é pobre, apresenta baixa escolaridade e insere-se no mundo do trabalho de forma precária, com acesso restrito a recursos materiais e simbólicos, o que acarreta expectativas limitadas quando se trata de futuro, pois esses jovens estão buscando apenas sobreviver diante dessas limitações e suprir suas necessidades imediatas (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Por isso, quando se trata do estudante jovem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso dos residentes, é necessário ter um olhar holístico em relação à formação desses sujeitos e todas as suas peculiaridades para desenvolver ações pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades encontradas ao longo de sua trajetória acadêmica, favoreçam a permanência na instituição e possibilitem êxito tanto no âmbito escolar quanto no exercício pleno de sua cidadania.

Atuar no desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir para a promoção da resiliência acadêmica tem se mostrado um desafio, apesar de estar em pauta desde a década de 1980, ainda há resistência para incorporá-la ao currículo. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de formação integral dos indivíduos articulando as dimensões cognitiva e socioemocional que necessitam ser desenvolvidas ao longo da educação básica.

Assume-se, assim, a premissa de que o êxito acadêmico provém não só da dimensão cognitiva, mas de sua articulação com competências socioemocionais que compreendam a formação integral do sujeito para o exercício da cidadania e para uma postura ativa, responsável e transformadora de si e da sociedade.

Com frequência são encaminhados ao atendimento pedagógico oferecido pela CDAE, estudantes do EMI residentes enfrentando situações de isolamento, automutilações, conflitos interpessoais, uso de álcool e drogas que acabam por interferir no desempenho acadêmico e na permanência desses estudantes. Assumir

a perspectiva de que os jovens não são um problema e, sim, cidadãos com necessidades e direitos nos leva a inferir que a escola é corresponsável na busca pela minimização do sofrimento dos estudantes.

As situações que emergem no contexto escolar precisam ser problematizadas, compreendidas como questões que refletem um contexto social mais complexo e amplo e que devem ser enfrentadas, permitindo a esses jovens sobrepujar estigmas sociais e desenvolver suas potencialidades (DAYRELL; CARRANO, 2014). Nesse contexto, sendo o CPLA o lugar no qual esses jovens passam a semana, constituindo-se não só um espaço de formação acadêmica e profissional, mas também de formação humana e cidadã, cuja atuação se dá de forma intencional, sistematizada e contínua, cabe-nos executar ações pedagógicas que proporcionem condições para que aprendam e se desenvolvam integralmente e com qualidade de vida.

Diante do exposto, a relevância deste estudo encontra-se em tentar contribuir para que os jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e têm a escola como seu local de moradia, possam ser assistidos por meio de ações pedagógicas que compreendam as competências socioemocionais voltadas à promoção da resiliência acadêmica.

Tendo como referência a dimensão e a complexidade dessa proposta de intervenção não esperamos esgotar as possibilidades de ações e estratégias que podem ser utilizadas, mas trazer uma contribuição prática, bem como fomentar a discussão sobre o tema, dando visibilidade àqueles que estão em uma condição mais frágil e que, muitas vezes, são negligenciados.

Assim, este estudo teve como finalidade responder ao seguinte problema de pesquisa: quais elementos podem estimular a promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado atendidos pelo Programa de Residência Estudantil?

Com vistas a atender esse propósito, foi traçado como objetivo geral desenvolver curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E, como objetivos específicos: traçar o perfil socioemocional do estudante do EMI assistido pelo Programa de Residência Estudantil; investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais; elaborar, a partir da escuta sensível de profissionais envolvidos no Programa de Residência

Estudantil e estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, curso voltado à permanência e êxito desses sujeitos; avaliar a adequação do curso ao fomento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.

2. JUVENTUDES: PREMISSAS BÁSICAS

Diante da complexidade que envolve o termo “juventudes” e de quais maneiras essas juventudes vivenciam o Ensino Médio Integrado, discutir esse assunto demanda alguns cuidados a fim de que não se reduza a certos simplismos. Isso porque trata-se de uma categoria dinâmica, socialmente construída em um contexto histórico e cultural.

No esforço de proporcionar uma melhor compreensão sobre o tema, dedicamo-nos a explicitar a concepção de juventudes adotada para fundamentar as reflexões, considerações e análises realizadas ao longo deste estudo.

O primeiro cuidado que devemos ter é o de não limitar juventude a um recorte etário, pois “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110).

Compreender a construção social do termo, implica em situá-lo no contexto sociocultural do qual emerge e em identificar as representações e sentidos que lhe são atribuídos. Assim, o tratamento que é conferido aos jovens, bem como as expectativas que se têm sobre eles assumem delineamentos diversos conforme a conjuntura em que estão inseridos. Indica ainda, conforme alerta Dayrell (2016), que a nossa postura como educadores, bem como as ações pedagógicas que desenvolvemos são influenciadas pela forma como concebemos as juventudes.

Por se constituírem em realidades diversas, Esteves e Abramovay (2007) afirmam:

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.21).

Outro aspecto a considerar em relação às juventudes é que não se trata apenas de pessoas que se situam em um período de transição entre a infância e a vida adulta, sujeitos que estão em busca de “ser alguém” e virão a ser adultos. Quando assumimos essa premissa, abdicamos de inúmeras possibilidades, estratégias e abordagens porque estamos projetando o nosso trabalho em idealizações e negamos a existência dos sujeitos que ali estão.

Da mesma forma, ao se vincular as juventudes a uma visão negativa e problemática, acabamos por retroalimentar estereótipos e negamos toda a complexidade que envolve essa etapa da vida. Sabendo-se ainda que os “problemas” comumente atribuídos aos jovens, como o consumo de álcool e drogas, o envolvimento com o tráfico, a gravidez não planejada, além dos elevados índices de violência, já existia mesmo antes da chegada desses sujeitos à juventude, isso indica que se trata de questões sociais mais amplas das quais os jovens, sobretudo aqueles vindos de um contexto socioeconômico desfavorecido, tornam-se reféns. Nesse cenário que criminaliza e exclui o jovem, conforme aponta Caliman (2019, p.16) “[...] os próprios jovens são responsabilizados pelo aumento da violência real, desresponsabilizando-se o sistema social, tido como coerente, e culpando-se os indivíduos pelas suas resistências de integração em tal sistema”.

Ao adotar uma noção de juventude pautada na negatividade e associando-a à delinquência diante de uma realidade brasileira que, apesar de alguns avanços em direção à proteção desses jovens, como veremos adiante, ainda viola, oprime e silencia esses sujeitos, negando-se assim o direito à cidadania, ao direito a ter direitos e de escreverem sua própria história.

Nesse sentido, Freire (1967) nos convida a ter fé no educando e enxergá-lo como alguém transformador de si e de sua realidade, propondo:

A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (FREIRE, 1967, p.96).

Por isso, concordamos com Dayrell e Carrano (2014) ao assumirmos o termo “juventudes” como forma de, primeiramente, reconhecer que coexistem múltiplas condições e contradições que interferem na forma de ser e estar como jovens, além

disso, consideramos que:

[...] as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.112).

Os autores apontam ainda que no período da juventude existem demandas específicas para cada fase, sendo as necessidades de uma pessoa de 15 anos diferentes das demandas de uma pessoa de 25 anos. Ressalta-se, ainda, características intrínsecas no tocante ao desenvolvimento das instâncias sociais, psíquicas e fisiológicas que se diferem entre as fases que integram essa etapa da vida. Por fim, destacamos e reafirmamos a motivação política sinalizada pelos autores para a adoção do termo “juventudes” que é a de dar visibilidade a esses sujeitos, bem como às suas necessidades, por vezes, invisibilizadas. Diante de tal diversidade não há como se pensar em uma noção única de juventude, e sim, juventudes em uma perspectiva mais ampla e dinâmica, experienciadas em um contexto histórico, social e cultural (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Evidenciamos também que juventude e adolescência não são sinônimas. Sendo a adolescência a fase inicial de um período mais amplo e complexo que é a juventude. Essa fase, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vai dos 12 aos 18 anos, sendo garantidos o gozo de todos os direitos fundamentais e de proteção integral, bem como oferecimento de condições para se desenvolver físico, mental, espiritual e socialmente. O ECA assegura que não há distinção de etnia, religião, gênero, idade ou condição financeira no cumprimento e aplicabilidade dos direitos e deveres nele contidos (BRASIL, 1990).

Ao não limitar o período da juventude à adolescência reafirmamos a fluidez dessa época da vida que está longe de ser “uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). Isso porque, assim como a juventude, a chegada à vida adulta se constitui como uma construção social situada em um contexto em que perpassam condições econômicas, culturais, sociais e históricas que vão dar contornos diferentes ao início dessa nova etapa.

Weller (2014) aponta quatro expectativas que se tem em relação aos jovens

para a chegada à fase adulta: “espera-se que os jovens adquiram autonomia financeira, que estejam cientes de seus papéis em uma relação conjugal e como futuros pais/mães, que estejam preparados para atuar no campo da cultura, do consumo e da política” (WELLER, 2014, p.138).

Entretanto, Weller (2014) ressalta que essa transição não se dá de forma homogênea entre os jovens, sendo necessário atentarmos também para as desigualdades que circundam as juventudes, como entre gêneros e etnias, por exemplo.

É importante, além disso, termos em mente que as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros (WELLER, 2014, p.137).

Sobre isso, Esteves e Abramovay (2007) alertam ainda para a interferência do modo de produção capitalista no processo de emancipação das juventudes, seja pela ampliação do tempo de formação escolar, seja pela dificuldade de os jovens ingressarem no mundo do trabalho ou pelo crescente cenário de escassez de empregos, que acabam ficando por mais tempo dependentes economicamente de seus familiares, e conseqüentemente, menos autônomos em relação às tomadas de decisão referentes ao futuro.

Apesar de o Brasil ter ampliado o “fim” do período que compreende a juventude dos 25 para os 29 anos, percebem-se contradições no que tange ao tratamento dado aos jovens. Se por um lado, prolonga-se esta etapa levando em conta a dificuldade de inserção desses sujeitos na vida econômica e social; por outro lado, há um discurso corrente, reforçado pela mídia, que busca a redução da maioridade penal, imputando aos jovens penalidades equivalentes a sujeitos de maior idade (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Em se tratando de contradições, sabe-se que essa visão criminalizadora não se atribui a todos os jovens, mas sobretudo àqueles negros e em condição de pobreza. Essa concepção, ainda muito presente no imaginário brasileiro, percebe esses indivíduos como um risco social, um problema a ser combatido, enquanto uma outra parcela, branca e pertencente à elite, é vista como o “futuro da nação”.

Caliman (2019) analisa que essa corrente positivista que busca depurar a sociedade daqueles considerados uma “ameaça” se fortaleceu nos anos 1920 e

perdura até os dias de hoje, fortalecida por grupos de “pessoas de bem” que veem a segregação e até mesmo o extermínio como uma forma solucionar o problema desses sujeitos historicamente marginalizados e não corromper o restante da população. Para o autor, “tais interpretações levam a ativar atitudes de rotulação, discriminação e de alarme social sobre as culturas consideradas ‘delinquentiais’ que crescem, em geral, nas periferias pobres das grandes cidades” (CALIMAN, 2019, p.16).

Assim, ao se discutir juventudes é preciso considerar o panorama de desigualdades sociais do Brasil que vai influenciar no modo como esses sujeitos irão desenvolver suas capacidades (físicas, emocionais, intelectuais), conforme orienta Dayrell (2016):

[...] temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos das desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como podemos constatar em grandes parcelas dxs jovens brasileirxs. Não é que elxs não se construam como sujeitos, ou que o façam pela metade, mas, sim, que elxs se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (DAYRELL, 2016. p. 254-255).

Considerando ainda que se trata de um período de construção da identidade, marcado pelo processo de autoconhecimento e heterorreconhecimento que se dá também a partir das relações que o jovem consegue estabelecer em seu contexto, como estão se constituindo esses sujeitos diante desse cenário opressor?

Apesar das múltiplas formas de ser jovem no Brasil, Esteves e Abramovay (2007) destacam algumas similaridades entre as juventudes, tais como: “a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc.” (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p.26).

Além disso, Dayrell e Carrano (2014) destacam a experimentação como outra marca das juventudes e sua relevância para que os jovens possam desenvolver amplamente suas potencialidades, como também uma forma de autoconhecimento, a partir de:

uma postura baseada na experimentação que busca superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações, quanto por uma forma de lidar com as precariedades e

as exigências postas em seus percursos de vida. Nesse processo, os jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos deles, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais como os da obrigação, da norma e da prescrição, e entre aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer (DAYRELL; CARRANO, p.123).

Com base nessas considerações, a concepção de juventudes adotada neste trabalho é de uma categoria ampla e dinâmica, situada em um contexto social, histórico e cultural que tem necessidades, sonhos e direitos. Sendo esses, sujeitos ativos, políticos, transformadores de si e de sua realidade.

2.1 Juventudes em situação de vulnerabilidade socioeconômica: o que cabe à escola?

A pobreza em crianças e jovens envolve outras dimensões que vão além da questão financeira, trata-se de um cenário no qual se interrelacionam questões sociais, econômicas, históricas e culturais que tornam esses sujeitos mais vulneráveis, impactam no seu desenvolvimento biopsicossocial, na sua forma de ser e estar no mundo, reverberam no contexto escolar e comprometem sua inserção no mundo do trabalho, conforme evidencia Caliman (2019):

A falta de recursos materiais básicos, tais como os da educação, saúde e trabalho, bem como os condicionamentos sociais negativos, e uma percepção subjetiva da desigualdade social, geram um mal-estar entre os jovens das classes mais pobres. Os mais pobres partem de condições desfavoráveis no mundo da formação, qualificação em relação aos jovens ricos, o que, conseqüentemente, lhes compromete a competitividade por trabalho e renda, dificultando-lhes o acesso aos bens e à mobilidade social (CALIMAN, 2019, p. 19).

Mozer (1998) em parceria com um grupo ligado ao Banco Mundial, realizou estudos para a redução da pobreza e ampliou o olhar sobre o termo vulnerabilidade afirmando que a desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de suprir necessidades básicas e não se limita a pessoas em situação de pobreza. Entendendo que a exposição a fatores de risco de diferentes naturezas pode produzir ou intensificar a vulnerabilidade social, o seu enfrentamento deve estar associado à

“eliminação do risco e substituir a vulnerabilidade, por força ou por resistência” (MONTEIRO, 2011, p. 33).

Bressan et al. (2014) complementam que os fatores de risco são barreiras para um processo de desenvolvimento saudável do sujeito e pioram quadros já instalados, podendo ser de origem sociocultural, familiar ou individual, como famílias disfuncionais, pobreza crônica, desemprego, violência. Os autores explicam também que indivíduos expostos a situações de risco semelhantes podem ser afetados de maneiras diferentes.

Os fatores de proteção podem ser entendidos como “aqueles que fortalecem aspectos saudáveis do indivíduo. Eles podem ser ambientais, como bom convívio familiar ou bom desempenho escolar, ou competências pessoais, como autoestima positiva e habilidades de socialização” (BRESSAN et al., 2014, p.40).

Ao discutir as concepções de vulnerabilidade social deve-se observar que ela também resulta da relação dialética entre aspectos subjetivos e objetivos, ativos e oportunidades. Portanto, a vulnerabilidade social apresenta elementos externos e internos. Os primeiros referem-se ao contexto em que o indivíduo ou grupo está inserido e os elementos internos ou ativos são recursos desenvolvidos pelo indivíduo ou grupo que o torna mais ou menos suscetível. Esses recursos são divididos em quatro categorias de atributos: físico (moradia, bens duráveis); financeiro (instrumentos financeiros formais e informais); humano (recursos disponíveis - qualidade, quantidade e força de trabalho) e; social (redes interpessoais) (MONTEIRO, 2011. p.34-35).

Rover e Cesaro (2008), situam a vulnerabilidade socioeconômica em um contexto mais amplo que vai além do viés da renda e refere-se a

uma combinação de fatores que degradam o seu nível de bem-estar e de qualidade de vida. Sua exposição a determinados riscos, como ausência de saneamento básico, desnutrição, falta de moradia e terra, analfabetismo e baixa escolaridade, desemprego e ausência de renda, entre outros, quando justapostos afetam indivíduos e grupos de diferentes formas e intensidades. Esta justaposição é facilmente encontrada em indivíduos, famílias e grupos mais empobrecidos, sendo a parcela da população brasileira que experimenta altos níveis de desigualdade no acesso a condições dignas de vida (ROVER; CESARO, 2008, p, 3).

A partir desse entendimento, adota-se neste trabalho o termo vulnerabilidade socioeconômico por assim constar na PAE do IFB, e contemplar a complexa, dialética e histórica relação entre condicionantes, como o território, a faixa etária,

precariedade do trabalho, questões de gênero, etnia etc., resultando em restrições culturais, sanitárias, políticas, jurídicas, entre outras, que impedem que o indivíduo ou grupos possam exercer sua cidadania de maneira plena e com qualidade de vida.

Devemos reconhecer ainda que “num cenário de pobreza, a vulnerabilidade social retroalimenta a desigualdade, promovendo maior fragilidade de vínculos, além de desfiliação e exclusão escolar” (WINTER; MENEGOTTO; ZUCCHETTI, 2020, p.3).

É nesse contexto excludente e massificante que está situada a educação, sendo ela uma das principais portas de acesso aos direitos para esses jovens. Entretanto, sabemos dos desafios enfrentados quando se trata da permanência e do êxito desses sujeitos no contexto escolar, principalmente, no Ensino Médio.

Reconhecer os jovens como cidadãos de direitos e que carecem da proteção do Estado e da sociedade influencia em uma mudança tanto na elaboração de políticas públicas, quanto em ações voltadas a esse grupo. Assim, o que poderia ser visto como um problema passa a ser compreendido como uma carência, uma necessidade a ser suprida, um direito a ser garantido. Podendo o jovem, a partir dessas ações, desenvolver suas potencialidades e ter acesso à cidadania plena.

Sobre isso, Camacho et al. (2020) expõem o desafio colocado à educação em romper com os processos de exclusão, principalmente no contexto da pandemia, na qual:

compreende-se que atuar em uma perspectiva emancipatória, em um país marcado por desigualdades sociais e construir uma Rede de Proteção Social é um grande desafio. Temos o compromisso de oferecer serviços de qualidade, diminuir sofrimentos, evitar a cronificação dos quadros de vulnerabilidade, defender o processo democrático e favorecer a emancipação social (CAMACHO *et al.*, 2020, p. 9).

Assim, compreende-se que não basta apenas protegê-los das sequelas que a condição de vulnerabilidade os submete, mas cabe também oferecer caminhos e alternativas para que se desenvolvam em todas as suas dimensões e capacidades a fim de que superem a situação de subcidadania e sejam protagonistas de suas histórias.

E, nesse sentido, uma educação que emancipa, também possibilita aos sujeitos o processo de conscientização a partir de uma “ação-reflexão”, ou seja, da práxis, sem a qual não é possível apreender nem transformar a si nem a realidade ao seu redor (FREIRE, 1979).

Para Freire (1979), a conscientização está pautada numa relação consciência-mundo e:

[...] por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, s/p).

Porém, isso só é viável quando os educadores se abrem para conhecer quem são os sujeitos das aprendizagens, de onde vem, em que condições vivem, o que sonham e esperam da escola. Caso contrário, escola e os estudantes seguirão rumos opostos os quais não promovem a emancipação nem o rompimento com o ciclo da exclusão. Isso significa dizer que a escola não conseguirá cumprir seu propósito social.

A dificuldade em reconhecê-los para além do ambiente acadêmico, como indivíduos inseridos em um contexto mais amplo é um dos fatores apontados por Dayrell e Carrano (2014), que geram conflitos entre profissionais da educação e estudantes, e conseqüentemente, o sentimento de não-pertencimento dos jovens em relação à escola por não se sentirem acolhidos, compreendidos.

Há, assim, uma linha tênue que separa a educação que inclui e desenvolve as capacidades dos educandos que vivem em condição de vulnerabilidade socioeconômica, permitindo-lhes vislumbrar outras perspectivas de vida e sobrepujar as barreiras impostas por sua condição e aquela que exclui, oprime e alimenta as desigualdades.

3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Esta seção apresenta o Ensino Médio Integrado ofertado pelo Instituto Federal de Brasília e seus pressupostos para uma formação humana, emancipatória e cidadã, bem como a Política de Assistência Estudantil.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, caracterizando-se como instituições de educação básica, superior e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Como política educacional que viria para abrir oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora, os Institutos Federais (IFs) surgem como precursores de uma educação democraticamente comprometida com a construção de uma nova sociedade fundada em igualdade política, econômica e social. Uma Educação Profissional e Tecnológica com foco na justiça social.

Desenvolvendo um projeto societário voltado para a inclusão social emancipatória, os IFs têm como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e o desenvolvimento de tecnologias, tentando responder às demandas crescentes por formação profissional, por meio da difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Considerando os propósitos da expansão, institucionalização e interiorização, os Institutos Federais despontaram como principal proposta para a melhoria da educação profissional, dentro da perspectiva de formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados.

A Lei 11.892/2008 estabelece que os IFs tenham por objetivo oferecer educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, assim como cursos de formação inicial e continuada em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, buscando soluções técnicas e tecnológicas em benefício da sociedade; promover atividades de extensão e processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do

desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar cursos em nível de educação superior de tecnologia, de licenciatura, bacharelado e curso de pós-graduação lato e stricto sensu, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Assim, o Ensino Médio Integrado (EMI) situa-se não só como

uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Para os autores a compreensão do ensino integrado coloca em evidência a necessidade de pensarmos criticamente as concepções reducionistas de ensino que privilegiam algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras e “reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Nessa perspectiva, o EMI configura-se como um projeto de transformação social, resultado de disputas entre Ensino Médio Regular e Educação Profissional, conforme apontam Santos, Nadaletti e Soares (2017), em busca de superar a histórica dualidade entre educação e trabalho, tendo a politecnia como uma de suas bases. Entretanto, alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que não se pode confundir o ensino médio integrado com o ensino médio unitário e politécnico, pois este último se consolida apenas em uma outra realidade social, mas apesar disso, apresenta-se como condição social e histórica necessária à travessia para tal modelo. Além disso,

[...] por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para jovens trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Trabalho e educação são atividades genuinamente humanas e nem sempre foram dicotômicas. Saviani (2007) nos explica como se deu esse rompimento a partir

dos fundamentos histórico-ontológicos da relação educação-trabalho. Em comunidades primitivas esses dois fenômenos coincidiam. Ao trabalhar, o homem agia sobre a natureza com o intuito de suprir suas necessidades vitais. Assim, ele modificava a natureza para sobreviver e ao modificá-la também se transformava ao longo do tempo e, por isso, trata-se de um processo histórico. Assim, a essência humana é produzida por meio do trabalho pelo próprio homem e não algo inerente à espécie. Nesse sentido, configurava-se também um processo educativo a partir do qual o homem aprendia a ser humano, aprendia a produzir sua existência e, com isso, garantia sua sobrevivência. Aquelas práticas que garantiam a manutenção da vida foram mantidas e repassadas para as gerações seguintes a fim de perpetuar a espécie, não havia divisão de classes. Tudo era produzido em comum e, nesse processo de produção, se educavam.

Porém, com o desenvolvimento da produção originou-se a divisão do trabalho e, com isso, a divisão da terra em propriedades privadas. Formando-se duas classes: a dos proprietários e a dos não-proprietários. Com isso, o homem proprietário de terra começou a viver do trabalho dos não-proprietários, que precisam prover a si e aos seus senhores. Tais trabalhadores passaram à condição de escravos, e agora, trabalho não era mais a essência dos seres humanos, mas dessa classe que precisava trabalhar para manter a si e aos proprietários. Conseqüentemente, a divisão do trabalho reverberou na educação que também passou a ser dividida: uma para os homens livres (proprietários) centrada em atividades intelectuais e nos exercícios físicos e a outra para os escravos e serviçais (não-proprietários) incorporada ao trabalho (SAVIANI, 2007).

Desse processo, origina-se a escola destinada àqueles que tinham tempo livre, ou seja, que não trabalhavam, com objetivo de preparar os futuros líderes políticos e militares, passando a ser a educação propriamente dita, ao passo que a maioria continuava submetida ao trabalho. A institucionalização da escola, nesses moldes, acirrou o processo de divisão do trabalho e aprofundou a distância entre fenômenos que antes eram coincidentes, caracterizando-se como uma das maiores responsáveis pela reprodução do modo de produção capitalista. Assim, educação e trabalho passaram a ocupar posições diferentes, assumindo uma dupla relação: “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho

intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). O autor acrescenta que com a Revolução Industrial, escola e produção precisaram se reconectar, resultando em um dualismo marcado por escolas profissionais para trabalhadores e escolas voltadas aos futuros dirigentes com o ensino de ciência e humanidades.

Antonio Gramsci inspirado nos escritos de Marx e Engels concebe a escola unitária e de formação integral, omnilateral e politécnica “que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base” (MOURA, 2013, p.711).

Assim, quando falamos em formação omnilateral e politécnica estamos nos remetendo a uma educação que integra “todas as dimensões da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 191). E que busca, por meio da formação integrada, conforme acrescenta Ciavatta (2014), “superar o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA, 2014, p.197-198).

Diante de um cenário de contradições marcado pelo dualismo estrutural que iniciaram com a divisão entre trabalho e educação e acirraram outras contradições, tais como: trabalho manual x trabalho intelectual, teoria x prática, mente x corpo, razão x emoção e, com isso o privilégio da dimensão cognitiva em detrimento da socioemocional. Busca-se reafirmar a escola, mais precisamente, os Institutos Federais, como um espaço para o desenvolvimento integral dos estudantes, em todas as suas dimensões, e nesse sentido, não há como se pensar em formação integral sem considerar a dimensão socioemocional.

Trata-se de proporcionar espaços e tempos escolares voltados ao desenvolvimento da autogestão, da empatia, da tomada de decisões assertivas e responsáveis, algumas competências socioemocionais necessárias quando se trata da formação de jovens e que, integradas a conteúdos cognitivos, conduzem à formação humana e cidadã.

3.1 Política de Assistência Estudantil do IFB e Programa de Residência Estudantil do IFB/Campus Planaltina

A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília se constitui como:

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que buscam contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, como garantia ao direito social à educação com qualidade e à uma formação integral (BRASÍLIA, 2020, s/p).

Para isso, prevê-se o desenvolvimento de ações e programas a partir dos eixos - universal, socioeconômico e de desenvolvimento pedagógico e acadêmico. O primeiro eixo (universal) refere-se a ações destinadas a todos os estudantes com matrícula regular na instituição. O segundo eixo (socioeconômica) destina-se à

concessão de auxílios financeiros e/ou vaga em residência estudantil aos estudantes de forma a prevenir situações de retenção, reprovação ou evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, bem como outros fatores de vulnerabilidade socioeconômica (BRASÍLIA, 2020, s/p).

Nesse eixo estão instituídos os Programas Auxílio Permanência, Auxílio Emergencial e o Programa Residência Estudantil destinados para estudantes com renda per capita de até um salário-mínimo e meio ou de outros requisitos regulamentados em edital.

Ressalta-se que todos os estudantes contemplados pelos programas do eixo socioeconômico devem ser atendidos pelas ações ofertadas no eixo universal.

Já o terceiro eixo (desenvolvimento pedagógico e acadêmico) integra os Programas de Monitoria; de Apoio ao Desenvolvimento Técnico Científico; de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer; e de Auxílio Digital. Tais programas tem como público prioritário estudantes atendidos pelos programas do eixo socioeconômico.

Nesses trilhos, o Programa de Residência Estudantil

destina-se a conceder vaga em moradia estudantil aos estudantes regularmente matriculados no Campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília que, devido à distância de seu local de moradia e/ou condição socioeconômica do núcleo familiar, possam vir a ter dificuldades de acessar o Campus. (BRASÍLIA, 2020, s/p).

A Residência Estudantil acolhe aproximadamente 120 estudantes, podendo chegar à lotação máxima de 160 contemplados. Está organizada em quartos coletivos, comportando de 6 a 8 estudantes. A seleção de residentes por quarto se

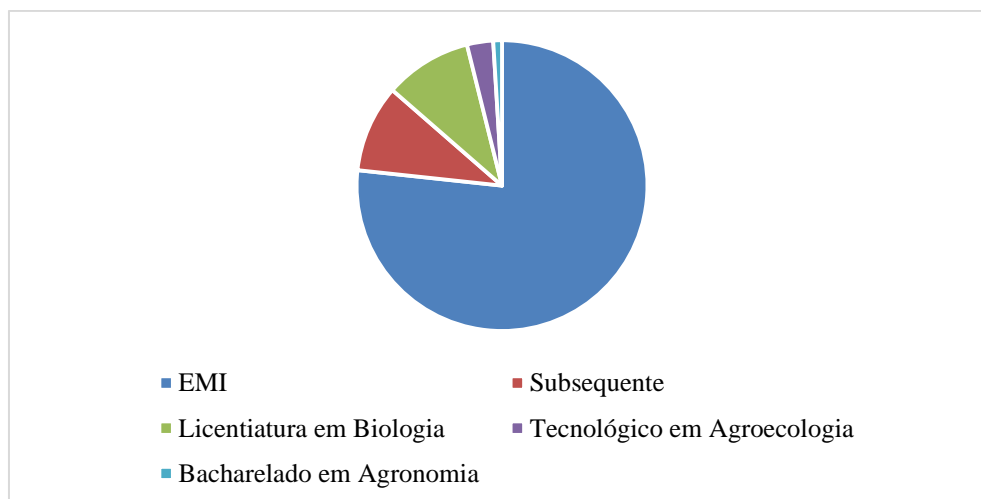
dá conforme critérios de faixa etária e sexo (IFB, 2020), tendo direito, a seis refeições diárias balanceadas: café da manhã, colação, almoço, lanche, jantar e ceia³.

O Programa objetiva “promover a permanência e o êxito dos estudantes oriundos de localidades distantes do campus e em situação de vulnerabilidade socioeconômica em suas respectivas realidades” (BRASÍLIA, 2020, s/p).

Entretanto, a Residência não se limita a um facilitador geográfico, mas configura-se também como um espaço de proteção, inclusão e desenvolvimento para esses estudantes, que enfrentam questões como violência doméstica, problemas de saúde, limitação de recursos materiais e simbólicos em seus contextos de origem, e conseqüentemente, interferem na continuidade de seus estudos.

Destaca-se que no IFB são atendidos pelo Programa estudantes regularmente matriculados e frequentes nos cursos ofertados pelo Campus Planaltina, sendo a maioria (77%) jovens do Ensino Médio Integrado, conforme Gráfico 01:

Gráfico 01: Estudantes Residentes por Curso



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Coordenação de Residência Estudantil.

Os estudantes devem cumprir as normas de convivência e regulamentos da Residência e serão acompanhados sistematicamente pela Coordenação de Residência Estudantil (BRASÍLIA, 2020).

Cabe a essa Coordenação

responsabilidades em diferentes níveis, como as puramente de organização e cuidado com os espaços físicos, como vistoriar limpeza, organização, manutenção e providenciar reparos por danos

³ Informação obtida com a Coordenação de Residência Estudantil.

relativos dos desgastes de tempo e solicitar ressarcimento de danos por mau uso dos utensílios dos quartos; prevenir depredação do patrimônio institucional nas dependências das residências estudantis; e solicitar reparos, melhorias e adequações das residências estudantis (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

Além de zelar pela segurança e bem-estar dos residentes, incumbe a essa equipe demandas administrativas, sociais, pedagógicas, psicológicas, tais como:

prevenir ações de bullying, trotes; encaminhar ao Serviço Social, estudantes, que necessitam de acompanhamento social; providenciar acompanhamento familiar para estudantes que necessitem de passar por atendimento médico; convocar pais ou responsáveis legais de adolescentes ou dos familiares dos estudantes com deficiência, quando necessário; encaminhar estudantes, ao Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades específicas NAPNE e encaminhar à comissão disciplinar discente os estudantes que descumprirem com os regulamentos institucionais (OLIVEIRA, 2020, p. 16).

O que sinaliza a necessidade de uma equipe exclusiva e multidisciplinar que possa atuar com a quantidade, diversidade e complexidade de demandas direcionadas a essa Coordenação, já que se trata de profissionais, que antes de tudo são seres humanos e necessitam ter condições mínimas para atuar, e estão prestando serviço para outros seres humanos em desenvolvimento que estão distantes de seus lares e precisam de acompanhamento específico.

4. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

O reconhecimento dos jovens como sujeitos plurais implica em admitirmos os delineamentos que decorrem de seus contextos e vivências e integrar esses elementos no espaço escolar. De modo a permitir que estudantes oriundos de um histórico de exclusão e negligência possam se identificar e constituir sua identidade de forma positiva. Isso porque, ao longo da vida, essas dimensões histórica, cultural e étnica que os integram acabam sendo suprimidas para que se adequem ao caráter homogeneizador e mutilador que a escola assume.

Dado o contexto da formação omnilateral proposta pelos Institutos Federais, ou seja, em todas as suas dimensões, espera-se que esses elementos que conferem identidade e pertencimento suprimidos em alguns contextos educacionais sejam trazidos à tona, a fim de que esses sujeitos reconheçam a si e ao próximo, e a partir disso, possam apreender sua realidade e transformá-la.

Sendo assim, gostaríamos de enfatizar que não estamos negando ou diminuindo a importância das competências cognitivas, já incorporadas nos currículos escolares e aprendidas em sala de aula, muito menos queremos dicotomizar competências cognitivas e socioemocionais, colocando-as em polos opostos separados por barreiras intransponíveis. Mas que integrem uma unidade, visto que sem uma ou outra torna-se impossível falar em uma educação que desenvolva os sujeitos em sua integralidade.

Apesar de constituírem uma unidade, que deveria ser indissociável, observamos ainda que por questões políticas, ideológicas e pedagógicas, competências cognitivas e socioemocionais acabam sendo fragmentadas, ficando a parte cognitiva a cargo da escola e a socioemocional designada à família. Porém, cabe destacar, que em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, em lares onde os responsáveis se inserem no mundo do trabalho de forma precária, obtiveram pouca ou nenhuma escolarização, ou ainda, há apenas uma pessoa como mantenedora da família, tal incumbência fica prejudicada, pois o foco está em garantir o mínimo para a sobrevivência. Entretanto,

Defender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seja promovido no ambiente escolar não implica em isentar a família, a sociedade, as políticas públicas. É preciso fortalecer toda a sociedade para que cada elo possa cumprir o seu papel e colaborar

com os demais em suas funções (ABED, 2017, p.17).

Não estamos defendendo um “salvacionismo pedagógico” (CIERVO, 2019, p.22) apontando que as competências socioemocionais por si resolverão todos os problemas identificados no contexto escolar, pois sabemos da complexidade e historicidade que marcam essas questões.

De igual modo, não compactuamos com correntes que buscam o desenvolvimento de competências socioemocionais para moldar os indivíduos para o mercado, na intenção de conformá-los às condições em que são submetidos, retroalimentando as necessidades impostas pelo sistema.

Estamos falando aqui de uma educação voltada para indivíduos que pensam, sentem e sofrem. Indivíduos que estudam, almejam ter uma formação profissional, mas que também buscam melhores condições de vida, que lutam para superar condições que vem se perpetuando em suas famílias e que precisam de lazer, cultura, esporte, arte e entretenimento.

É nesses trilhos, de uma educação que rompa com o mutismo, conformismo, ajustamento e acomodação, que lutamos de forma consonante ao que aponta Freire (1967):

a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição (FREIRE, 1967. p.94).

Evidenciamos ainda que a expressão adotada neste trabalho é a de competências socioemocionais e não “habilidades socioemocionais” por compreender que o conceito de competência abarca o de habilidade (MARIN, 2017, p. 95).

Dos Santos *et al.* (2018) complementam que diante da diversidade de fatores e elementos que constituem as competências socioemocionais, há a necessidade de compreendê-las a partir de um olhar mais amplo e multidimensional.

Isso porque as competências socioemocionais constituem-se a partir de elementos individuais, como traços de personalidade, emoções e hábitos em interação com outros fatores sociais.

Assim, as competências socioemocionais “auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas (estudar, trabalhar etc.)

de maneira competente e ética” (TACLA *et al.*, 2014, p.49).

Nessa perspectiva, Dos Santos *et al.* (2018, p.7) apresentam ainda a importância de se investigar as competências socioemocionais visto que podem desencadear resultados positivos no que se refere ao processo de aprendizagem, além de proporcionar bem-estar, ou seja o desenvolvimento integral, ao sujeito tendo reflexos na vida adulta, pois ao aprender a identificar e compreender em si e nos outros “aspectos motivacionais e afetivos”, o sujeito será capaz de utilizar esses conhecimentos em outros contextos e momentos da vida.

Tacla *et al.* (2014, p. 51) com base em um estudo realizado por Wang, Haertel e Walberg (1990) apontam oito influencias socioemocionais que podem contribuir para o processo de aprendizagem: gestão de sala de aula eficiente; apoio dos familiares; vínculo professor-aluno (ou servidor-aluno, no caso dos IFs); atributos sociais e de comportamento; motivação e atributos afetivos; grupo de amigos; cultura escolar; clima na sala de aula (e na escola, considerando-se que estamos tratando de estudantes residentes no ambiente escolar e que não se aprende só em sala de aula, mas todos espaços da escola podem e devem ser voltados a gerar situações de aprendizagem, além dos momentos de interação e lazer que também podem contribuir para esse processo).

Dos Santos *et al.* (2018, p. 8) destacam ainda que as limitações geradas pela falta do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais na escola, somadas à dificuldade em mensurá-las, investigá-las, e assim, fomentá-las acarretam na incipiência de pesquisas na área e identificam cinco dificuldades relacionadas à temática, a saber: falta de consenso quanto à terminologia; falta de informação para saber quais competências devem ser desenvolvidas e qual seria a melhor forma de promovê-las, aliadas à falta de avaliações a longo prazo das intervenções realizadas; não há consenso de quais competências socioemocionais devem ser desenvolvidas na escola nem sobre como mensurar seus impactos; falta de práticas, políticas públicas e abordagens voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais; limitação de instrumentos de mensuração dessas competências.

Para Tacla *et al.* (2014) as competências socioemocionais envolvem sentimentos, pensamentos e comportamentos podendo ser organizadas em cinco competências:

1. autoconhecimento (conhecer a si mesmo, identificando qualidades,

- emoções, desejos, valores e autoeficácia);
2. autocontrole (autogerenciar comportamentos e emoções a fim de alcançar objetivos, sobretudo, aquelas negativas como a frustração, a ansiedade e o estresse);
 3. consciência social (reconhecer e respeitar as diversas formas de ser e estar no mundo, aprendendo a conviver e a compreender sentimentos e emoções diferentes das suas);
 4. habilidade de relacionamento (comunicar de forma assertiva e respeitosa, construindo relacionamentos pautados pela confiança, pelo compromisso, pela cooperação, pela ética e pela maleabilidade na resolução de conflitos);
 5. tomadas de decisão responsável (identificar problemas refletir sobre elas, elaborar estratégias de resolução e avaliar de forma cautelosa as possíveis consequências de suas escolhas, respaldadas em princípios éticos e morais).

Importante ressaltar que algumas competências socioemocionais já estão desenvolvidas em maior ou menor grau quando o jovem chega ao ensino médio, podendo a escola fomentá-las (TACLA *et al.*, 2014).

Um dos aspectos fundamentais para esse fomento é manter um clima escolar positivo, isto é, um:

ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física até as relações sociais amistosas ocorridas naquele espaço, favoreceria uma melhor disponibilidade para estudar, aprender e, conseqüentemente, obter melhor desempenho em avaliações (MELO; MORAIS, 2019, p.15).

Cada instituição de ensino possui um clima que, inevitavelmente, influenciará na qualidade de vida da comunidade escolar, constituindo-se primordial para o trabalho educativo. Portanto, “o clima escolar dependente do projeto político-pedagógico no que se refere a programas, processos utilizados, condições ambientais que caracterizam a escola como instituição” (MIRANDA *et al.*, 2019, p. 5).

Diante disso, entende-se a necessidade de o desenvolvimento de competências socioemocionais integrar o projeto político-pedagógico da escola, que seja amplamente discutido por toda comunidade escolar, para que não se configure um projeto isolado de um profissional ou setor, mas que faça parte do currículo da escola a fim de proporcionar a formação omnilateral dos educandos, favorecendo

“uma atmosfera que estimula a aprendizagem, em que alunos, professores e gestores querem passar a maior parte do dia, realizando atividades, proporcionando conhecimento e incentivando o senso de comunidade” (MELO; MORAIS, 2019, p.15)

Ademais, deve-se ter clareza de qual educação, ideal de sociedade e a interesses estamos visando ao adotar essa proposta. Entendemos que, se for realizada de forma acrítica, sem participação da comunidade escolar e sem diálogo, certamente irá favorecer aos interesses do mercado, à alienação.

Neste trabalho, buscamos desenvolver no produto educacional - Curso PermaneSER: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado - competências que possibilitem a esses sujeitos se conhecerem, perceberem que são protagonistas de suas histórias, que são cidadãos situados em um contexto político, histórico e cultural e que podem e devem contribuir para transformar suas realidades.

5. RESILIÊNCIA ACADÊMICA E SUA RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA E ÊXITO ESTUDANTIL

Compreendemos que a mobilização de competências socioemocionais que favorecem o desenvolvimento pleno dos sujeitos no contexto escolar são essenciais ao enfrentamento de situações adversas de diferentes naturezas enfrentadas pelos estudantes (enfermidades, dificuldades de aprendizagem, financeiras, nos relacionamentos interpessoais, situações de violência, entre outras) que podem afetar a permanência e o êxito dos estudantes, sobretudo, quando se trata daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica na condição de residentes em sua instituição de ensino.

Desse modo, resiliência acadêmica se refere à capacidade dos indivíduos de conseguirem alcançar seus objetivos no contexto escolar, apesar de situações que geram frustração e desânimo. Não se trata de uma capacidade inata e estática no tempo, a resiliência acadêmica é algo dinâmico e que pode ser desenvolvido, trabalhado e aprimorado levando o indivíduo a superar dificuldades (BENETTI; JUNIOR; WILHELM, 2017. p. 16).

Yunes e Szymanski (2001) explicam que o termo resiliência tem sua origem na Física relacionando-se à capacidade de um material resistir a fortes impactos e retornar a seu estado normal. As autoras afirmam que deve se considerar que cada material apresenta um módulo diferente de resiliência.

Na Psicologia o termo assume contornos mais complexos, passando a designar um fenômeno multideterminado, considerando a diversidade de fatores que podem influenciar na forma como cada pessoa responde a uma determinada situação.

Pautadas nos estudos de Rutter (1993), Yunes e Szymanski (2001) apresentam três aspectos sobre resiliência que merecem atenção. No primeiro aspecto deles as autoras afirmam que “a resiliência não está no fato de se evitar experiências de risco e apresentar características saudáveis ou ter boas experiências” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 26).

Deve-se, no entanto, observar a forma como se dá o enfrentamento do sujeito a determinadas situações e o que será desencadeado a partir disso. Experiências de risco não configuram um problema isoladamente, uma vez que se pode vivenciar uma situação que *a priori* poderia ser considerada de risco, mas o sujeito não ser

afetado por ela. Isso não é considerado resiliência. Por exemplo, o processo de separação dos pais, por si não pode ser considerado um fator de risco, pois vai depender de uma gama de fatores relacionais, afetivos, psicológicos, culturais e sociais envolvidos.

No segundo aspecto apresentado por Yunes e Szymanski (2001) destaca-se que “os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos do desenvolvimento” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 26).

Levando-se em consideração o contexto da Residência Estudantil, precisamos entender que o que se apresenta como um fator de risco para um jovem de 15 anos do Ensino Médio Integrado provavelmente não será para um estudante de 30 anos da Educação Superior. Por isso, o público residente do EMI demanda atenção e cuidados diferenciados.

E, no terceiro aspecto, destaca-se que “é necessário focar mecanismos de risco e não fatores de risco, pois o que é risco numa determinada situação pode ser proteção em outra” (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 26).

Esse aspecto sugere um olhar mais cuidadoso a cada situação vivida na Residência Estudantil, pois não se trata de uma relação linear, mas de um processo ou mecanismo que pode ou não desencadear efeitos negativos nos sujeitos em determinado contexto e momento da vida. Por exemplo: enquanto para alguns residentes estar longe do convívio familiar é um problema, para outros esse é um fator de proteção.

Bressan *et al.* (2014, p. 41) referem-se à resiliência como “a capacidade de se manter competente mesmo sob forte carga de estresse, retirando dos momentos de desafio lições fortalecedoras”.

Para Yunes e Szymanski (2001) o indivíduo age com competência quando, situado em um contexto social, cultural e histórico, respeitando-se suas peculiaridades etárias e de gênero, ele consegue executar suas demandas de desenvolvimento esperadas com êxito.

Revela-se, assim, que mesmo em um cenário desafiador como o da Residência Estudantil, os indivíduos, a partir das situações de aprendizagem proporcionadas pela escola agregadas às suas vivências nesse espaço - que além de ser moradia é também pedagógico - podem desenvolver competências e habilidades que darão subsídios para enfrentarem outras situações que surgirão ao longo de suas vidas.

Assis *et al.* (2006) complementam a perspectiva de Bressan *et al.* (2014) e destacam o caráter dinâmico que o construto assume ao afirmar que a resiliência

[...] envolve fatores sociais e intrapsíquicos de vulnerabilidade e de proteção. A resiliência está ancorada em dois grandes pólos: o da adversidade, representado pelos eventos de vida desfavoráveis; e o da proteção, que aponta para a compreensão das formas de apoio - internas e externas ao indivíduo - que o conduzem a uma reconstrução singular diante do sofrimento causado por uma adversidade (ASSIS, *et al.*, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a adversidade se refere a situações inoportunas e inconvenientes que vão acontecendo ao longo da vida enquanto a proteção se relaciona a processos internos e externos ao indivíduo que vão preservá-lo dos mecanismos de risco. Esses fatores podem ser de cunho individual (autoestima positiva, autocontrole, boa comunicação), familiares (suporte, coesão), social (vínculos significativos, referências, acolhimento). Da mesma forma que os mecanismos de risco, os de proteção por si não causam bem-estar e vão atuar na perspectiva de proteção dependendo da forma como o sujeito percebe, se posiciona e lida com os eventos (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Nessa perspectiva, Garcia (2001) aponta três tipos de resiliência: social, emocional e acadêmica. A primeira se refere à rede de relacionamentos e os vínculos estabelecidos nesses contextos, como: grupo de amigos, comunidade escolar, familiares. Já a resiliência emocional se apresenta como a capacidade de tolerância ao estresse e à frustração; e a acadêmica tem impacto na resolução de problemas e elaboração de estratégias para as barreiras encontradas para permanecer e ter êxito ao longo da trajetória escolar.

Entendendo a escola como um espaço de desenvolvimento humano, emancipatório e cidadão, cabe-nos, enquanto educadores, promovermos ações que desenvolvam competências, habilidades e conhecimentos necessários à transposição das barreiras enfrentadas ao longo da trajetória escolar e à quebra dos ciclos de pobreza e exclusão vivenciados pelas juventudes.

Nessa perspectiva, “compreender os processos envolvidos na resiliência acadêmica pode fornecer ferramentas conceituais e teóricas para quebrar o ciclo intergeracional de desempenho acadêmico pobre, perspectivas de emprego escassas e pobreza crônica” (BENETTI; JUNIOR; WILHELM, 2017. p. 17).

É desejável, enfim, que se busquem estratégias e ações a fim de que esses estudantes, sobretudo os residentes, não só permaneçam na escola, mas que

permaneçam com qualidade de vida, com relações interpessoais saudáveis, com boas condições de saúde mental.

Oliveira (2020) afirma que:

[...] permanecer implica se sentir parte do processo e isso pode ser percebido com a frequência e assiduidade compatível com a previsão do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, com o sentimento de pertencimento à instituição, com a participação ativa nas atividades curriculares e em atividades de pesquisa e extensão, com a identificação com o curso, entre outros fatores (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Nesse sentido, chegamos à interface entre resiliência, acolhimento e pertencimento como promotores da permanência e êxito do estudante na escola. Devemos, portanto, considerar as condições em que os estudantes residentes estão permanecendo na escola e os custos dessa permanência quando não se acompanha de perto esses estudantes.

Oliveira (2020) prossegue tecendo considerações acerca de que podemos caracterizar como êxito o:

[...] desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, preparação para o trabalho e para a cidadania, isto é, saber tomar decisões, fazer análises, interpretar informações, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar em conjunto, ter capacidade de interferir criticamente na realidade para transformá-la, formar valores éticos, qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Ou seja, se almejamos fomentar a permanência e o êxito dos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado, devemos observar as condições físicas, emocionais e sociais nas quais essa permanência está se dando; da mesma forma, quando nós propomos o êxito devemos ter clareza de que não se remete apenas ao desempenho acadêmico, mas se trata de um fenômeno muito mais amplo, compreendendo o ser em sua integralidade e complexidade e como vai se relacionar com a gama de oportunidades que vão surgir ao longo de sua trajetória acadêmica.

Assim, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, esperamos fomentar a resiliência acadêmica nos estudantes residentes do EMI. Para que, apesar dos percalços enfrentados em suas trajetórias acadêmicas, agravados por sua posição socioeconômica, consigam permanecer na escola e lograr êxito ao longo de sua trajetória escolar e para além dela.

6.METODOLOGIA

Visando ao alcance do objetivo deste trabalho, a saber: desenvolver curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob o formato da pesquisa-ação.

A abordagem qualitativa visa a compreensão de contextos, fenômenos e dinâmicas sociais, sendo o pesquisador, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Os autores afirmam que as características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília, *Campus Planaltina* (CPLA) com estudantes do EMI, contemplados pelo Programa de Residência Estudantil e com servidores (docentes e técnicos) que atuam com esses sujeitos.

O Campus situa-se zona rural da cidade de Planaltina (DF) num terreno de, aproximadamente, 2.300 hectares. Possui 2.299 ⁴estudantes matriculados em seus cursos presenciais e à distância nas seguintes modalidades: Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; Cursos Técnicos Subsequentes Em Agropecuária e em Agroindústria; Licenciatura em Biologia; Tecnológico em Agroecologia; Curso a distância em Estatística Descritiva e em Programador de Sistemas; e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Auxiliar de Produção Animal (PROEJA), Horticultor (PROEJA), Libras Básico Saúde, Teclado Básico e Qualificação profissional em Doula (IFB, 2021).

A pesquisa-ação foi orientada pelos objetivos específicos apresentados neste

⁴ Dados do IFB em Números, 12/2021

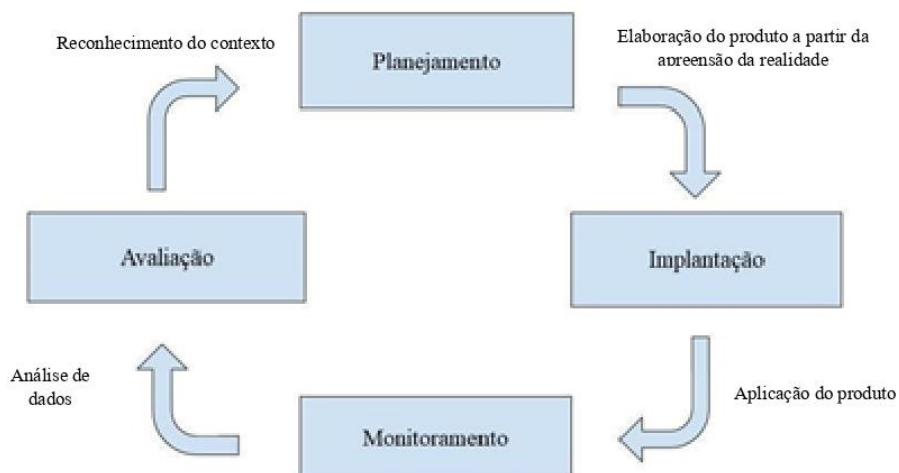
trabalho, a saber: traçar o perfil do estudante do EMI assistido pelo Programa de Residência Estudantil; investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais; elaborar, a partir da escuta sensível de profissionais envolvidos no Programa de Residência Estudantil e estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, curso voltado à permanência e êxito desses sujeitos; avaliar a adequação do curso ao fomento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.

Destaca-se a caracterização da pesquisa no campo da pesquisa-ação, pois ao passo que se buscava compreender e modificar a situação-problema identificada no *Campus*, percebeu-se também como o contexto, os sujeitos envolvidos, o momento histórico e até mesmo preceitos éticos da prática interferem no processo de pesquisa e podem dar contornos inesperados, o que lhe confere um caráter contínuo e problematizador.

Tripp (2005) identifica a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação que se baseia no movimento dialético de investigar a prática e agir sobre ela, no sentido de aperfeiçoá-la. Nesse movimento, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

O autor explica que o ciclo da pesquisa-ação é constituído por quatro fases que transitam entre a investigação da prática e a prática. Na primeira fase ocorre o planejamento de uma mudança na prática; na segunda, a implantação da mudança planejada; após, o monitoramento e descrição dos efeitos da ação, e por último, se dá a avaliação da ação realizada. Essas fases estão explicitadas na Figura 1:

Figura 1 - Fases da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p.446) adaptado pela autora.

Tripp (2005) alerta ainda para a importância da reflexão ao longo de todo o processo de pesquisa e não somente como uma etapa distinta, pois

o processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p.454).

Ressalta-se, o caráter iterativo da pesquisa-ação que a difere de outros tipos de pesquisa, ou seja, trata-se de um ciclo em que todas as suas fases dialogam entre si e de pessoas que interagem na busca da solução do problema.

Em síntese, o percurso da pesquisa-ação, em relação aos objetivos da pesquisa, se deu da seguinte forma:

Quadro 01 - Percurso metodológico da pesquisa

Fase da Pesquisa-Ação	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
Reconhecimento do contexto.	Traçar o perfil do estudante do EMI assistido pelo Programa de Residência Estudantil.	Entrevista com servidores e Questionário para estudantes
Monitoramento.	Investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais.	Entrevista com servidores e Questionário para estudantes.
Implantação.	Elaborar, a partir da escuta sensível de profissionais envolvidos no Programa de Residência Estudantil e estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, curso voltado a permanência e êxito no curso.	Produto Educacional – PermaneSER: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado.
Avaliação.	Avaliar a adequação do curso ao fomento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.	Grupo focal com especialistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas, aplicados questionários e realizadas sessões com grupo focal, conforme detalhado a seguir.

As entrevistas, com roteiro semiestruturado, foram realizadas com quatro servidores, de forma individual, pelo *Google Meet*. Todos os entrevistados atuam com estudantes residentes.

A entrevista foi organizada em três seções: 1. Perfil do estudante residente do EMI; 2. Fatores que estimulam a resiliência acadêmica; 3. Intervenção pedagógica. Também foi solicitado aos entrevistados que indicassem quinze estudantes para participarem da intervenção pedagógica proposta inicialmente na pesquisa. Os

critérios para a indicação dos estudantes foram ter um ano ou mais como residente; apresentar baixo desempenho acadêmico; apresentar problemas disciplinares; e/ou possuir condições de acessar os materiais das oficinas.

Na etapa seguinte, os quinze estudantes selecionados foram convidados a participar da pesquisa, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por eles ou por seus responsáveis.

Ressalta-se que em função da suspensão das atividades letivas presenciais motivada pelas medidas sanitárias de contenção da pandemia da Covid 19 não foi possível o contato presencial com os estudantes participantes da pesquisa.

Como alternativa de realização dessa etapa da pesquisa foram criados dois grupos de WhatsApp, um para acompanhamento dos estudantes e outro dos responsáveis, para que pudessem entender como se daria a pesquisa, tirar dúvidas e ter informações ao longo do processo.

Os quinze estudantes foram convidados a responder o Questionário Socioemocional elaborado no *Google Formulários*, com o link enviado pelos grupos de WhatsApp e por e-mail. Entretanto, apenas seis responderam.

Essa etapa, permeada pelo processo de escuta sensível das realidades vivenciadas na Residência Estudantil tanto pelos servidores quanto pelos estudantes, culminou na elaboração da intervenção pedagógica, produto educacional desta pesquisa, oficinas fundamentadas nas competências socioemocionais de forma a promover a resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado em situação de vulnerabilidade socioeconômica – com aplicação descrita e monitorada por meio de diário de bordo.

Destaca-se que a escuta sensível, conforme coloca Barbier (2007), consiste em reconhecer a realidade, situar-se no contexto, ouvir os participantes, compreender suas atitudes, sentimentos e ações sem julgar ou comparar, exercendo a empatia. Prática sem a qual este estudo seria inviabilizado.

Entretanto, devido aos desdobramentos da Pandemia da COVID 19, as aulas e as atividades da Residência Estudantil permaneceram suspensas durante todo o ano de 2021 a aplicação do produto educacional presencialmente foi inviabilizada. Assim, conhecendo a realidade e os participantes da pesquisa, compreendemos que o produto educacional necessitava ser redimensionado para o contexto remoto.

Convém lembrar que se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que estavam afastados da escola e necessitavam além de cumprir

com as atividades próprias do Ensino Médio Integrado, ajudar suas famílias, seja por meio de trabalhos informais remunerados, auxiliando em atividades domésticas ou executando tarefas do cotidiano de pequenas propriedades rurais.

Assim, não havia disponibilidade de tempo e de recursos para encontros virtuais síncronos e a maioria dos estudantes contemplados recebia materiais impressos das aulas na etapa letiva anterior à pesquisa em função da dificuldade de acesso à Internet.

Foi aplicada, então, a primeira oficina, via WhatsApp, com o objetivo de elaborar o plano de ação semestral e o plano de acompanhamento semanal. Os estudantes tinham uma semana para efetuar a entrega dos documentos. Entretanto, com o prazo encerrado, apenas dois estudantes entregaram.

Foi realizado um acompanhamento individual dos participantes da atividade interventiva para entender o que estava acontecendo e buscar estratégias para alcançá-los. Alguns conseguiam acessar a internet apenas uma vez por semana, outros não estavam conseguindo conciliar as demandas escolares com as atividades domésticas e outros estavam enfermos ou tinham entes nessa situação.

Nesse sentido, a escolha metodológica favoreceu a aproximação e compreensão do objeto de pesquisa, a fim de que fosse possível conhecer a realidade em questão, em toda sua complexidade, para pensar em novas formas de intervenção que mais se adequassem àquele público.

Ficou evidente a importância da Residência Estudantil para a permanência e o êxito desses estudantes na instituição. Estar fora do ambiente escolar estava inviabilizando o prosseguimento dos estudos desses estudantes, conseqüentemente, a participação na intervenção proposta.

Para Thiollent (1994), a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p.14)

E, nesse contexto, cabe ao pesquisador assumir “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1994, p. 15).

Assim, após um mês de tentativas, o produto educacional foi readequado e

criado o Curso PermaneSER: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado, com formato híbrido, para ser aplicado em encontros presenciais e em atividades assíncronas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFB.

Ao longo desse processo, ficou evidente a importância de adequar os procedimentos metodológicos aos objetivos da pesquisa. Assim, o movimento crítico e reflexivo que a pesquisa-ação proporciona foi fundamental para que se pudesse readequar a pesquisa ao momento histórico vivido, bem como ao contexto de aplicação do produto e à realidade dos estudantes.

Na última etapa – avaliação do produto educacional, foram realizadas sessões com grupo focal formado por cinco especialistas do IFB, técnicos e docentes, sendo três pedagogas, um design instrucional e uma analista de sistemas, com o objetivo de avaliar a adequação do curso ao fomento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.

O grupo focal caracteriza-se pela seleção de participantes apoiados em sua expertise em determinada área para discutir, comentar e qualificar um objeto de estudo. Para Gatti (2005),

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p.9).

Foram realizadas três sessões de grupo focal. Destaca-se que todos os avaliadores fizeram a leitura prévia do produto educacional e os grupos foram organizados conforme a disponibilidade de tempo dos avaliadores.

A avaliação do produto educacional seguiu o seguinte roteiro: 1) apresentação da sequência didática do curso; 2) destaques nos elementos pré-textuais; 3) destaques no planejamento das oficinas e 4) destaques nos elementos pós-textuais.

As sessões do grupo focal foram realizadas pelo *Google Meet*, tiveram como moderadores a pesquisadora e uma auxiliar na condução das interações. As sessões foram gravadas, com a autorização dos participantes, sendo que na primeira sessão compareceu o Especialista 1; à segunda sessão compareceram os Especialistas 2, 3 e 4; e na terceira sessão o Especialista 5.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está voltada a responder os objetivos específicos desta pesquisa: traçar o perfil do estudante do EMI assistido pelo Programa de Residência Estudantil; investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais; elaborar, a partir da escuta sensível de profissionais envolvidos no Programa de Residência Estudantil e estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil curso voltado à permanência e êxito desses sujeitos; avaliar a adequação do curso ao fomento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.

Além de verificar o alcance do objetivo geral: desenvolver curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados a entrevista com servidores que atuam com os estudantes residentes do EMI e o questionário com os estudantes residentes indicados pelos servidores no momento da entrevista; além das gravações das reuniões com o grupo focal dedicado a avaliar o produto educacional desta pesquisa.

Para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, os entrevistados estão identificados como Servidor 1, 2, 3 e 4 e os estudantes como Estudante 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

A seguir, descreveremos e analisaremos os dados coletados à luz do referencial teórico.

7.1 Perfil do estudante do EMI assistido pelo programa de Residência Estudantil

Os estudantes que participaram deste estudo têm entre 16 e 20 anos e estão cursando os segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado. Consideram-se pardos, cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas, possuem renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos e vivem em municípios circunvizinhos ao

Distrito Federal, como Cabeceiras/GO e Buritis/MG.

O que revela a situação de vulnerabilidade socioeconômica que esses indivíduos enfrentam. Pesce *et al.* (2004, p. 136) colocam que a condição de pobreza favorece o acontecimento de situações traumáticas e estressoras, tais como “rompimentos e discórdias na família, cuidados de saúde inadequados, desemprego frequente, habitação inadequada, entre outros”, condição que afeta sobremaneira o processo de escolarização e no qual é necessário, além de políticas de assistência estudantil, o fomento da resiliência.

Relatam ter escolhido o IFB e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio pela qualidade do ensino e pela possibilidade de vislumbrarem novas perspectivas de vida, como apontam os Estudantes 1 e 6.

“Vi meus primos terminando o curso, vi que gostaram, o ensino, novas amizades, e novas oportunidades”. (ESTUDANTE 1)

“Porque escutei muito que o IF era uma escola muito difícil no ensino, e eu amo desafio, além do diploma de técnico em agropecuária”. (ESTUDANTE 6)

Esse dado corrobora a visão de Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Ensino Médio Integrado, que vai além de apenas fundir o Ensino Médio à Educação Profissional, mas trata-se de “um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 308).

Quanto ao perfil socioemocional, a maioria revela-se mais introvertida e se identifica durante as aulas como “calado” e “calmo” (66,7%), apontando sentir vergonha de falar em grupo (50%), manifestando suas opiniões durante as aulas “às vezes” (50%) e “raramente” (33,3%).

Quando se trata do gerenciamento de emoções e da assertividade, os estudantes revelam dificuldade em expressar seus sentimentos e comunicá-los de maneira assertiva, pois (50%) afirmaram que “raramente” conseguem expressar seus sentimentos, vontades e ideias de forma respeitosa, clara e objetiva; (16,7%) afirmaram que “nunca”; (16,7%) se identificaram com “às vezes” e (16,7%) “geralmente”.

Ao questionar os servidores sobre esse tópico, eles reiteram a visão apresentada pelos estudantes, salientando que essa dificuldade para se expressar acabou afetando a participação das atividades no período do ensino remoto.

“Não. A maioria não. Eles não sabem como chegar para falar, eles não sabem como expressar o que eles precisam. Ou eles são muito grossos, muito grosseiros na forma de falar ou não falam nada” (SERVIDOR 2).

“Acredito que não, os alunos do Ensino Médio têm vergonha de falar com as pessoas. Então eles foram os que mais desapareceram dos atendimentos” (SERVIDOR 4).

Assis *et al.* (2006, p.49) acrescentam que “encontrar significado positivo para as adversidades que sofreu e conseguir ser beneficiado pela “escuta” de outras pessoas para os problemas pessoais é uma das características mais presentes em pessoas muito resilientes”.

Indica-se, portanto, que é fundamental dar suporte institucional aos jovens residentes, mas também deve-se abrir canais de diálogo que possibilitem momentos de fala, de escuta e de acolhimento das demandas desses estudantes.

Outro aspecto a se observar é a dificuldade para lidar com frustrações ou situações de estresse, que é vista como um ponto de atenção pelos servidores, já que somado a esse problema há a dificuldade em pedir ajuda.

Quando perguntado aos estudantes se eles têm dificuldade para superar frustrações ou lidar com situações de estresse obteve-se como resposta de (50%) “sempre”; (33.3%) “às vezes” e de (16,7%) “raramente”.

Sobre essa questão os servidores afirmam que os estudantes:

“Eles lidam com essa situação com muita ansiedade, choro, automutilação, só procuram ajuda em casos extremos, em algumas situações não querem sair da cama, deixam de se alimentar, de estar com os colegas” (SERVIDOR 2).

“Sentem tudo com mais intensidade, não têm tolerância à frustração, quando algo dá errado, querem desistir” (SERVIDOR 4).

Borges (2019), recomenda que para lidar com situações de estresse e frustração, principalmente nos contextos acadêmico e profissional, é necessário que se invista em desenvolver autoconhecimento e autogestão, a fim de que os sujeitos reconheçam situações que geram estresse, identifiquem fontes que desencadeiam a ansiedade e a frustração, para que sejam capazes de eleger estratégias eficientes.

A autora coloca ainda a importância de os sujeitos além de se conhecerem, compreenderem o contexto que os cercam, bem como as expectativas que dali emergem, pois o desenvolvimento de competências socioemocionais está relacionado o meio em que estão inseridos e as situações lá vivenciadas.

E nesse sentido, cabe à escola ser facilitadora desse processo, com sua

intencionalidade pedagógica, promover tempos e espaços para que essas competências sejam desenvolvidas.

Quando se trata da abertura a novas formas de pensar, 50% afirmaram “sempre” estar abertos ao novo. Entretanto, a fala dos servidores evidencia uma resistência por parte dos estudantes nessa competência, sobretudo com aqueles mais vulneráveis.

“Os que são mais amadurecidos emocionalmente encaram com maior facilidade, mas esses que vem de outra realidade, que são mais vulneráveis, às vezes é muito difícil e muitos não conseguem lidar com isso. E é o que desiste da residência, o que não consegue desempenhar as atividades das disciplinas que são ofertadas, esses apresentam muita dificuldade. Esses são os mais propensos a desistir do IF, mesmo” (SERVIDOR 1).

“Eles têm uma dificuldade com tudo, [...] A gente percebia que eles ficavam muito apegados a certos elementos e quando a gente mudava esses elementos a reação era muito forte negativamente, em vez de eu ouvir, de tentar entender, de aceitar ou tentar se adaptar, então eles sofriam, eu percebi que eles sofriam muito com o novo” (SERVIDOR 2).

“Com muita resistência. Já desde o presencial eles já partem do pressuposto que eles não sabem, eles já partem do pressuposto que é difícil, eles já partem do pressuposto que eles não vão conseguir” (SERVIDOR 4).

Tais afirmativas demonstram a dificuldade que é para esses jovens, vítimas de tantas situações desestabilizadoras, lidarem com esse novo contexto proposto pela residência estudantil. É nesse sentido que Goettems (2012) coloca que:

a moradia estudantil, observada como uma habitação, com todas as suas atividades, deve dar suporte aos seus moradores tanto nas questões físicas, de conforto e bem-estar, quanto nas questões psicológicas de permitir o sonho, a socialização, o devaneio, trazendo ao espaço habitado a essência da noção de lar (GOETTEMS, 2012, p.36).

Tratando-se de organização e responsabilidade, os estudantes afirmam serem organizados, apesar da dificuldade para se concentrar e da preguiça, possuem o hábito de “geralmente” entregar as tarefas no prazo (50%). Esse dado é referendado na fala do Servidor 1.

“Geralmente são responsáveis, conseguem desempenhar o que é proposto. Eu vejo muita responsabilidade neles” (SERVIDOR 1).

Sobre a dificuldade apontada pelos estudantes, Borges (2019) sinaliza algumas causas para a procrastinação, que vão além da dificuldade para se

concentrar ou da preguiça, como:

a ineficácia na gestão do tempo, as condições ambientais inapropriadas, as dificuldades de concentração, a condição física da pessoa, a ansiedade, as crenças e pensamentos disfuncionais, a falta de motivação, as expectativas irrealistas, o perfeccionismo, o medo de falhar, a falta de recompensa, a ambiguidade da informação, a dificuldade excessiva da tarefa e a sobrecarga [...] (BORGES, 2019, p.9).

Assim, é preciso ter um olhar mais cuidadoso sobre o que está desencadeando a dificuldade por meio do acompanhando sistemático dos estudantes. Indica-se como elementos a serem observados pela equipe responsável: quais os tempos e espaços estão sendo utilizados pelos estudantes para o estudo; como está a alimentação e o sono; a qualidade das relações interpessoais no *Campus*; a motivação e interesse pelo curso. Enfim, outros fatores que possam colocar para que sejam realizadas intervenções efetivas a essa demanda.

No tocante à autoconfiança, (50%) dos participantes diz ser “geralmente” autoconfiante; entretanto, é preocupante que a outra metade indique apresentar essa competência “às vezes” (33,3%) e “raramente” (16,7%).

Entretanto, os servidores foram unânimes em afirmar que os estudantes residentes do EMI não são autoconfiantes, principalmente os ingressantes. Apontam, ainda, a situação de vulnerabilidade como um fator que afeta não só a autoconfiança, mas também a permanência desses jovens na escola.

“Não. Aqueles que têm família mais vulneráveis são menos autoconfiantes e estão mais propensos a evasão” (SERVIDOR 1).

“Nenhuma. Muitos chegam ali dizendo que ouviram de não sei quantas pessoas que eles não eram capazes, então, há uma narrativa que é passada para esses jovens de que ali só alguns vão conseguir, que ele não está no grupo de privilegiados, né, humanos privilegiados para conseguir um bom estudo, para conseguir concluir” (SERVIDOR 2).

“De maneira geral, não. Os veteranos eu sinto mais confiantes. Confiantes em exigir seus direitos, em reclamar mais, em exigir mais, mas, no geral, não” (SERVIDOR 3).

“Não. Como é que você vai ter autoconfiança se você não sabe direito quem você é, não sabe no que você é bom, não sabe de si, não sabe do outro, você não tem feedbacks, as pessoas não te dão retorno das coisas que você faz bem-feito, as pessoas perdem mais tempo te dizendo o que você faz de errado, do que você faz certo” (SERVIDOR 4).

Sobre isso, Carara (2016) destaca as consequências negativas que recaem sobre crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social que vão desde a

pobreza à privação de direitos como à educação, saúde e trabalho, além de impactar na constituição de vínculos afetivos e relacionais, acarretando a formação de pessoas passivas, dependentes e com autoestima comprometida.

Carmo e Silva (2016) alertam ainda para o ciclo em que jovens e seus familiares em condição de vulnerabilidade vivem, estando desprovidos não só de bens materiais, mas também no campo afetivo. Tal circunstância reverbera no sentimento de pertencimento, de afinidade e está relacionado a comportamentos violentos. Abramovay (2002) complementa que essa condição promove nos sujeitos desde a mais tenra idade a descrença em seu potencial de realização como seres humanos, pois acreditam ser incapazes e inferiores.

Ao tratar do campo interpessoal, o grupo de estudantes participante da pesquisa afirma se relacionar bem com colegas de sala e de quarto, com professores e demais servidores do *Campus*. Relatam “nunca” se envolverem em conflitos em sala de aula (100%) e, na Residência afirmam “raramente” apresentam problemas disciplinares (50%); e dizem “tentar chegar a um consenso” (100%) quando precisam realizar uma atividade com alguém que tem um ponto de vista diferente do seu.

Em relação às questões disciplinares, os servidores pontuam, de modo geral, que os estudantes se preocupam em respeitar as regras de convivência e o regulamento da Residência por saberem que a permanência no Programa está condicionada ao comportamento. Entretanto, pontuam alguns desvios como: pequenos furtos, uso de drogas lícitas e ilícitas e conflitos interpessoais.

“Tem a questão do cigarro, da bebida, às vezes tem drogas [...] de indisciplina, de roubo. Já teve caso de roubo no quarto, de mau comportamento, não respeitar o outro, não respeitar o espaço do outro. São jovens dormindo no mesmo quarto, pessoas com personalidades e ideias diferentes. Aí, não conseguem respeitar o espaço do outro, enquanto espaço coletivo” (SERVIDOR 1).

Porém, destaca-se que os participantes da pesquisa salientam para a necessidade de as regras de convivência serem construídas coletivamente, com a participação de estudantes, familiares e servidores para que possam ser efetivas.

Freire (1996) corrobora esse pensamento ao tratar da liberdade. O autor reafirma a necessidade da construção da autonomia como processo e aprendizado a ser fomento, bem como arcar com as consequências das escolhas e decisões tomadas, uma vez que “[...] faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos

esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso a decisão é sempre um processo responsável” (FREIRE, 1996, p.104).

Os servidores afirmam:

“Então, de forma geral, são alunos que sempre se preocupam em manter a disciplina no sentido de obedecer às regras impostas. Não há uma tentativa de uma decisão coletiva sobre as regras. Não há essa comunicação, esse diálogo, são regras impostas que eles precisam obedecer e com o peso de a qualquer momento uma desobediência poder levar a perdas daquele estado, né, daquela situação de residente” (SERVIDOR 2).

“Há regras que não são construídas coletivamente e não dão aos estudantes autonomia para construir normas de um espaço que é deles” (SERVIDOR 4).

É indiscutível a importância de regras e normas onde se visa o bem coletivo; entretanto, há de se observar como essas regras são construídas e como elas são compreendidas por aqueles que estão submetidos a elas. Há a partir dessas normas um processo de reflexão e (re)educação ou apenas estão acatando-as por medo?

É preciso considerar que “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois. A autonomia vai se constituindo na experiência da várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.104). E, por isso, é fundamental que os estudantes participem dos processos de construção de regras as quais eles mesmo se submeterão como uma forma de amadurecimento rumo a autonomia.

Melo e Morais (2019), pautados em Piaget, também reforçam a necessidade da construção da moralidade autônoma, ou seja, aquela em que o indivíduo compreende o princípio da regra e participa por meio de diálogos e assembleias, reflete e se educa frente ao processo de significação das normas.

No que tange ao respeito às diferenças, estudantes e servidores foram unânimes em reconhecer essa capacidade nos residentes.

Numa escala de 1 a 10 quanto a capacidade de respeitar as diferenças se julgamentos (16,7%) dos estudantes marcou 10; (50%) marcou 9 e (33,3%) marcou 8.

Quanto a esse tema o Servidor 2 afirmou:

“Eles apresentam maturidade muito grande nessa questão de respeito às diferenças de realmente não se importar com as opções e as particularidades do outro” (SERVIDOR 2).

Assim, dada a diversidade do público em questão, estar em um ambiente que proporciona trocas de vivências e experiências, mesmo que de maneira informal, parece fundamental para que esses sujeitos consigam reconhecer essas diferenças

e respeitá-las. Sobre isso, Lima (2017) explica que:

A linguagem do respeito é a do reconhecimento das práticas humanas como exercícios de aprendizagem; como atividade resultante de escolhas, opções, desejos, motivações emocionais, afetivas. Não há essência ou naturalização no comportamento humano quando se pensa no respeito. Há reconhecimento deste comportamento como resultado de trocas de experiências, de experimentações diversas, de preferências e gostos variados em função da própria vivência individual (LIMA, 2017, p.95).

Com base nos dados apresentados, observa-se que os jovens que chegam à Residência Estudantil para cursar o Ensino Médio Integrado ingressam com muitas expectativas não só no que se refere à qualidade do ensino médio, mas também por vislumbrarem, a partir dessa formação, outras perspectivas de vida. Apontando a relevância dos Institutos Federais no que tange ao seu poder de transformação social.

Freire (1996, p. 105) aponta que “uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. E o Ensino Médio Integrado ofertado no Instituto Federal também tem esse compromisso pedagógico na formação de sujeitos a partir de uma educação integral. Essa formação envolve o fomento às competências socioemocionais.

Assim, de acordo com o perfil socioemocional levantado, infere-se a partir das dificuldades apresentadas em relação às competências socioemocionais, a necessidade de tempos e espaços pedagógicos para que estas sejam compreendidas, discutidas, refletidas e estimuladas.

Mostra-se, ainda, imprescindível que o processo de construção das regras da Residência passe a ser mais democrático, participativo e dialógico, com todos envolvidos no Programa, sejam eles gestores, técnicos, docentes, colaboradores, estudantes e responsáveis. De forma que essas regras sejam mais do que um acordo que vise ao bem coletivo, mas parte do próprio processo de formação humana, cidadã e omnilateral proposta pelos Institutos.

7.2 Percepções sobre a Residência Estudantil

Os estudantes participantes da pesquisa estão na Residência Estudantil há mais de dois anos (83,4%) e têm apoio da família/amigos para fazerem o curso (83,3%). Responderam que foram bem recebidos na Residência e afirmaram sentir-se acolhidos pelos profissionais do *Campus*.

Sobre esse aspecto, Melo e Moraes (2019) destacam a importância de um clima escolar positivo para o bom desempenho de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, atenuando os aspectos negativos dessa condição. Ao se sentirem acolhidos e bem recebidos na escola, este ambiente passa a ter um grande potencial como fator protetivo desses jovens.

Entre as coisas que mais gostam em ser residentes, destacaram:

“Morar com os amigos”, Estudante 2; “Tenho mais tempo para me organizar”, Estudante 4; “Não precisa pagar nada”, Estudante 5; “Acho tudo perfeito, é a minha segunda casa. Na residência eu posso ser responsável, ter livre-arbítrio, enfim é perfeito”. (Estudante 6)

Esse dado revela que além das vantagens pedagógicas e logísticas, percebe-se também o destaque para a categoria socioemocional, ou seja, elementos que proporcionam a esses sujeitos a possibilidade não só de permanecerem no curso, mas de se desenvolverem integralmente, como organização e responsabilidade (OLIVEIRA, 2020).

Porém, quando se trata das dificuldades enfrentadas na Residência, a distância da família é o fator que mais se sobressai, pois 50% dos estudantes indicaram essa como o aspecto mais difícil em ser residente. Também foram apontadas a falta de privacidade, o fato de conviver com pessoas muito diferentes e não ter opções de lazer.

As respostas dos estudantes são compatíveis com a faixa etária do grupo investigado que parece estar vivenciando as primeiras experiências fora do seio familiar, agravadas pelo choque cultural a que são submetidos ao terem que conviver com 5 a 7 pessoas no mesmo alojamento. Sujeitos com histórias, arranjos familiares, crenças e hábitos diferentes.

Para amenizar o incômodo gerado pela distância da família e pelo convívio com pessoas diferentes, Oliveira (2020, p. 39) coloca como alternativas “promover ações de integração entre as famílias, criar diferentes espaços de convivência entre os alunos para que criem laços de amizade e percebam que podem agregar

pessoas no seu referencial de confiança”.

Na perspectiva dos servidores, os estudantes ainda enfrentam outras dificuldades tais como situações de assédio, a solidão e questões relacionadas à saúde.

“Saudade da família, bullying, situações de assédio psicológico, moral e sexual” (SERVIDOR 3).

“Solidão, competência social (fazer amizades, interagir com pessoas diferentes, lidar com as responsabilidades sociais), dificuldade com organização, alimentação e cuidados com a higiene e saúde, dificuldade em pedir ajuda” (SERVIDOR 4).

Depreende-se dessas demandas a carência de um acompanhamento mais próximo a esses estudantes para que possam apontar essas questões e ter um encaminhamento adequado. Para isso, salienta-se não só a necessidade de uma equipe exclusiva para atender esse público, mas que também se invista em formação contínua específica para os servidores que atuam com essas juventudes.

Sobre a falta de formação para o trabalho com as juventudes, Oliveira (2020) reitera em sua pesquisa que

Mesmo experientes, foi possível identificar que os gestores⁵ não recebem qualquer formação obrigatória a respeito da oferta da política pública e baseiam suas ações na formação prévia, na experiência de vida ou em formação complementar opcional. Entretanto, um perfil de gestor específico precisa ser desenvolvido para este contexto [...] (OLIVEIRA, 2020, p.30).

Na entrevista, os servidores apontaram temáticas de formação necessárias para atuar com estudantes residentes do EMI, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Política Nacional de Assistência Social, a Mediação de Conflitos, a Comunicação Não-violenta, a Escuta Sensível, a Intervenção em Situações de Bullying, o Regulamento da Residência e Redes de Apoio Psicossocial.

As capacitações sugeridas indicam a diversidade e complexidade das demandas vivenciadas pelos servidores – professores e técnicos – que atuam com esse público. Porém, é evidente que atuar com base na experiência apenas não é suficiente quando se trata da responsabilidade que se tem sobre as vidas que ficam sob a tutela do *Campus*.

⁵ Oliveira (2020) identifica como gestores os servidores que atuam direta ou indiretamente com residentes, como: coordenador de residência, assistente social, psicólogo, vigilantes, entre outros.

Os servidores entrevistados corroboram outros dados já apresentados neste estudo ao apontarem que as maiores fragilidades do Programa de Residência Estudantil são: quadro reduzido de servidores, falta de formação para lidar com esse público, falta de segurança dos estudantes, inadequação do espaço às demandas dos residentes e pouco envolvimento das famílias.

Tais elementos sugerem a necessidade não só de investir na estrutura física da Residência, mas principalmente no componente humano do Programa, seja ele a equipe que está na linha de frente e o executa, seja no bem-estar dos estudantes atendidos.

Em se tratando de bem-estar dos residentes, um dos fatores destacados na perspectiva dos servidores como fator protetivo para os estudantes é a formação de grupos.

“Eu vejo muito intensa essa questão da amizade. Eles são bem companheiros, eles se doam na amizade. Eu vejo isso. Eles formam grupos com aqueles que tem mais afinidades, eles formam muitos grupos” (SERVIDOR 1).

“Sempre houve essa coisa de grupos, de panelinhas, que é um problema, mas também é solução para muita coisa, mas você ter um grupo para se fortalecer, e especialmente, entre os residentes isso era fundamental, ali se você não tinha ninguém, se você não tinha um grupo era muito mais difícil” (SERVIDOR 2).

Bueno, Strelbow e Câmara (2010) corroboram essa perspectiva de que pertencer a grupos, principalmente durante a juventude, é essencial para o enfrentamento de questões intrínsecas a este momento da vida, bem como de outros fatores estressores, favorece a compreensão de fenômenos e possibilita o desenvolvimento de uma visão voltada para o futuro.

Entendemos que vivenciar a Residência Estudantil, enquanto se cursa o Ensino Médio Integrado é um desafio para os estudantes, conforme os dados que já foram apresentados, e que para permanecer não só no curso, como na Residência, algumas competências e habilidades necessitam ser desenvolvidas.

Para os estudantes, os principais ensinamentos que tiveram ao longo de suas trajetórias como residentes foram:

“Entender que ninguém é como as pessoas da minha casa, são jeitos e manias muito diferentes que estou acostumado, a vivência”. (ESTUDANTE 2)

“Aceitar as diferenças, saber ouvir e respeitar as regras”. (ESTUDANTE 3)

“Convívio em grupo, disciplina”. (ESTUDANTE 4)

Os excertos demonstram que para vivenciar a Residência Estudantil durante o EMI é necessário muito mais do que o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também daquelas não-cognitivas, as socioemocionais.

Tacla *et al.* (2014) destacam que as competências socioemocionais são essenciais para desenvolvimento da capacidade de adaptação dos indivíduos, atenuando o estresse e as frustrações geradas pelos percalços vividos, além de ajudar a prevenir a agressividade, o uso de substâncias psicoativas ilícitas e a evasão escolar.

Nesse sentido, questionamos aos estudantes quais fatores dificultam a permanência no curso no contexto do ensino remoto emergencial. Ressaltamos que apesar de serem estudantes residentes, devido à Pandemia eles estão fora da Residência Estudantil. Os principais elementos levantados foram ausência de foco e motivação; de um local adequado para estudar; privacidade; tempo; não ter companhia para estudar; e uma estudante relata que se casou e está com dificuldade de conciliar as atividades domésticas com os estudos (questão muito relacionada ao papel da mulher numa sociedade na qual ela é responsável exclusiva pelas tarefas da casa).

Esses dados revelam a importância da Residência Estudantil para que esses jovens possam usufruir do direito à educação assegurado na Constituição. Onde estariam caso não houvesse a Política de Assistência Estudantil garantindo-lhes condições financeiras, pedagógicas e psicossociais para permanecer e ter êxito no curso? Infere-se que fora da escola alimentando o ciclo da pobreza e da exclusão.

Já os servidores apontam dificuldades enfrentadas pelos estudantes que vão além do período da pandemia e que circundam as dimensões financeira e socioemocional:

“Para os mais vulneráveis é essa questão financeira, ter que pagar a passagem para chegar ao IF. Apesar de oferecer todas as refeições, eles precisam de dinheiro para comer alguma coisa fora, precisam levar material de higiene pessoal e alguns são tão vulneráveis que nem isso conseguem” (SERVIDOR 1).

“Antes eles tinham muita dificuldade com a carga horária mesmo, muito tempo e ficar tão longe da sua família, esse sofrimento de estar longe, de passar o tempo nos estudos, o nível de estudo muito mais alto. [...] maior dificuldade está sendo a questão da renda, eles estão precisando trabalhar [...] seja trabalho remunerado ou na sua própria propriedade de seus pais, seja em casa cuidando dos irmãos” (SERVIDOR 2).

Os servidores também apontam o nível de cobrança nos estudos e o

autoconhecimento como elementos desafiadores para os estudantes.

“Eles são muito cobrados e eu percebo muitos neles aquela coisa de que está difícil, mas eu preciso porque vai ser assim, vai ser aqui e vai ser desse modo que eu vou conseguir sair do meu mundo e ajudar minha família a ter um futuro melhor” (SERVIDOR 3).

“Um pouco de dificuldade para confiar em si mesmo saber quais são as suas potencialidades, acho que ter autoconhecimento é importante, né, eles não têm essas habilidades prévias” (SERVIDOR 4).

Em estudo realizado por Gontijo et al. (2019) com estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB que também buscava promover a resiliência e desenvolver o sentimento de pertencimento ao curso técnico integrado, elementos como cansaço, solidão e cobrança foram elencados como sentimentos que reforçam a condição de vulnerabilidade e, nesse sentido, precisam ser enfrentados a partir da promoção da resiliência. Isso nos sugere a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais visando fomentar a resiliência não só em estudantes residentes do Ensino Médio Integrado, mas em sua totalidade, postas as peculiaridades das juventudes e da modalidade de ensino em questão, conforme já expostas neste estudo.

Quando questionamos os servidores sobre o que motiva a evasão da Residência foram apontados os seguintes motivos:

“Eu acho que é por não conseguir êxito nas disciplinas, achar que não dá conta e desiste no meio do caminho. No IF são muitas disciplinas, não é uma escola fácil, é uma escola difícil. E se você não consegue lidar com isso é propenso à evasão ou reprovar” (SERVIDOR 1).

“Acho que o principal motivo [...] eram mais questões emocionais e psicológicas, de aluno em crise” (SERVIDOR 2).

“A saudade, o bullying que acontece infelizmente ainda, seja na residência, seja no Prédio Principal, na escola toda a pressão acadêmica das disciplinas, a exigência dos professores” (SERVIDOR 3).

Nesses trilhos, Fortunato e Gontijo (2019) apontam para a existência de três perspectivas em que podem ser analisadas a motivação da evasão de estudantes, são elas: internas e externas à instituição e pessoais. Observa-se a partir dos dados coletados preponderância da dimensão pessoal, especificamente, de cunho socioemocional, das quais é possível destacar algumas competências socioemocionais que precisam ser desenvolvidas, conforme aponta o Quadro 02, elaborado a partir das falas dos participantes da pesquisa:

Quadro 02: Competências Socioemocionais a serem desenvolvidas.

Excerto	Competência Socioemocional a ser desenvolvida
<i>“[...] achar que não dá conta.”</i>	Autoconfiança.
<i>“[...] desiste no meio do caminho.”</i>	Persistência, foco, tolerância à frustração.
<i>“No IF são muitas disciplinas, não é uma escola fácil.”</i>	Organização.
<i>“[...] eram mais questões emocionais.”</i>	Autocontrole.

Fonte: Entrevistas com servidores. Elaborado pela autora.

Combater a evasão de estudantes em situação de vulnerabilidade é um desafio, pois se trata de um fenômeno complexo e multideterminado que vai além dos muros da escola. Sobre esse enfrentamento o Servidor 4 traz a força do grupo em ajudar nos momentos de dificuldade:

“Eu acredito que tem muito a ver com a questão da convivência, [...] ajudou as pessoas a chegarem até o fim [...] foi porque a turma inteira se ajudou, um ligava para o outro, um ajudava o outro, um cobrava do outro, um apoiava o outro” (SERVIDOR 4).

Nesse sentido, sabemos que algumas ações e estratégias adotadas pela escola podem incentivar a permanência dos estudantes, as principais indicadas pelos servidores foram: aumentar a quantidade de servidores que atuam com os residentes, pois eles necessitam de um acompanhamento mais próximo e contínuo; fortalecer vínculos e o sentimento de pertencimento; oferecer atividades colaborativas e de lazer que oportunizem o diálogo e a diminuição do estresse; adotar medidas que reforcem a segurança física dos estudantes e trabalhar com Projeto de Vida.

Sobre o primeiro aspecto relatado, Oliveira (2020) aponta que o quadro de servidores que se dedica ao acompanhamento de estudantes residentes deve ser um dos fatores a ser considerado na oferta de vagas dada a desproporcional demanda exigida em uma Residência Estudantil, sendo ela

de diferentes tipos, estrutural, ou seja, os espaços físicos, e de acompanhamento humano, recebendo demandas de saúde e bem-estar como observar a adaptação dos estudantes, sua relação com os colegas e os impactos que as dificuldades em morar neste ambiente podem causar na vida acadêmica e social de cada um deles, por isso, ajustar a demanda por vagas na residência em função do potencial da equipe é fundamental

(OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Diante disso, verifica-se a necessidade, conforme corrobora Oliveira (2020), de uma equipe multidisciplinar e exclusiva para atuar com os estudantes residentes, já que os servidores da Coordenação de Residência Estudantil e da CDAE conciliam as atribuições da Residência com outras atividades, como a docência, a equipe de segurança do *Campus* ou ainda precisam atender as demandas dos demais estudantes, como os profissionais de psicologia, pedagogia e serviço social.

Deve-se considerar também a diversidade, a quantidade⁶ e as particularidades dos estudantes residentes, como já apontado, ressaltando-se que não são só contemplados para o Programa estudantes do Ensino Médio Integrado, mas também do subsequente e da educação superior. E esse público pertencente a etapas da vida tão diversas convivem em um mesmo espaço.

Sendo assim, o desenvolvimento de atividades de lazer, cultura e esporte mencionados tanto pelos servidores entrevistados quanto observado nos estudos de Oliveira (2020) como primordiais para incentivar a permanência, acabam ficando em segundo plano diante da prioridade em zelar pela segurança dos estudantes, sobretudo dos menores, e em lidar com necessidades imediatas.

Assim, diante do exposto, urge a necessidade de um olhar para a Residência que vá além da oferta e das demandas emergenciais ou de aspectos físicos e estruturais dos prédios de residência, pois identifica-se a carência de um olhar humano e sensível tanto para os servidores que estão na linha de frente dedicando-se e empenhando um esforço, muitas vezes, sobre-humano para conseguir responder às demandas desse setor em sua quantidade, diversidade e complexidade; quanto para os estudantes do EMI que chegam à Residência com tão pouca idade já tendo o desafio de estar distante de seus familiares, lidando com novas pessoas, regras, hábitos, rotinas, princípios, ao passo que precisam se organizar e enfrentar os desafios acadêmicos e socioemocionais de estudar no Ensino Médio Integrado.

⁶ Conforme dados disponibilizados pela Coordenação de Residência Estudantil, atualmente cerca de 120 estudantes são residentes, informação obtida em 01/2022.

7.3 Promoção da resiliência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais

Na percepção servidores e estudantes participantes deste estudo, os estudantes residentes do EMI são vistos de modo geral como resilientes.

Numa escala de 1 a 10 foi perguntado aos estudantes se eles conseguem aprender com as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, (16,7%) dos estudantes marcou 10; (33,3%) marcou 9; (33,3%) marcou 8 e (16,7%) marcou 5. O que aponta a forma singular como se dá o processo de aprendizagem em cada indivíduo, concretizando-se em tempos e em formas diferentes. Sendo a resiliência algo que se desenvolve a partir da interação do sujeito com as situações enfrentadas durante a vida, cabe, então, à escola promover espaços de diálogo, escuta e reflexão para que esses jovens possam assim desenvolvê-la.

Em relação a essa mesma questão os servidores afirmam:

“Eles são assim exemplos de resiliência. É isso, de você conseguir ficar ali sem sua família. Todas as vezes que eu via dia de sexta-feira eles com suas malas para pegar o ônibus, tinha residente que saía uma hora da tarde e chegava às oito horas da noite. Eles passavam pouco tempo com a família e domingo já tinha que viajar de novo. Eles acabavam se acostumando com aquela situação nem reclamavam mais, era uma coisa natural para eles” (SERVIDOR 2).

“A gente tem alunos que tem essa característica e essa bravura, essa luta interna desde aspectos que são da própria escola, como dificuldades de aprendizado de algumas disciplinas. Mas eles vão lá e procuram auxílio dos professores, pedem ajuda dos colegas, dos monitores” (SERVIDOR 3).

“Acho que têm estudantes que estão resilientes, mas eu acho que a resiliência da forma como eu entendo nessa perspectiva de poder lidar com uma situação, desafio, uma situação incômoda, desagradável e injusta, às vezes, e conseguir produzir alguma coisa com isso. [...] Eu acho que os estudantes precisam desenvolver essa resolução dos problemas e sair dessa positividade que eu sinto que aparece de que eu vou agradecer por qualquer coisa que vier seja ela qual for. E nesse sentido, eu não vejo esse desenvolvimento de resiliência nos alunos, mas ao mesmo tempo, eu entendo que eles passam por muitas dificuldades de várias ordens, eles estão não só dando conta na sua vida pessoal, eles estão dando saídas criativas para isso só que eles não percebem” (SERVIDOR 4).

Nesses relatos é possível identificar claramente, Barbosa (2019) as três fases percorridas pelo conceito de Resiliência ao longo da história: a dos que suportam os desafios da vida, observada no primeiro relato; a segunda geração que reconhecia uma pessoa resiliente como aquela capaz de se recuperar de uma situação adversa ou de estresse, adaptando-se, reorganizando-se e recolocando-se na sociedade,

conforme exemplificado no segundo relato. Já na terceira geração, resiliência não se trata apenas de suportar e se recuperar, mas diz respeito à capacidade do sujeito se empoderar e transformar sua realidade a partir de atitudes, ou “saídas criativas”, que permitem ao sujeito se reinventar e enfrentar as adversidades.

Outra questão importante levantada pelo Servidor 4 é que resiliência não se trata de um estado fixo, permanente e inato. O sujeito não é resiliente, está resiliente. Ele aprende a ser resiliente ao longo do enfrentamento de situações-problemas e desafios da vida. Além disso, o fato de ter enfrentado com resiliência uma situação não torna uma pessoa imbatível, não significa que ela vai estar resiliente em todas as situações, o contexto, os fatores de proteção e risco e outras circunstâncias podem afetar na forma como cada sujeito em determinada fase da vida vai lidar com as suas questões.

Por isso, precisamos entender que “a resiliência se desenvolve por meio de um processo de aprendizagem e sua essência está no autoconhecimento” (BARBOSA, 2019, p.14).

Dessa forma, à medida que o indivíduo conhece suas fragilidades, potencialidades, medos, sonhos, limites e crenças, torna-se mais flexível e tem mais facilidade para se transformar diante das situações. E, nessa perspectiva, cabe pensar em uma transformação não só de si, mas do mundo que está a sua volta. Ou seja, a partir das aprendizagens construídas, os indivíduos são capazes de ajudar outros que estão passando por situações semelhantes.

Numa escala de 1 a 10 foi perguntado aos estudantes quanto eles ajudam pessoas que estão passando por dificuldades semelhantes a que já enfrentaram (50%) dos estudantes marcou 10; (16,7%) marcou 9 e (33,3%) marcou 8.

Observa-se a tendência apresentada pelos participantes a acolher aqueles que estão enfrentando adversidades parecidas com as que já sofreram, o que aponta um potencial para que esses sujeitos venham contribuir para que futuros residentes possam se beneficiar das aprendizagens obtidas a partir de suas vivências como residentes. Essa solidariedade é apontada por Adams (2008, p.624) na perspectiva freiriana em contraposição ao assistencialismo, prática que silencia os sujeitos. Solidariedade pressupõe participação e diálogo com responsabilidade. Assim, se consolida quando problemas do povo são resolvidos pelo próprio povo.

Percebe-se ainda a presença de uma solidariedade social nesse movimento dos estudantes, pois como apontam Pereira e Andrade (2014, p. 40) ela é vivenciada

de forma interpessoal, mas é também “transportada para a solidariedade social: mediante a interação coletiva, percebe-se que determinados problemas sociais acometem muitas outras pessoas. [...] é possível lutar juntos/as para superar esses problemas e garantir direitos a todos”.

Sobre as características dos estudantes residentes do EMI que conseguem concluir o curso e ter êxito, os servidores destacam algumas competências socioemocionais, como curiosidade, abertura para o novo, foco, boa comunicação, assertividade e determinação.

Entretanto, reforçam que a maioria desses estudantes não chegou ao Instituto Federal com essas competências, mas desenvolveram ao longo de sua trajetória como estudante e como residente. Isto é, assim como a resiliência é fruto de um processo de aprendizagem, as competências socioemocionais que a fomentam também são aprendidas e desenvolvidas ao longo de toda a vida.

Todavia, para que isso seja possível é necessário que tempos e espaços, não só físicos, mas também curriculares, sejam reservados para o desenvolvimento das competências socioemocionais, além do investimento na formação de servidores.

Fajardo, Minayo e Moreira (2010) colocam que nos casos em que se identifica maior vulnerabilidade, a escola se torna um local fundamental para a conquista da autonomia e da responsabilidade do educando a partir do desenvolvimento de competências que vão possibilitar ao indivíduo a superação dos obstáculos encontrados ao longo da vida. Para isso, faz-se necessário que a escola, em sua totalidade, compreenda a necessidade de dar condições aos estudantes que favoreçam a promoção da resiliência.

Entretanto, os autores alertam que para poder formar estudantes resilientes, a escola precisa investir na formação contínua de seus profissionais, sobretudo os docentes e apontam condições para que se consolide:

A resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p.771).

São consideradas escolas protetoras e promotoras de resiliência em seus estudantes aquelas em que se observa:

[...] clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos

estudantes enquanto protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada, existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, de respeito, de diálogo e de confiança entre alunos e professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças; administração eficiente e estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às atividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade) (ASSIS, 2006, p.46).

Assim, devemos refletir que por ser um ambiente onde os estudantes residem e estudam, a escola apresenta dupla potencialidade para ser um fator de risco ou de proteção para os estudantes, a depender da forma como o indivíduo vai se relacionar com as pessoas e dos recursos e oportunidades que serão oferecidos, podendo ser um espaço para o desenvolvimento não só acadêmico, mas também social, emocional e humano.

7.4 Escuta sensível para elaboração do produto educacional

No contexto da pesquisa-ação realizada com os participantes, sobretudo com os jovens residentes foi fundamental a escuta sensível, pois permitiu ir além da interpretação dos fatos e conhecer os sujeitos para compreender suas necessidades.

A escuta sensível começa por não interpretar para suspender todo julgamento. Ela busca compreender por “empatia” no sentido rogeriano do termo – o “excedente” de sentido que existe na prática ou situação. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida” (BARBIER, p. 2007, 96-97).

Dessa forma, a escuta dos educandos e dos servidores é um processo de comunicação dialógica, no qual é necessário saber escutar. Freire (1996) nos ensina que a aprender a escutar é fundamental para que aprendamos a *falar com*.

Nesse sentido, é fundamental o respeito à liberdade dos sujeitos com quem falamos, pois eles têm muito a dizer. Permite-se, assim, dar voz àqueles que por muitas vezes foram silenciados, dominados pelo mutismo e largados à própria sorte, tendo apenas que se conformar com a realidade posta.

Por vezes, a realidade das relações entre servidores e estudantes se dá de forma autoritária onde a fala daquele servidor, por exemplo, ocorre de cima para baixo, inviabilizando o diálogo. Nesse momento se impõe, se transmite comunicados, se oprime. Nessa lógica, considera-se que há sempre um que sabe de tudo em detrimento de outro que nada sabe, nada tem a dizer ou ensinar.

Já na perspectiva da comunicação dialógica, respeita-se não somente os momentos de escuta, mas também os de silêncio, não o silêncio do medo, do mutismo e da opressão, muito menos daquele que tem pouco a falar, mas que necessita ouvir o outro.

Freire (1996) acrescenta, que “o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la” (FREIRE, 1996, p. 116).

No bloco final das entrevistas com os servidores e do questionário com os estudantes foram lançadas questões específicas voltadas à elaboração do produto.

Foi perguntado aos estudantes se eles costumam traçar objetivos para o ano e (16,7%) responderam que sempre; (33,3%) às vezes; (33,3%) raramente e (16,7%) nunca.

Questionou-se ainda se a falta de organização e planejamento é um problema e (50%) responderam que sempre; (33,3%) às vezes e (16,7%) raramente.

Dado que revelou a necessidade de se trabalhar com o plano de ação semestral e com projeto de vida. Destaca-se que o projeto de vida difere do que é apresentado na BNCC, pois neste trabalho ele é entendido “algo muito mais amplo e difícil do que pensar apenas na profissão que pretendem seguir ou se desejam constituir família no futuro” (WELLER, 2014, p. 139).

Os projetos de vida devem envolver “outras questões estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência” (WELLER, 2014, p.141).

Nesse sentido, o projeto de vida presente no produto educacional desta dissertação tem como objetivo que os estudantes tracem objetivos a curto, médio e longo prazo e possam refletir sobre os seus sonhos. Sobre a importância dessas atividades no contexto escolar, Santos e Gontijo (2020) afirmam

Situar o jovem do nesse mosaico de experiências e vivências

que o mundo proporciona, o fazer refletir sobre suas próprias necessidades, seus desejos, sua intuição, seus sonhos enfim trazer para o consciente, externar e planejar seus propósitos, seu projeto de vida, assume papel fundamental na vida escolar para que ele possa atuar de forma independente, empreendedora e crítica na sociedade (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 22).

Dayrell e Carrano (2014) complementam situando a importância de se trabalhar a aprendizagem da escolha no espaço escolar com as juventudes,

[...] a escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher assim como aprendemos a assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas. Um e outro são aprendidos fazendo, errando, refletindo sobre os erros. Não podemos esquecer que a escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos (p. 126).

Em relação a disponibilidade de tempo para participar das oficinas (50%) dos estudantes responderam 30 minutos; (33,3%) uma hora e (16,7%) informou que tem muito tempo livre.

O que já sinalizava para uma indisponibilidade dos estudantes para participarem da atividade de maneira síncrona, dados seus contextos de vida, conforme já abordados neste estudo.

Quanto aos recursos com os quais mais se identificam foram indicados slides, músicas, tirinhas, charges, quadrinhos, livros, podcasts e cordel. E quanto aos recursos com os quais mais gostam de se expressar, destacam-se a escrita, música, fotografia e oralmente.

Dayrell e Carrano (2014) nos levam a refletir não só sobre quais atividades ou recursos pedagógicos devem ser utilizados com os estudantes, mas sobre a importância de conhecê-los para além de suas trajetórias escolares, a fim de propiciar um aprendizado que contribua para a construção da autonomia desses jovens.

Entende-se, portanto, que conhecer essas realidades implica um trabalho da escola no sentido de reconhecer e resgatar elementos que conferem identidade a esses jovens por meio do uso de recursos didáticos e metodológicos.

E quanto aos recursos tecnológicos para realização de encontros síncronos foram indicados o WhatsApp, o Google Meet e o Google Classroom.

Com base nos dados obtidos e nas intercorrências que envolveram as

restrições impostas pelas medidas de contenção da COVID 19 foi elaborado o produto desta pesquisa em formato de oficinas para serem aplicadas de forma remota, via *WhatsApp*.

Porém, apenas uma oficina foi aplicada e ao final de um mês as atividades propostas não foram entregues pela maioria. Até mesmo pelo *WhatsApp* o processo de interação foi mínimo. Os estudantes indicaram que essa situação ocorreu devido às limitações de acesso e de tempo.

Nesse sentido, houve a necessidade de elaboração da adaptação do produto educacional para o formato de um curso híbrido, intitulado *PermaneSER: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado*.

O curso tem como objetivo fomentar a resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado do IFB/Campus Planaltina contemplados pelo Programa de Residência Estudantil a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais. E está estruturado em 14 encontros, sendo encontros presenciais e atividades assíncronas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto Federal de Brasília.

Dessa forma, compreendemos que a escuta sensível e a escolha acertada da abordagem metodológica da pesquisa foram essenciais para identificar as demandas dos jovens residentes do EMI, para assim abordá-las no produto educacional.

8. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para avaliar a adequação do curso elaborado como produto educacional da pesquisa foram realizadas três sessões de interação com grupo focal de especialistas.

Para resguardar a identidade dos avaliadores do produto educacional, os participantes estão identificados como Especialista 1, 2, 3, 4 e 5.

O produto foi avaliado por servidores do IFB - técnicos e docentes -, pedagogos, design instrucional e analista de sistemas. Ao aceitar o convite, os avaliadores receberam o link⁷ para acesso às atividades assíncronas do curso com a chave de inscrição para a página no Moodle, bem como o caderno com a sequência didática do curso.

8.1. Análise dos dados do grupo focal

A avaliação do produto educacional nos grupos focais, conforme já apresentado, se deu da seguinte forma: 1) apresentação da sequência didática; 2) destaques nos elementos pré-textuais; 3) destaques no planejamento das oficinas e 4) destaques nos elementos pós-textuais.

As categorias de análise foram definidas a partir das contribuições de Kaplún (2003) para avaliação de um material didático, a saber: conceitual, pedagógica e comunicacional.

Kaplún (2003) afirma que no eixo conceitual, observa-se os resultados da investigação previamente realizada para a elaboração do material educativo, sendo uma do tipo temática e outra diagnóstica. Nele vê-se refletido o conhecimento que se tem acerca do tema em questão, as bases que o fundamentam, as discussões geradas a partir dele, entre outros.

Ao avaliar esse eixo são analisadas as ideias e os temas principais, bem como

⁷ <https://nead.ifb.edu.br/course/view.php?id=9000> e chave: acolhimento.

sua interrelação com os temas secundários tratados no material a partir dos quais espera-se constituir o aprendizado.

Destaca-se que é fundamental saber quem são os sujeitos a quem o material se destina, o que sabem e a quais demandas esse material pode responder.

O autor enfatiza que conhecer os sujeitos é

[...] muito mais do que identificá-los com algumas categorias formalizadas de idade, sexo, ocupação, origem geográfica, social etc. Implica realizar um trabalho de pré-alimentação da mensagem educativa a elaborar, saber o que sabem, o que querem, o que pensam, imaginam, ignoram do tema em questão, e a quais necessidades nosso material poderia responder (KAPLÚN, 2003, p. 48-49).

No eixo pedagógico, busca-se identificar os conhecimentos prévios ou ideias construtoras que se tem acerca da temática; o embate entre as possíveis ideias construtoras que os sujeitos apresentam e como conciliá-las; introdução de conceitos para subsidiar a discussão; atividades que facilitem a apropriação de conceitos.

Neste material, o eixo pedagógico refere-se às atividades e recursos utilizados para se alcançar a intencionalidade pedagógica do produto educacional, a saber: fomentar competências socioemocionais visando o desenvolvimento da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, visando a permanência e o êxito desses sujeitos.

Já o eixo comunicacional refere-se ao modo como se executa o que é proposto nos eixos anteriores, em que se revela a congruência do material elaborado.

8.1.1 Categoria conceitual

Em relação a esse eixo, os avaliadores, de modo geral, demonstraram apreço pela escolha e pertinência dos temas escolhidos e a forma como foram abordados, apontando como um convite à participação e despertando curiosidade aos que os leem.

Foi ressaltada a criatividade na escolha dos temas considerando que elas privilegiaram as demandas levantadas a partir das entrevistas com servidores e do questionário aplicado para os estudantes.

“Eu gostaria de colocar, que criatividade [...] Eu achei muito criativo, cada um você fica tentando descobrir o que é essa oficina, porque com um nome desse, ficou muito bom mesmo!” (ESPECIALISTA 3)

Destaca-se que os títulos das oficinas, bem como seus recursos, foram escritos com base em trechos de músicas, aproveitando a sinalização dos estudantes para a utilização de músicas como recurso pedagógico e aliando ao gosto da pesquisadora por ser expressar por meio de canções.

“Eu adorei também, e fiquei na dúvida se eram todos trechos de músicas, porque algumas eu não conheço e outras eu conheço. Achei fantástico!” (ESPECIALISTA 2).

Elogiou-se, ainda, a clareza, objetividade e pertinência do material.

“Primeiramente, gostaria de parabenizar o material produzido pela clareza, objetividade e pertinência da temática.” (ESPECIALISTA 5).

Nesse sentido, Kaplún (2003), afirma que não basta apenas ter o conhecimento dos conceitos envolvidos na temática em questão, mas conhecer o contexto e os sujeitos a quem o material se destina.

Foi indicado ainda que a ordem de algumas oficinas e do glossário das competências socioemocionais fossem revistas a fim de facilitar o entendimento.

Após avaliação, tais sugestões foram acatadas ao compreender que tais realocações facilitariam a compreensão e dariam mais sentido à ordem lógica do material. Essa indicação dos avaliadores é referendada por Kaplún (2003) quando orienta que ao elaborar materiais didáticos necessita-se promover uma interligação entre temas principais e secundários, além de observar a sua organização ou rede lógica.

8.1.2 Categoria pedagógica

No que diz respeito a esta categoria, foram feitas observações muito pertinentes, pois como coloca Kaplún (2003, p.49), o eixo pedagógico é “o articulador principal de um material educativo” e para que se alcance o fim desejado, é necessário que o caminho proposto esteja bem estruturado e não deixe dúvidas aos que o percorrem.

Foi sugerida a reflexão sobre as diferenças entre os conteúdos trabalhados e as competências que se espera alcançar. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 30) nos explica que os conteúdos são tudo aquilo que se tem para aprender a fim de se alcançar determinados objetivos, não se restringindo apenas às capacidades

cognitivas. Assim,

[...] os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou materiais tradicionais. Portanto, também são conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p.30)

Já competências, de acordo com Perrenoud (1999), referem-se à mobilização de recursos cognitivos por meio dos quais os indivíduos podem enfrentar situações-problema, envolvendo

diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (PERRENOUD, 1999, p.25).

Assim, com suporte nessas reflexões teóricas, foram feitos os ajustes necessários no produto educacional.

Sugeriu-se ainda a criação de um formulário individual para avaliação dos estudantes. Tal instrumento é fundamental para o acompanhamento e prática da avaliação formativa que permite

conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos [...]; um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente [...] às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados [...] e uma compreensão e valorização sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção [...] (ZABALA, 1998, p. 201).

Assim, foi inserido ao curso a Ficha Avaliativa Individual – PermaneSER, com a finalidade de criar parâmetros para acompanhar os processos das aprendizagens de cada estudante, já que esse fenômeno se dá de forma subjetiva e em tempos diferentes.

Fazendo uso da analogia utilizada por Kaplún (2003) se estamos fazendo um convite ao estudante para percorrer um caminho, ele precisa ter clareza das condições da estrada, das condições climatológicas, para onde vai ser conduzido, o que se espera que se encontre ao final do percurso, e nesse sentido, o processo

avaliativo se torna imprescindível.

Em termos de atividades e recursos, foi elogiado o plano de ação semestral; e a escolha da música “Tanta Gente” de Ana Vilela para a oficina “Pare, pense, sinta e siga” pela profundidade das questões trazidas.

“Eu amei a escolha dessa música da Ana Vilela, eu ainda não conhecia [...] Ela é linda em todos os sentidos, da música, do texto, visualmente ela é bonita e acho que vai ser muito legal trabalhar com ela [...] é uma música muito jovem, de uma jovem, tem muita coisa para se discutir ali, a letra é perfeita [...]” (ESPECIALISTA 2).

Foi ainda sugerida a inserção de uma oficina de ambientação ao Moodle a ser aplicada no início do curso. Tal recomendação foi acolhida, compreendendo a dificuldade que alguns estudantes ainda têm com a Plataforma Moodle. Essa passou a ser a primeira oficina do curso.

8.1.3 Categoria comunicacional

Não basta observar os conteúdos, sua organização e o itinerário pedagógico, mas a forma como essa proposta vai se concretizar e, nesse sentido, a categoria comunicacional foi a que os avaliadores mais trouxeram contribuições.

A primeira delas foi alinhar a escrita das estratégias de avaliação, utilizando apenas verbos ou substantivos, com vistas a padronizá-las. Essa sugestão foi acatada e optou-se pelo uso de substantivos.

Na Oficina 1, por exemplo, onde se lia “observar o desenvolvimento de uma relação de empatia e confiança entre mediador e estudantes”, lê-se “observação do desenvolvimento de uma relação de empatia e confiança entre mediador e estudantes”.

Destacou-se a vantagem de se elaborar um curso pelo Moodle o que favorece a replicação por outros mediadores, adaptando ao seu contexto.

“Eu adoro esses produtos educacionais feitos no Moodle, sabe por quê? Porque o Moodle gera um arquivo XML, e por exemplo, alguém poderia levar esse curso completo, se inscrever como professor mediador e fazer as pequenas alterações que precisar fazer, sem precisar começar do zero. Inclusive, a ideia central para o pessoal que a gente deixa o produto educacional é essa, deixar esse arquivo também, para quem quiser baixar e instalar, basta ter Moodle” (ESPECIALISTA 4).

Também foi solicitado aprimorar as informações e orientações sobre o Diário de Vivências.

O Diário de Vivências é destinado ao acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais fomentadas no curso. Ele se situa como recurso que permite acompanharmos o processo de ensino-aprendizagem sob dois aspectos, conforme propõe Zabalza (2004): a) como instrumento de reflexão e conscientização das experiências vividas pelos estudantes ao longo das oficinas; b) como um recurso formativo no âmbito da formação permanente e integral dos estudantes, por permitir o acesso ao mundo pessoal, à explicitação de dilemas, ao desenvolvimento acadêmico e a elementos que subsidiam a avaliação e reajuste da própria práxis pedagógica.

O Especialista 4 elogiou a escolha da Atividade Wiki para a elaboração do Diário, ferramenta pouco utilizada e que permite a expressão da criatividade dos estudantes. Também foi acrescentada uma seção no Caderno de Planejamento⁸ explicando sobre o Diário de Vivências, assim como uma reestruturação no enunciado dessa atividade no Moodle.

Na Oficina 6 “Vai, levanta e anda”, foi sugerido que substituísse o artigo proposto por um material mais sucinto, interativo e de fácil entendimento. O Especialista 4 sugeriu que fosse criada a atividade “conteúdo interativo” ou “lição” e a ela fossem incorporadas as atividades propostas para essa oficina. As sugestões foram acatadas e a atividade “lição” foi escolhida para o desenvolvimento da oficina.

Na parte final da reunião com o Grupo Focal, o Especialista 4 ensinou a pesquisadora a incorporar o Formulário de Avaliação do Curso pelos estudantes ao Moodle e a elaborar a atividade “conteúdo interativo” e “lição”.

Foram retiradas algumas dúvidas sobre a natureza do produto, devido a inconsistências na escrita do instrumento de avaliação. Diante disso, verificou-se a necessidade de revisá-lo e corrigi-lo para que ficasse de fácil entendimento a todos.

Os Especialistas solicitaram esclarecimentos acerca da periodicidade das oficinas e sua possibilidade de aplicação na prática com os estudantes, dada a impossibilidade de se aplicar longo da pesquisa.

A proposta inicial para a realização das atividades é de encontros quinzenais, sendo assim, o curso teria duração de um semestre. Antes do início das atividades

⁸ O Caderno de Planejamento é onde se situa a sequência didática do curso.

do curso é fundamental a realização de encontros com toda a equipe envolvida com a Residência Estudantil, a CDAE, com os responsáveis e estudantes participantes para que haja uma adesão ao curso como um projeto do *Campus*, e não ligado estritamente à pesquisadora.

Finaliza-se a avaliação do produto com sugestões dos especialistas para inserção de estratégias de gamificação, a fim de tornar o curso mais dinâmico e interativo.

“Fica como dica pensar nessas estratégias, já que você falou que é um público que gosta dessa interação, que de repente você possa fazer algumas estratégias pensadas em gamificação, em coisas que envolvam essa parte que é mais dinâmica para os estudantes, pode ser interessante” (ESPECIALISTA 5).

A seguir apresenta-se o Quadro 03 com a síntese das contribuições dos especialistas, conforme as categorias propostas por Kaplún (2003):

Quadro 03 – Avaliação do Produto Educacional

Categorias	Conceitual	Pedagógica	Comunicacional
Elogios	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade na escolha dos temas. - Elogia clareza, objetividade e pertinência do material. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha da música da Oficina 11. - Plano de ação semestral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso alocado no Moodle com possibilidade de replicação. - Escolha da ferramenta Wiki para elaboração do Diário.
Revisão	<ul style="list-style-type: none"> - Rever a ordem de algumas oficinas. - Realocar o glossário das competências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar diferença entre conteúdos e competências. - Criar de formulário para avaliação dos estudantes. - Incluir uma oficina de ambientação ao Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar informações e orientações sobre o Diário de Vivências. - Substituir artigo sobre as competências socioemocionais, por conteúdo com uso de uma ferramenta interativa. - Aprimorar informações e orientações sobre o Diário de Vivências. - Inserir a atividade lição ou conteúdo interativo, para a Oficina 6. - Incorporar o Formulário de Avaliação das Oficinas e a

			<p>elaborar as atividades “lição” e “conteúdo interativo”.</p> <ul style="list-style-type: none">- Revisar o instrumento de avaliação devido a inconsistências quanto à periodicidade e à aplicação do produto na prática.- Incluir de estratégias de gamificação.- Alinhar a escrita das estratégias de avaliação.
--	--	--	---

Fonte: elaborado a partir das reuniões com o grupo focal.

Ressalta-se a importância de ter submetido o produto a profissionais tão competentes e dispostos a colaborar com a construção do produto. A participação de cada um foi fundamental para a conclusão do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo desenvolver curso fundamentado nas competências socioemocionais com vistas à promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, buscou-se contribuir para que os jovens estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que têm a escola como seu local de moradia, possam ser assistidos por meio de ações pedagógicas que compreendam as competências socioemocionais voltadas à promoção da resiliência acadêmica.

Em relação ao perfil dos estudantes do EMI contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, observam-se jovens oriundos do Entorno e de municípios circunvizinhos ao Distrito Federal que encontram no Instituto Federal de Brasília/*Campus* Planaltina uma oportunidade não só para ter acesso a uma educação pública de qualidade, mas também pela possibilidade de poderem vislumbrar outras perspectivas de vida, o que aponta para a importância social dos Institutos Federais.

Diante de um cenário tão excludente e desigual quanto o que observamos em nosso país, a escola não pode se eximir da responsabilidade de oferecer uma formação humana, integral e emancipatória, que permita aos indivíduos por tantas vezes excluídos, a oportunidade não só de aprenderem Português e Matemática e os preceitos básicos da sua formação técnica, mas que possam aprender também sobre si, sobre como se relacionar com o outro e com o ambiente a sua volta, a fim de que possam ser mais do que técnicos em alguma área, mas cidadãos.

Sobre isso, Duarte (2016) sinaliza a importância da educação escolar para a formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, em sua totalidade a fim de que esses estudantes possam se emancipar.

Foi possível constatar a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentam diariamente barreiras de diferentes ordens para conseguirem permanecer no curso e que, por muitas vezes, ficam invisibilizados no contexto educacional.

Nesses trilhos, entendemos que o desenvolvimento de competências socioemocionais deve estar presente ao longo de toda a Educação Básica visando

à formação integral dos sujeitos e não apenas concentrado em ações e momentos isolados.

Para isso, verifica-se que tempos e espaços pedagógicos sejam criados a fim de que essas competências possam ser compreendidas, refletidas e vivenciadas. Dayrell e Carrano (2014, p. 127) corroboram essa perspectiva e alertam que deveria ser meta prioritária das escolas a promoção de “espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros”.

Destaca-se, ainda, a importância do Programa de Residência Estudantil para a efetivação do direito à educação, além de se configurar como acesso a outros direitos como à saúde, à alimentação. Sendo assim, esse Programa além de ser um facilitador geográfico, aproximando os estudantes da escola, apresenta um potencial para ser um fator protetivo dos sujeitos por ele contemplados e um espaço para o desenvolvimento pleno dos educandos, compreendendo a resiliência acadêmica.

Verificou-se que para vivenciar a Residência Estudantil enquanto se cursa o Ensino Médio Integrado necessita-se muito mais do que as competências cognitivas desenvolvidas em sala de aula, mas também daquelas não-cognitivas, as socioemocionais, tais como: autoconhecimento, autocontrole, organização, autoconfiança, assertividade, foco, respeito, entre outras.

Considerando-se, porém, a quantidade, a diversidade e as peculiaridades do público atendido pelo Programa de Residência Estudantil, urge a necessidade de aumento e capacitação do quadro de servidores que atua com esse público, se possível, uma equipe multidisciplinar e exclusiva a fim de que possa ser desenvolvido um trabalho contínuo e próximo às demandas dos estudantes.

Sendo o Instituto Federal de Brasília/ *Campus Planaltina* o local não só onde esses jovens estudam, mas onde residem durante a semana, exercendo papel crucial no desenvolvimento não só acadêmico, mas também socioemocional desses sujeitos, precisamos questionar qual tipo de educação estamos oferecendo e quais estão sendo os seus impactos na vida desses sujeitos.

Assim, ao respondermos à questão de pesquisa colocada nesse estudo, que buscou saber quais elementos podem estimular a promoção da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado atendidos pelo Programa de Residência Estudantil, inferimos que:

- as trajetórias como estudantes e residentes podem ter contribuído para o desenvolvimento algumas de competências socioemocionais identificadas nos estudantes exitosos;
- o desenvolvimento dessas competências, bem como da resiliência acadêmica são frutos de um processo de aprendizagem e, portanto, necessitam ser fomentadas na escola;
- esse trabalho se torna inviável se não houver uma equipe própria e capacitada para atuar com esses estudantes;
- envolver os estudantes em atividades como a construção de regras ou em decisões relativas ao cotidiano da Residência, de forma dialógica e democrática, pode contribuir não só para a diminuição de problemas de convivência no âmbito da Residência, mas pode também se consolidar como um instrumento que favoreça um processo de formação omnilateral, crítico e cidadão.

Dessa forma, apesar das limitações enfrentadas no decorrer desta pesquisa, como as intercorrências impostas pela Pandemia da COVID 19 ou as implicações da própria situação de vulnerabilidade dos estudantes, espera-se que este trabalho seja um objeto de discussão, problematização, aprendizagem e luta, e que suscite novas pesquisas que venham contribuir para a permanência e êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica contemplados pelo Programa de Residência Estudantil.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28/07/2020.
- ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R; ESTEVES, L. C. G. (Org). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ADAMS, T. Solidariedade (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 624-625, 2008.
- ANGST, R.; AMORIM, C. **Resiliência em acadêmicos de pedagogia**. Curitiba, 2011.
- ARAÚJO, R. M. de L; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 13/06/2020.
- ASSIS, S. G; PESCE, R. P; AVANCI, J. Q. DESLANDES, S.F. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 68p.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, (Série Pesquisa, v. 3), 2007. IBSN: 85-98843-01-6.
- BARBOSA, M. A. A. (Org.). **Conceitos Básicos da Resiliência Guia de Estudos para Alunos Universitários** – Edição 2019. www.sobrare.com.br. Acesso em: 07 já. 2022.
- BENETTI, I.C; JUNIOR, J.P.R; WILHELM, F.A. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, ISSN 1984-2147, Florianópolis, v.9, n.23, p.14-23, 2017.

BORGES, A. Tolerância à frustração. **Psicologia.pt**. 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1290.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL, **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 30/12/2008.

BRESSAN, A.R; KIELING, C; ESTANISLAU, G.M; MARI, J.J. Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber** (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed, 2014.

BUENO, C.O; STRELBOW, M.R.W; CÂMARA, S.G. Grupos e qualidade de vida na adolescência. **Psico-USF**, v.15, n.3, p.311-320, 2010.

CALIMAN, G.; Juventude brasileira e desafios para a educação social. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. (Orgs.). **Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2019, 180 p.

CAMACHO, A. C. L. F.; FULY, P. dos S. C.; SANTOS, M. L. S. C. dos; MENEZES, H. F. de. Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e275973979, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3979. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3979>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. 2016. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos. Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CARMO, J.A.G; SILVA, S.M.A. Evasão escolar e vulnerabilidade social: aspectos da realidade sócio-educacional a partir de estudos no Colégio Estadual Professor Anderson Rangel (Fazenda Rio Grande – PR) nos anos de 2016 e 2017. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na**

Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_ufpr_joseantoniogoncalvesdocarmo.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021. ISBN 978-85-8015-094-0

Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino médio integrado. In: Caldart, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, p. 307-315, 2012.

Clavatta, M. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 13/06/2020.

Clavatta, Maria; Frigotto, Gaudêncio; Ramos, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. 175p.

Dayrell, J.; Carrano, P.; Maia, C. L. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Ciervo, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

Dayrell, J. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Juarez Dayrell (org.). - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

Dos Santos, M. V. et al. **Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional**. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, pág. 4-10, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jan. 2022. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>.

Duarte, N. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, p. 101-122, 2016.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. de S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 69, p. 761-774, oct. 2010. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/463>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GARCIA, I. **Vulnerabilidade e resiliência**. Adolescência Latino-americana, 2(3), p. 128-130, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. ISBN: 85-98843-11-3 (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GOETTEMS, R. F. **Moradia estudantil da UFSC: Um estudo sobre as relações entre o ambiente e os moradores**. Florianópolis, 2012.

GONTIJO, S. B. F.; FORTUNATO, M. R. **Reprovação escolar no curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília**. In: **VII Semana de Produção Científica**, 2017, Brasília. Cadernos de resumos. Brasília: Editora IFB, 2017. v. 1. p. 360-362.

GONTIJO, S. B. F.; FORTUNATO, M. R.; YAMANAKA. Política de permanência e êxito na educação superior: perspectivas docentes sobre a reprovação escolar. **Eccos Revista Científica** (Online), Brasília, n. 48, p. 431-449, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Política de Assistência Estudantil: **Resolução nº 41/2020**. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 28 dez. 2021.

LIMA, F. O. A. Juventude e preconceito: tolerância ou respeito à diferença? Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piaí, Teresina, v. 5, n. 2, p. 90-97, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6280/4069>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jan. 2022. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. CLIMA ESCOLAR COMO FATOR PROTETIVO AO DESEMPENHO EM CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DESFAVORÁVEIS **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2019, v. 49, n. 172 [Acessado 5 Janeiro 2022], pp. 10-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145305>>. Epub 10 Jul 2019. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053145305>.

MIRANDA, A. C., BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. de. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores 1 1 Normalização, preparação e revisão textual: Mônica Silva (Tikinet) . **Pro-Posições [online]**. 2019, v. 30 [Acessado 27 Janeiro 2022] , e20160102. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>>. Epub 16 Set 2019. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>.

MONTEIRO, S.R.R.P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, 17, p. 29-40, 2011.

MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D. (2005). Autoimagem, autoestima e autorrealização na Universidade. **IberPsicología**, 10(3.9) from <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/mourino/mourino.htm>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36270106.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 13/06/2020.

OLIVEIRA, H.D.F. **Acesso, permanência e êxito**: percepções sobre os impactos da oferta de residência estudantil em uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional) Instituto Politécnico de Santarém. Santarém, p. 82. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2831>>. Acesso em 28 dez. 2021.

PELTZ, L.; MORAES, M. da G.; CARLOTTO, M. S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, SP. v. 14, n. 1, p. 87-94, 2010.

PEREIRA, J. C; ANDRADE, A. P. S. S. **Tertúlia literária dialógica**: guia didática a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: editora IFB, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PESCE, R. P; ASSIS, S. G.; OLIVEIRA, R. de V. C. de. Risco e Proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.2, p. 135-143, 2004.

POLETTI, R. e DOBBS, B. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Revista Ícone**, São Luiz de Montes Belos/GO, v. 6, p. 51-60, 2010.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REIS, R; SOUZA, E; SANTOS, J. M. C. T. IDENTIDADES JUVENIS E EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 3-17, ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3189/1123>>. Acesso em: 23 dez. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3189>.

ROVER, O. J; CESARO, F. de. **Representatividade de segmentos sociais mais vulneráveis em políticas de desenvolvimento regional**. Rio Grande Do Sul: Unisc, 2008. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/110.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

SANTOS, D. de S.; NADALETTI, C. L.; SOARES, M. S. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Anais. Brasília (DF) Instituto Federal de Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/snemi2017/55246-O-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO-A-EDUCACAO-PROFISSIONAL--AVANCOS-E-DESAFIOS>>. Acesso em: 13/06/2020.

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SERVIDORES



Esta entrevista integra a pesquisa “Competências socioemocionais no ensino médio integrado: resiliência acadêmica em estudantes em situação de vulnerabilidade”, orientada pela Professora Dra. Simone Gontijo e tem como objetivos:

- Traçar o perfil socioemocional do estudante do Ensino Médio Integrado assistido pelo Programa de Residência Estudantil;
- Investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Dar subsídios para a elaboração de intervenção pedagógica fundamentada nas competências socioemocionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular de forma a promover a resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para alcançar os objetivos do estudo, a sua participação é imprescindível, pois você atua com os estudantes residentes diariamente e conhece as dificuldades e os anseios deste público. A fim de preservar os dados e informações obtidas, gostaria de solicitar que esta entrevista seja gravada. Ressalto, ainda, que sua identidade será mantida em sigilo. Obrigada!

Roteiro da entrevista

Perfil do entrevistado

Quanto tempo atua com estudantes residentes?

Recebeu alguma formação específica para atuar com estudantes residentes?

Se pudesse sugerir uma formação específica para o servidor da Coordenação de Residência Estudantil ou da CDAE que atua com jovens residentes do EMI, qual seria?

Qual a maior fragilidade que a Residência tem hoje?

Item 1 - Traçar o perfil socioemocional do estudante do EMI residente.

1. Quais são as maiores dificuldades na adaptação dos estudantes à Residência Estudantil?
2. Os estudantes apresentam problemas disciplinares? Quais são os mais recorrentes?
3. De que forma as regras de convivência da Residência Estudantil são construídas?
4. Como os estudantes costumam lidar com essas regras?
5. Como os estudantes costumam lidar com situações de frustração e estresse?
6. Você consegue observar nesses jovens autoconfiança?
7. Como você identifica a organização desses estudantes nos quartos ou em relação aos estudos na residência?
8. É possível observar a organização dos estudantes em relação aos estudos neste período de ensino remoto?
9. Em se tratando de responsabilidade, com os pertences, com as tarefas e com o outro, como eles se apresentam?
10. Em situações que exigem foco e determinação, como os estudantes reagem?
11. De maneira geral, os estudantes conseguem ser assertivos ao se comunicarem?
12. Sobre a forma e a intensidade de seus relacionamentos (inclusive agora no período de isolamento), como você os percebe?
13. Os estudantes costumam tratar os colegas e servidores com respeito e empatia?
14. Os estudantes respeitam as diferenças?
15. Como os estudantes costumam lidar com o novo?

Item 2 - Investigar os fatores que estimulam a promoção da resiliência acadêmica e sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

1. Sabe-se que o grupo assistido pela residência estudantil está, em geral, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentou e enfrenta muitos obstáculos para prosseguir os estudos. Na sua opinião, o que é mais difícil para esses estudantes?

2. Ao longo do ensino médio, a evasão e o abandono escolar ainda são um desafio, mesmo para estudantes residentes. Em sua opinião, por que isso ocorre?
3. Em situações em que o estudante cogita abandonar o curso, mas decide ficar, quais fatores você considera determinantes para a permanência?
4. Quais as competências, habilidades, atitudes, você percebe que se destacam nos estudantes do EMI considerados exitosos?
5. Existe diferença entre essas características? Alguma é mais significativa?
6. Você considera os estudantes residentes do EMI resilientes? Quais situações você destacaria?
7. Em sua opinião, a organização do espaço escolar (física, pedagógica, curricular, estrutural) ajuda a promover nos estudantes do EMI residentes competências socioemocionais?

Item 3 - Dar subsídios para a elaboração de intervenção pedagógica fundamentada nas competências socioemocionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular de forma a promover a resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

1. Qual suporte tecnológico você considera mais viável para a realização da intervenção pedagógica?
2. Como considera o engajamento das famílias em situações interventivas com esses estudantes?
3. Quais temas você considera imprescindíveis para abordarmos na intervenção pedagógica?
4. Indique 15 estudantes do EMI residentes para participar da intervenção pedagógica, atendendo aos critérios de: ter 1 ano ou mais como residente; baixo desempenho acadêmico; necessidades específicas; problemas disciplinares; e possuir condições de acessar os materiais das oficinas.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Este questionário faz parte da pesquisa Competências Socioemocionais no Ensino Médio Integrado: resiliência acadêmica em estudantes em situação de vulnerabilidade, orientada pela Professora Dra. Simone Gontijo.

As questões apresentadas não possuem respostas corretas ou incorretas, pois pretendem apenas recolher opiniões pessoais dos estudantes.

Além disso, este questionário é anônimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante!

Agradecemos sua colaboração neste estudo e, desde já, colocamo-nos à disposição para responder quaisquer questões.

Pesquisa aprovada pelo parecer consubstanciado do CEP nº 4.592.563

Qualquer dúvida entre em contato com o e-mail: ana.goncalves@ifb.edu.br ou simone.gontijo@ifb.edu.br

() Li e concordo em participar da pesquisa.

() Não concordo em participar da pesquisa.

Módulo I - O perfil socioeconômico do estudante

1) Sexo:

2) Idade:

3) Você se considera:

Branco / Preto / Pardo / Indígena / Outros

5) Onde você cursou o Ensino Fundamental?

Todo em escola pública/ Todo em escola particular/ Parte em escola pública, parte em escola particular

6) Qual a renda da sua família?

Até 1 salário-mínimo/ De 1 a 3 salários-mínimos/ De 3 a 6 salários-mínimos/ De 6 a 9 salários-mínimos/ De 9 a 12 salários-mínimos/ De 12 a 15 salários-mínimos/ Mais de 16 salários-mínimos

7) Cidade em que vive:

Módulo II - O perfil socioemocional do estudante

Marque todas as alternativas que se aplicam

1) Como você costuma ser durante as aulas?

Inquieto/ Disperso/ Participativo/ Calmo/ Calado/ Brincalhão/ Curioso/ Questionador/
Falta muito às aulas / Indiferente/ Focado

2) Ao realizar as tarefas, costumo ser:

Preguiçoso (enrolo até o último momento)/ Dependente da ajuda de outras pessoas para concluir / Organizado (faço sempre com antecedência)/ Persistente (não desisto até conseguir)/ Criativo (sempre encontro soluções diferentes para as questões apresentadas)/ Curioso (gosto de pesquisar e saber mais sobre os temas trabalhados nas aulas)/ Engajado (realizo a atividade e busco maneiras de utilizar o conteúdo aprendido no meu dia-a-dia)/ Esquecido (nunca lembro de fazer as tarefas)/ Desinteressado (não vou usar nada disso na minha vida)

Marque apenas uma resposta em cada questão

3) Costuma manifestar sua opinião durante a aula?

Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

4) Sente vergonha de falar em grupo? Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/
Nunca

5) Costuma se envolver em conflitos em sala de aula?

Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

6) Consegue expressar seus sentimentos, vontades e ideias, de forma respeitosa, clara e objetiva?

Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

7) Quando precisa realizar uma atividade em grupo com alguém que tem um ponto de vista diferente do seu, como reage?

Tento mudar de grupo/ Não faço a atividade/ Tento chegar a um consenso/ Tento sobrepor a minha forma de pensar a do outro/ Permaneço no grupo, mas não participo das discussões

8) Você costuma se abrir para novas formas de pensar?

Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

09) Você se considera organizado e disciplinado em relação aos seus estudos? Por quê?

10) Consegue entregar suas tarefas no prazo?

Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

11) De modo geral, consideramos uma pessoa resiliente quando, apesar de passar por situações que geram frustração e desânimo, consegue alcançar seus objetivos. Você se considera resiliente?

12) Você se considera autoconfiante?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

Módulo 3 – O IFB

Agora gostaríamos de saber sua opinião sobre o IFB.

- 1) Por que você escolheu o curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária?
- 2) Como você se sente no Campus?
- 3) Você se sente acolhido pelos profissionais do Campus?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 4) Você tem apoio da família/amigos para fazer esse curso?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 5) Como você avalia seu relacionamento com os professores?
Muito bom/ Bom/ Razoável/ Ruim/ Muito ruim
- 6) Como você avalia seu relacionamento com os demais profissionais do Campus?
Muito bom/ Bom/ Razoável/ Ruim/ Muito ruim
- 7) Como você avalia seu relacionamento com os colegas de turma?
Muito bom/ Bom/ Razoável/ Ruim/ Muito ruim

Módulo 4 - A Residência Estudantil

- 1) Como foi recebido na Residência Estudantil?
- 2) Quanto tempo você tem como residente?
1 ano/ 2 anos/ 3 anos ou mais
- 3) O que você mais gosta em ser residente?
- 4) O que você avalia como mais difícil em ser residente?
Ficar longe da família/ Não ter privacidade/ Conviver com pessoas muito diferentes de mim / Morar na escola/ Não ter opções de lazer/ Organizar minha rotina de estudos / As regras/ Outro:
- 5) Costuma apresentar problemas disciplinares na Residência?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 6) Como você avalia seu relacionamento com os servidores da Residência Estudantil?
Muito bom/ Bom/ Razoável/ Ruim/ Muito ruim
- 7) Certamente necessitou aprender muitas coisas para permanecer na Residência. Cite aquelas que você considera mais importantes.

- 8) Como o IFB pode colaborar para a permanência de estudantes residentes do curso de Ensino Médio Integrado?

Módulo 5 - Minhas impressões sobre mim

Assinale o grau de concordância com as seguintes afirmações:

AFIRMAÇÕES	Discordo ←————→ Concordo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minha família me apoia para superar as dificuldades.										
Tenho redes de apoio (Amigos, escola, igreja, Projetos etc.).										
Sou capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos.										
Consigo, a partir das dificuldades enfrentadas na vida, aprender com elas e ser mais forte.										
Ajudo pessoas que já passaram dificuldades semelhantes com as minhas.										

Módulo 6 - Conte-me

Ajude-me a elaborar oficinas que realmente possam te ajudar a passar por esse momento tão difícil e a conquistar seus objetivos.

- 1) Qual a maior dificuldade que tem enfrentado neste momento para prosseguir os estudos?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 2) Costuma traçar objetivos para alcançar ao longo do ano?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 3) Precisa de ajuda para isso?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 4) A falta de organização e planejamento de estudos é um problema para você?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 5) Lidar com as emoções é um problema para você?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca
- 6) Tem dificuldade para superar frustrações ou lidar com situações de estresse?
Sempre/ Geralmente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca

- 7) Qual recurso tecnológico seria melhor para nossos encontros síncronos?
- 8) Quanto tempo teria disponível para as oficinas?
- 9) Com quais recursos mais se identifica para receber os conteúdos das oficinas?
Músicas/ Slides/ Podcasts/ Vídeos/ Livros/ Tirinhas, charges, quadrinhos, caricaturas / Poesias/ Cordel / Outro
- 10) Com quais recursos prefere se expressar?
Música/ Desenho/ Pintura/ Escrita/ Dança/ Teatro/ Fotografia/ Outro
- 11) Prefere fazer atividades de que forma?
Individual/ Dupla/ Grupo
- 12) Há algum tema que não foi citado e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS REUNIÕES COM O GRUPO FOCAL

1. Contextualização do produto educacional, o Curso PermaneSer: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado.

2. Apresentação da sequência didática e da página do curso no Moodle.

2.1 destaques nos elementos pré-textuais, observando as seguintes categorias:

2.1.1 conceitual;

2.1.2 pedagógica;

2.1.3 comunicacional.

2.2 destaques no planejamento das oficinas e atividades assíncronas no Moodle, observando as seguintes categorias:

2.2.1 conceitual;

2.2.2 pedagógica;

2.2.3 comunicacional.

2.3. destaques nos elementos pós-textuais, observando as seguintes categorias:

2.3.1 conceitual;

2.3.2 pedagógica;

2.3.3 comunicacional.

3. Considerações finais.

APÊNDICE H – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional deste estudo é o Curso PemaneSer: acolhimento aos estudantes residentes do Ensino Médio Integrado que tem como objetivo fomentar competências socioemocionais visando o desenvolvimento da resiliência acadêmica em estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) contemplados pelo Programa de Residência Estudantil, visando a permanência e o êxito desses sujeitos.

Trata-se de um curso no formato híbrido com encontros presenciais e atividades assíncronas, totalizando 14 encontros com 120 minutos de duração cada.

Bacich e Moran (2015) explicam as possibilidades que o ensino híbrido propõe considerando-se que existem maneiras variadas de ensinar e de aprender e destacam que é possível propor um trabalho colaborativo mediado por tecnologias, entendendo que:

O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (BACICH; MORAN, 2015, p. 45).

Assim, considerando-se os desdobramentos da pandemia de COVID-19, bem como as medidas necessárias para contê-la, bem como seus impactos para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica contemplados pelo Programa de Residência Estudantil da Política de Assistência Estudantil do IFB *Campus* Planaltina, verificou-se a necessidade de elaborar um curso nesses moldes com vistas a desenvolver competências socioemocionais e fomentar a permanência e o êxito desses estudantes.

Busca-se a partir das atividades propostas incentivar a aprendizagem ativa dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento, da empatia, a reflexão sobre aspectos internos e externos a fim de que esses sujeitos possam se situar não só como estudantes residentes, mas também como cidadãos.

Os conteúdos desenvolvidos no curso foram selecionados a partir das entrevistas realizadas com servidores e com estudantes residentes do EMI, em que se buscou por meio da escuta sensível compreender os sujeitos e a realidade em questão, para então se propor as temáticas. Nesse sentido, Freire (1979) afirma que:

Devemos perceber que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas significativas são aspirações, motivos e

objetivos humanos. Não existem em alguma parte “fora”, como entidades estáticas; são históricas como os homens mesmos; conseqüentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. Captar estes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem (FREIRE, 1979, p. 18).

No contexto do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em especial, do Mestrado Profissional objetiva-se não só a qualificação, mas proporcionar reflexão sobre as práticas em educação profissional e tecnológica, bem como os principais desafios enfrentados a fim de se “construir e consolidar uma postura inovadora à atividade educativa” (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p.108).

Assim, o produto educacional elaborado visa ao enfrentamento de uma problemática percebida na prática – as dificuldades que os estudantes residentes do EMI enfrentam para permanecer e ter êxito – propondo-se o desenvolvimento de competências socioemocionais como estratégia para lidar com esses problemas de forma mais resolutiva, além de ser um caminho para uma formação integral e emancipadora.

A sequência didática do Curso se encontra no caderno de planejamento, encartado nesta dissertação e as atividades assíncronas estão na página do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFB.

Link ao curso: <https://nead.ifb.edu.br/course/view.php?id=9000>

Chave: acolhimento

Referências

BACICH, L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. São Paulo: **Revista Pátio**, nº 25, junho, p. 45-47, 2015. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 27 jan. 2022.