

## O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

*Challenges in the adaptation of students entering integrated high school: a study at federal institute of education*

*Desafíos en la adaptación de los estudiantes que ingresan a la enseñanza media integrada: un estudio en un instituto federal de educación*

Kênia Barros Almeida 

Adriano Larentes da Silva 

### RESUMO

A passagem do ensino fundamental para o ensino médio é de suma importância na trajetória de vida dos adolescentes, o que pode gerar sentimentos intensos e dificuldades de adaptação nessa nova fase escolar. Tornar-se estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação carrega ainda mais peculiaridades nessa transição. Este trabalho tem como objetivo discutir acerca dos desafios relativos à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado no contexto da Rede Federal de Educação, mais especificamente no Instituto Federal Catarinense - campus Luzerna. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e de campo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos ingressantes em 2019 e 2020, do Ensino Médio Integrado do campus Luzerna. O instrumento de produção de dados foi um questionário. A expectativa é que o presente estudo sensibilize a rede federal de ensino sobre a temática de questões relativas à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado.

**Palavras-chave:** Adolescência; Desafios na Adaptação; Ensino Médio Integrado.

## ABSTRACT

*The passage from elementary school to high school is of paramount importance in the lives of adolescents, which can generate intense feelings and difficulties in adapting to this new school phase. Becoming an Integrated High School student at a Federal Institute of Education carries even more peculiarities in this transition. This paper aims to discuss the challenges related to the adaptation of students entering Integrated High School in the context of the Federal Education Network, more specifically at the Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna. The research is characterized as qualitative, exploratory and field. The research subjects were freshmen students in 2019 and 2020, from Integrated High School at the Luzerna campus. The data production instrument was a questionnaire. The expectation is that the present study will sensitize the federal education network on the issue of issues related to the adaptation of students entering Integrated High School.*

**Keywords:** Adolescence; Challenges in Adaptation; Integrated High School.

## RESUMEN

*La transición de la escuela primaria a la secundaria es de suma importancia en la vida de los adolescentes, lo que puede generar sentimientos intensos y dificultades en la adaptación a esta nueva etapa escolar. Pasar a ser alumno de Bachillerato Integrado en un Instituto Federal de Educación conlleva aún más peculiaridades en esta transición. Este trabajo tiene como objetivo discutir los desafíos relacionados con la adaptación de los estudiantes que ingresan a la Enseñanza Media Integrada en el contexto de la Red Federal de Educación, más específicamente en el Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, exploratoria y de campo. Los sujetos de la investigación fueron estudiantes de primer año en 2019 y 2020, de la Escuela Secundaria Integrada del campus de Luzerna. El instrumento de producción de datos fue un cuestionario. La expectativa es que el presente estudio sensibilice a la red federal de educación sobre el tema de las cuestiones relacionadas con la adaptación de los estudiantes que ingresan a la Enseñanza Media Integrada.*

**Palabras clave:** Adolescencia; desafíos de adaptación; Escuela Secundaria Integrada.

---

## Introdução

Passados quase 20 anos da publicação do Decreto n.º 5154/2004, o processo de materialização da integração da educação profissional à educação básica continua sendo um grande desafio para todas as redes de ensino. A partir

desse decreto, inúmeras experiências foram e continuam sendo desenvolvidas, em especial no âmbito dos Institutos Federais.

O que se busca desde então é a construção de um novo modelo de ensino médio, pautado na perspectiva de formação omnilateral, transformadora e emancipatória. No contexto brasileiro, este novo modelo foi identificado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como Ensino Médio Integrado, como contraponto a perspectivas fragmentadas, tecnicistas e mercadológicas de educação. Trata-se, acima de tudo, de uma concepção de ensino médio que orienta a materialização da forma integrada, prevista pelo Decreto n.º 5154/2004.

Nos Institutos Federais, a concepção de Ensino Médio Integrado tem sido trabalhada, entre outros espaços, no contexto dos cursos técnicos integrados, envolvendo estudantes jovens e adultos. E, neste universo, estão milhares de adolescentes provenientes de diferentes escolas, públicas e privadas, urbanas e rurais.

Silva e Mattos (2004) afirmam que a adolescência corresponde a um período marcado por curiosidade por novas experiências, necessidade de descoberta dos próprios limites, de questionamentos dos valores e das normas familiares e de grande adesão aos valores e normas referentes ao grupo de amigos, de rupturas e de aprendizados, sendo uma etapa caracterizada pela necessidade de integração social, pela busca da autoafirmação e da independência individual e definição da identidade sexual. É uma fase assinalada por diversas mudanças biopsicossociais que são desafiadoras, marcadas por eventos significativos. A passagem do ensino fundamental para o ensino médio seria um desses momentos de significativa importância na trajetória de vida dos adolescentes. O aumento da carga horária e do número de disciplinas escolares e do nível de cobrança e exigências, as inquietações por começar a refletir sobre escolhas profissionais, mudança de rotina e, em alguns casos, mudanças de escola e rompimento de vínculos escolares prévios, somando-se às inquietações e descobertas típicas da adolescência, podem gerar sentimentos intensos e dificuldades de adaptação nessa nova fase escolar.

Nessa transição, tornar-se estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação carrega ainda outras especificidades, como por exemplo: organização curricular própria com necessidade de turno integral,

carga horária ampliada, se comparada com o ensino médio regular de outras escolas, o desafio de entrar em contato com disciplinas do curso técnico escolhido – universo até então desconhecido –, o incentivo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras questões a serem debatidas no decorrer do presente trabalho.

Reconhecendo a importância do estudo e investigação da temática, e a fim de ampliar este debate, o presente trabalho tem como principal objetivo discutir sobre o processo e os desafios relativos à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado no contexto da Rede Federal de Educação, mais especificamente no Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna.

Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) explicam que, muitas vezes, os debates em torno das questões escolares são concebidos de forma adultocêntrica, ou seja, apenas as vozes dos teóricos da área da educação ou dos educadores são levadas em consideração. Defende-se, entretanto, a importância de que se considere o que as crianças e adolescentes pensam da escola para a compreensão e debate das questões escolares, pois eles são sujeitos capazes de falar e expor sua posição no mundo. As autoras ainda destacam a importância de se inserir crianças e adolescentes em pesquisas, colocando-as como voz ativa no processo, pois, ao escutá-las e tornar suas falas centrais no entendimento das circunstâncias em que elas estão inseridas e nas temáticas que lhes dizem respeito, gera-se uma potência transformadora de realidade, ao invés de apenas falar sobre elas.

A presente pesquisa buscou ouvir a voz dos estudantes sobre suas vivências no processo de adaptação ao Ensino Médio Integrado, bem como destacar as suas falas no entendimento das circunstâncias e desafios peculiares do significado de ser estudante no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal.

## **Caminho metodológico da pesquisa**

Optou-se, nesta pesquisa, por uma abordagem qualitativa. A utilização desse tipo de abordagem difere da quantitativa pelo fato de o centro do processo de análise não ser a utilização de dados estatísticos, ou seja, não ter a prioridade

de numerar ou medir unidades. De acordo como descreve Prodanov e Freitas (2013), é a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados que são essenciais no processo de pesquisa qualitativa, tendo em vista que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Quanto aos seus objetivos, o tipo de pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois, como retrata Prodanov e Freitas (2013), ele permite planejamento flexível para estudar o tema em questão por diversos ângulos e em diferentes aspectos; no geral envolve levantamento bibliográfico, aplicação de questionários com os participantes e análise de exemplos que possam estimular a compreensão, tal como se pretende aqui. Para Minayo e Deslandes (2009), nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, consegue explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos, pelo fato de a realidade ser sempre mais rica e complexa do que o nosso olhar e saberes limitados. Segundo a autora, a eficácia científica se estabelece quando recorta determinado aspecto da realidade, o observa, e a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade. Foi essa a intenção desta investigação ao discutir os desafios relativos à adaptação ao Ensino Médio Integrado no contexto do Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna.

No que concerne aos procedimentos relativos aos dados fornecidos, realizou-se uma pesquisa de campo, utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, conforme Prodanov e Freitas (2013). Nessa perspectiva, a presente pesquisa visou buscar informações sobre quais percepções e vivências o público estudado possui ao ingressar na rede federal de ensino.

A técnica ou instrumento de produção de dados adotado foi um questionário, que visou captar possíveis vivências e desafios enfrentados pelos estudantes ao iniciar os estudos na instituição, e que serviram de base para a discussão dos resultados e a elaboração do produto educacional. Para tanto, os participantes receberam esclarecimentos quanto à proposta da pesquisa e dos aspectos éticos envolvidos, com a apresentação e assinatura do Termo de Assentimento. Quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por tratar-se de estudantes menores de 18 anos, este foi assinado pelos pais ou

responsáveis. O questionário foi formulado com 18 questões fechadas e 2 abertas aplicado por meio de um formulário eletrônico criado pela plataforma *Google forms*.

Os sujeitos da pesquisa, universo e grupo amostral estudados foram 114 alunos ingressantes em 2019 e 2020, dos cursos de Ensino Médio Integrado ao: Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Mecânica e Técnico em Automação Industrial do IFC – Campus Luzerna. A escolha das turmas que estavam no 2º e 3º ano em 2021, ao invés das turmas de 1º ano, deu-se por questões relativas à pandemia do novo coronavírus e à consequente suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020. Considerou-se importante para os objetivos propostos nesta pesquisa que os alunos participantes houvessem vivenciado a rotina do campus de forma presencial, não apenas por meio das atividades remotas.

Por fim, fez-se necessário elaborar o tratamento do material recolhido no campo. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, há várias técnicas de análise, dentre elas, a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo esta, a técnica utilizada na presente investigação.

A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados. De acordo com Sousa e Santos (2020) em seus estudos sobre Bardin, trazem que a Pré-Análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. É por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material apreendido para que ele tenha utilidade à pesquisa. Nessa fase, as ideias preliminares devem ser sistematizadas em quatro etapas, que são: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores.

Na sequência, a fase de exploração do material tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo, conforme Sousa e Santos (2020). Nesta fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Destaca-se que a partir dos indicadores quantitativos apreendidos e considerados relevantes, foram formulados gráficos para auxiliarem na visualização dos resultados.

Ainda de acordo com Sousa e Santos (2020), a terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos. É o momento de elaboração da análise reflexiva e crítica. A presente pesquisa buscou respeitar todas as etapas previstas conceituadas por Bardin (2011), de modo a garantir a autenticidade dos resultados e com o intuito de gerar dados capazes de contribuir com a temática proposta.

## **O Ensino Médio Integrado brasileiro**

Significativas transformações ocorrem no cenário social e educacional, sobretudo a partir da década de 1990. Conforme destacam Bragagnolo e Silva (2003), nesta década, o discurso hegemônico foi o da necessidade de adequação da educação à lógica do mercado. Segundo os defensores dessa perspectiva, “se todos os setores da sociedade necessitam voltar-se para o mercado, [...] a Educação também deve seguir a mesma lógica, por meio de uma ação deliberada” (Bragagnolo e Silva, 2003, p.200).

De acordo com Saviani (2008), com o fim do período da ditadura e a instalação de um governo civil, a necessidade de modificação do arcabouço da educação nacional tornou-se cada vez mais evidente, o que acarretava a mudança da legislação em vigor. Desse modo, quando a Constituição de 1988 estabelece que a União defina diretrizes e bases da educação no país, está projetando com isso que a educação em todo território nacional siga diretrizes e bases comuns. Conforme o autor, o que se convencionou denominar de sistema nacional de educação, seria a organização educacional com diretrizes e bases comuns.

Assim, em 1996, acontece um marco importante na história da educação brasileira: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.º 9394/96, resultante de um trabalho de muitos anos e com significativa participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A LDB reorganizou o ensino médio, consagrando-o como educação

básica, além de promover a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade. (Brasil, 1996)

Vislumbrava-se com a LDB 9.394/96 a possibilidade de integração entre a educação profissional e a formação geral. No entanto, o Decreto n.º 2.208/1997, que regulamentava a educação profissional, impôs limites à possível integração sinalizada por ela (Brasil, 19978). Conforme explicitam Ciavatta e Ramos (2011), entre outros aspectos, esse decreto reforçava o dualismo entre a formação geral do educando e a formação profissional, presente na educação brasileira em décadas anteriores, conservando uma separação entre ensino médio propedêutico e o profissionalizante.

No entanto, a revogação do Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5154/2004<sup>1</sup> (Brasil, 2004), vem com a proposta de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. A partir do referido decreto, a educação profissional de nível técnico passa a ser vista como parte da educação básica e como um componente essencial no processo de formação ampla e integral do estudante.

Conforme afirma Frigotto (2005), a articulação entre ensino médio e educação profissional lança novas perspectivas para a educação dos jovens estudantes brasileiros. Ofertada paralelamente durante o percurso escolar, a educação profissional caracteriza-se por um novo olhar na formação do conhecimento humano, direcionado não apenas para o trabalho. A sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida com a urgência do ingresso no mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo.

Ramos (2005) sustenta a existência de uma educação que não se restrinja a um fazer técnico específico, mas que seja omnilateral, ou seja, voltada para o desenvolvimento humano em todas as suas direções, bem como politécnica, isto é, capaz de oferecer, aos sujeitos, os fundamentos tecnológicos, científicos e sócio-históricos de todo o processo produtivo, pois a necessidade de realização e desenvolvimento cultural, científico e produtivo é própria do ser humano.

Nesse contexto, advoga-se o Ensino Médio Integrado como possibilidade de uma formação integral, em que seja conquistada a superação da divisão do

---

<sup>1</sup> Decreto n.º 5154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.

trabalho manual e intelectual e que seja possível o desenvolvimento cultural, criativo, crítico e transformador.

## **Aspectos relacionados à adolescência e a transição para o Ensino Médio**

Pode-se afirmar que não há um conceito absoluto e universal que defina qual a faixa etária que engloba o período conhecido como adolescência. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, s/d) revelam que essa etapa do desenvolvimento humano corresponde ao período que inicia aos 10 e se estende até os 19 anos de idade. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a adolescência vai dos 12 aos 18 anos e de acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil 2013), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, e excepcionalmente é aplicado o Estatuto da Juventude quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (Brasil, 1990; 2013).

Papalia e Feldman (2013), autores de referência que estudam o desenvolvimento humano, consideram que, na maioria das sociedades modernas, a passagem da infância para a vida adulta é marcada não por um único evento, mas por um longo período conhecido como adolescência, que consiste numa transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

Oliva (2004), a partir dos estudos de Erik Erikson (1968), afirma que após a puberdade, tende a ocorrer uma crise de identidade no indivíduo, como consequência da transição da infância para a adolescência e de todas as mudanças próprias dessa etapa, que levarão o adolescente a sofrer sentimentos de despersonalização e de estranhamento consigo mesmo. É necessário considerar que essa identidade, apesar de ser uma característica pessoal, é vivenciada em um contexto social determinado, em que o sujeito estabelece uma série de relações e experimenta diversos papéis. Ela inclui as normas dos grupos nos quais o adolescente se integra, o que abrange a família e a escola, os valores

que interioriza, sua ideologia pessoal e os compromissos que assume, sendo baseada nas experiências do passado para dar significado ao presente e dirigir sua conduta futura (Oliva, 2004).

Bock (2004), a partir da perspectiva sócio-histórica, questiona a tendência de se naturalizar o caráter desafiador da adolescência, comumente sustentada por ideias pré-concebidas de que a adolescência é uma fase normal e naturalmente turbulenta e que o melhor a se fazer é ter paciência e esperar passar. Assim, acontece a desvalorização dos sentimentos dos adolescentes, tratados superficialmente como transtornos dessa condição, muitas vezes, considerada “patológica”.

De acordo com Silva e Soares (2001), nessa fase de transição da infância para idade adulta, novas relações interpessoais são estabelecidas e organizadas por meio da interação dentro de um grupo de iguais. Nesse período, ocorre a necessidade de definir qual o seu papel no círculo social onde está inserido. Ocorrerão, portanto, momentos marcantes que serão vivenciados e elaborados pelo adolescente e que terão grande importância para a construção da sua identidade e papel social. Neste aspecto, a escola se destaca como um local de significativa importância nessa fase da vida. Sobre isso Papalia e Feldman afirmam que

[a] escola funciona como uma experiência organizadora central na vida da maioria dos adolescentes. Ela oferece oportunidades para obter informação, aprender novas habilidades e aperfeiçoar habilidades antigas; participar de atividades esportivas, artísticas e outras; explorar opções vocacionais; e fazer amigos. Amplia os horizontes intelectual e social. (Papalia; Feldman, 2013, p. 411)

Isso posto, torna-se essencial refletir sobre as vivências nos adolescentes relativas à passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Além de precisarem lidar com questões, tensões e incertezas que costumam ser muito presentes no período da adolescência, esses estudantes precisam, ainda, lidar com mudanças significativas de ambiente e organização escolar nessa passagem.

Sacristán (1996) trata dos fenômenos que ocorrem com os estudantes na passagem do ensino fundamental para o ensino médio no âmbito do sistema educacional espanhol, destacando a ausência de atenção e pesquisas

relacionadas a esta temática. Segundo o autor, nas transições, há o surgimento de novas realidades que podem ser marcadas por crises ou indefinições; é uma experiência pessoal e social significativa em que a identidade é alterada e pode, até mesmo, ser abalada. (Sacristán, 1996) Ou seja, em uma etapa de transição pode-se obter ganhos e perdas – o saldo indicará o nível de mudança ocorrido; uma transição pode ser progressiva para alguns sujeitos e para outros pode ser regressiva.

No contexto educacional, o significado de cada etapa de transição vai depender das circunstâncias de cada sujeito, pois a maneira de vivenciar pode ter significados e efeitos diferentes, de acordo com o estudante que as experimenta. Deve-se, desse modo, evitar a perspectiva negativa ao considerar as transições na educação. Estas indicam momentos e processos de mudança, acomodação, riscos, com possíveis consequências negativas, mas também como oportunidades promissoras, como o nascimento e a abertura a novos horizontes, a novas relações, a outros estímulos e outras perspectivas. A mudança para outros ambientes e outras responsabilidades também significa a conquista de níveis mais elevados de maturação e liberdade. Das transições, podem-se extrair melhorias nas habilidades sociais, independência pessoal, capacidade de enfrentar novos desafios, mais flexibilidade e maior aprendizado. A preocupação com as transições na educação não advém, então, de sua existência, pois é um processo natural e necessário, mas da possibilidade de que seja um processo traumático, por não ser gradual ou pela incoerência do meio pelo qual se desloca. Não se trata de evitar as transições, mas de regê-las com critérios de progressividade, evitando que certos sujeitos sejam excluídos na passagem de um ambiente para outro (Sacristán, 1996).

Uma das dimensões mais destacadas pelos alunos ao comentarem suas experiências de transição é a que diz respeito à mudança nas redes de relacionamentos em sala de aula, sendo descrita, às vezes, como positiva e enriquecedora e em outros casos como negativa e até traumática, mas não indiferente para a grande maioria. Neste sentido, as relações sociais entre iguais adquirem um valor significativo no apoio às inseguranças que definem esta etapa da vida escolar. O grupo de pares forma um campo de referência importante para o estabelecimento da identidade ainda vacilante nesta fase do

desenvolvimento, em que a amizade se torna um refúgio, uma necessidade vital. Desse modo, a comunidade escolar é muito importante para facilitar a integração com estratégias de acolhimento para quem ingressa no novo ambiente e o desenvolvimento de uma maior sensibilidade educativa às necessidades sociais de cada etapa de ensino, visto que o objetivo das instituições de ensino é criar um sentido de comunidade, constituir um espaço público de relacionamento entre os seus membros, o que se consegue aproximando alunos, pais e professores desde o primeiro momento (Sacristán, 1996).

A revisão bibliográfica realizada por Cassoni *et al.* (2021) sobre a temática da transição escolar para os anos finais do ensino fundamental indicou que os desfechos favoráveis nas experiências da transição surgem quando o suporte social por parte da família, professores e amigos estavam presentes no processo. Desse modo, supõe-se que as relações interpessoais estabelecidas nos contextos da escola e da família funcionam como uma rede de apoio afetiva, desencadeando desfechos positivos nas experiências de transição escolar.

Fagundes e Saraiva (2019) chamam a atenção para o fato de que ao analisar questões relativas à transição do ensino fundamental para o ensino médio, é inevitável que uma série de comparações sejam estabelecidas, pois os dois estágios possuem culturas profissionais e organizacionais diferentes, que, por sua vez, impactam diretamente na prática educacional. Também assinalam que, nessa transição, coexistem fatores pessoais e ambientais que afetam esta mudança, sendo que tal impacto pode ser mediado pelo tipo de suporte disponível. É preciso ter em conta que ao alcançar o ensino médio, os estudantes interagem com mais e diferentes colegas de classe, com mais professores e, muitas vezes, precisam lidar com expectativas diferenciadas com relação ao seu papel, desempenho e responsabilidade.

Vecchiatti (2019) destaca a invisibilidade dos sujeitos adolescentes em pesquisas relacionadas à transição entre o ensino fundamental e o ensino médio e ressalta a necessidade de ouvir esses sujeitos para melhor compreender aspectos significativos desse percurso; conforme a autora, há ruptura e desconexão, não havendo uma fluidez entre essas etapas da educação básica.

## **O Ensino Médio Integrado no campus Luzerna**

As Diretrizes do Ensino Médio Integrado do IFC (2018) definem que os currículos dos cursos técnicos integrados devem ser organizados e fundamentados na omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, buscando a integração entre as áreas do saber, numa superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

O documento ainda prevê que os cursos do Ensino Médio Integrado devem estar organizados em três núcleos: básico, politécnico e tecnológico. O núcleo básico é constituído por componentes curriculares da área básica da formação do ensino médio. O núcleo politécnico é formado por componentes curriculares cujas áreas do saber são comuns às áreas básica e técnica. No núcleo tecnológico são previstos os conteúdos da área da formação específica do curso técnico em que o aluno está matriculado.

De acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo campus Luzerna, a carga horária total do curso de Ensino Médio Integrado em Segurança do Trabalho é de 3330 horas (IFC, 2019a), do curso de Automação Industrial é de 3360 horas (IFC, 2019b) e do curso de Mecânica é de 3390 horas (IFC, 2019c); todos com duração prevista de três anos. Nessa carga horária total, além dos componentes curriculares referentes aos núcleos básico, politécnico e tecnológico, estão inclusas as disciplinas optativas de, no mínimo, 60 horas (Libras, Língua Inglesa e Língua Espanhola) e atividades diversificadas de 120 horas. São consideradas Atividades Diversificadas: círculo de diálogo, observações, participação em minicursos nas áreas afins, palestras, participação em eventos, publicação de trabalhos, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, monitorias, disciplinas eletivas. Tais atividades são de livre escolha e devem ser realizadas no decorrer dos três anos de curso.

A carga horária do 1º ano de cada curso do Ensino Médio Integrado do Câmpus Luzerna, tendo o vista o que a presente pesquisa propõe investigar, encontra-se na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFC - Campus Luzerna**

Curso	Núcleo Básico	Núcleo Politécnico	Núcleo Tecnológico	Total
<b>Automação Industrial</b>	11 componentes curriculares (660 horas)	3 componentes curriculares (240 horas)	2 componentes curriculares (150 horas)	<b>16 componentes curriculares (1050 horas)</b>
<b>Mecânica</b>	11 componentes curriculares (690 horas)	2 componentes curriculares (240 horas)	2 componentes curriculares (120 horas)	<b>15 componentes curriculares (1050 horas)</b>
<b>Segurança do Trabalho</b>	10 componentes curriculares (630 horas)	4 componentes curriculares (300 horas)	2 componentes curriculares (210 horas)	<b>16 componentes curriculares (1.140 horas)</b>

Fonte: A autora (2020), com base nos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado do Câmpus Luzerna (IFC, 2019).

O parecer CNE/CEB n.º 23/2003, responde a uma consulta sobre cumprimento dos mínimos de duração, carga horária e jornada escolar.

Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:  
I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...] (Brasil, 2003)

Nesta perspectiva, destaca-se o aumento considerável de disciplinas e carga horária com as quais os estudantes dos primeiros anos se deparam ao iniciarem seus estudos nos institutos federais, conforme já foi apontado. Este é um dos aspectos que o presente estudo pretende investigar: Se questões relativas à adaptação dos adolescentes já costumam surgir na passagem para o ensino médio regular, então, como os alunos ingressantes na Rede Federal de Educação, na modalidade Ensino Médio Integrado, vivenciam a experiência dessa passagem?

## **Análise dos resultados da pesquisa**

Visando compreender o processo de adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFC - campus Luzerna, em outubro

de 2021, foi realizada a aplicação do questionário de pesquisa com 114 estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado do referido campus, dos cursos técnicos: Segurança do Trabalho, Automação Industrial e Mecânica.

A pesquisa foi realizada no contexto de transição para o ensino presencial após a fase mais aguda da pandemia de Covid-19. No IFC, campus Luzerna, as aulas presenciais ficaram suspensas de março de 2020 até agosto de 2021. Alunos, professores e toda a comunidade acadêmica tiveram que se adaptar ao novo contexto de atividades remotas. Estimam-se alguns desafios enfrentados em diversos aspectos nesse período: dependência de recursos tecnológicos e de uma estrutura adequada para o acompanhamento das aulas, tais como sala com boa luminosidade, computador e internet (desafio significativo especialmente no caso de alunos em vulnerabilidade social), prejuízos emocionais causados pelo distanciamento social, perda de rotina escolar e o desafio da auto-organização nos estudos e concentração, impossibilidade de realização de aulas práticas nos laboratórios e consequentes perdas na aprendizagem, dentre outros inúmeros desafios.

Como citado anteriormente, a pesquisa selecionou para participar deste trabalho os alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado pela necessidade de que tais alunos houvessem vivenciado de forma presencial a rotina do campus, para assim obter dados que pudessem contribuir satisfatoriamente com a proposta da pesquisa, o que não seria possível se fosse realizada apenas com os alunos dos primeiros anos.

No momento da aplicação da pesquisa, as aulas presenciais já haviam retornado, mas as marcas vividas no período de atividades remotas apareceram em suas falas, como, por exemplo, quando os alunos dos segundos anos foram questionados sobre suas expectativas para os próximos anos na instituição:

*“Recuperar todo o prejuízo de ensino que tive com a pandemia e ter bastante práticas”. (segundo ano, Segurança do Trabalho)*

*“Recuperação das práticas perdidas e o encerramento do uso de máscaras”. (segundo ano, Segurança do Trabalho)*

*“Espero que com as aulas presenciais as coisas sejam mais fáceis”. (segundo ano, Automação Industrial)*

Quando questionados sobre como foram os anos vividos no IFC, os alunos dos terceiros anos também manifestaram o quanto a pandemia os afetou emocionalmente e nos estudos.

*“O único ano que sinto que de fato vivi e aproveitei intensamente no IFC foi no primeiro ano, antes da pandemia. Tive um ótimo desempenho escolar, apesar de bastante estresse, dei conta de tudo e aproveitei. As atividades remotas foram estressantes, esgotantes e não se comparam com o período vivido no presencial.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)*

*“Foram legais no início, mas acabaram sendo muito perdidos por conta da pandemia, na qual também não me esforcei o quanto deveria para receber reais resultados do meu conhecimento. Este possível último ano no IFC também acabou sendo afetado pela pandemia, mas está sendo bem recuperado nas aulas presenciais.” (terceiro ano, Mecânica)*

*“Foram quase 1 ano e meio de pandemia tendo aula em casa e a adaptação no momento está sendo difícil.” (terceiro ano, Automação Industrial)*

As aulas presenciais retornaram, mas sabe-se que as marcas deixadas pela pandemia na vida dos estudantes ainda estão (ou sempre estarão) presentes. Conforme Rodrigues de Almeida *et al* (2021) refletem, a escola jamais será a mesma do período antes da pandemia. O mundo mudou e com ele hábitos, comportamentos, valores foram transformados e criadas novas formas de existir.

Do total de alunos participantes da pesquisa, 60 eram do sexo feminino e 54, do sexo masculino. Deste modo, a participação de ambos os sexos se mostrou equilibrada na pesquisa.

Quanto à escola em que os alunos participantes da pesquisa estudaram no ensino fundamental, 81,57% dos alunos estudaram em escola pública, 8,77%, em escola privada e 9,64%, parte do ensino fundamental em escola pública e parte em escola privada.

Quando questionados sobre os principais motivos que influenciaram na escolha do IFC, os alunos poderiam escolher até duas assertivas de maior identificação; as duas com maior número de respostas foram, em primeiro lugar, “a qualidade do ensino oferecido” (79 respostas) e, em segundo, “para obter a formação e diploma do curso técnico” (50 respostas) e em terceiro “direcionamento e desejo dos familiares” (44 respostas).

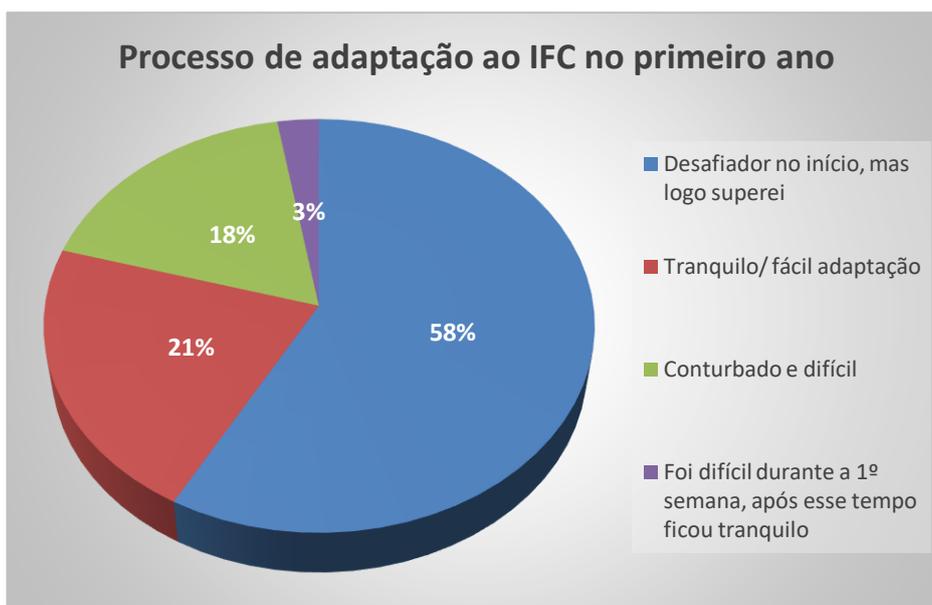
Pacheco (2020) aponta que os IFs possuem uma estrutura educacional e

proposta político-pedagógica inéditos em nosso país, não tendo inspiração em nenhum outro modelo nacional ou de outros países. O autor, com base na Lei 11.892/2008 e autores de referência, ainda cita os principais objetivos dos IFs, dentre eles: oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade; trabalhar ensino, pesquisa e extensão de forma articulada com a realidade socioeconômica e as necessidades do território onde o campus está inserido; possibilitar às classes e camadas sociais historicamente excluídas a progressão nos estudos e a redução de barreiras ente os níveis e modalidades de ensino (Pacheco, 2020).

A assertiva “qualidade do ensino oferecido”, escolhida pela maioria dos estudantes mostra o reconhecimento da qualidade do ensino da instituição pela comunidade. A terceira mais escolhida, “direcionamento e desejo dos familiares”, também aponta para esse reconhecimento, que faz com que os familiares desejem que os filhos estudem no Instituto Federal Catarinense, dentre outras opções de escolas públicas e particulares na região em que o campus Luzerna está inserido. “Para obter a formação e diploma do curso técnico”, como segunda assertiva mais selecionada, atesta a valorização da oportunidade que é oferecida aos jovens de terem uma educação profissional de nível técnico como parte da educação básica e como um componente essencial no processo de formação ampla e integral do estudante.

Conforme já citado, os alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado do campus Luzerna foram os participantes da pesquisa. No momento da aplicação do questionário, eles foram estimulados a recordar como foi o processo de adaptação ao IFC no primeiro ano (poderiam selecionar apenas 1 assertiva). O gráfico 1 mostra o quantitativo das respostas:

Gráfico 1 - Processo de adaptação ao IFC no primeiro ano



Fonte: Elaborado pela autora (2022),

Observa-se que apenas 21,42% (24 estudantes) dos alunos participantes tiveram uma adaptação fácil e tranquila, os outros 78,58% (88) tiveram algum desafio a superar, seja durante a primeira semana (2,67%), nos primeiros meses e conseguindo superar depois (58,03%) e aqueles que classificaram essa adaptação como conturbada e difícil (17,85%).

Destaca-se que antes do período reservado para a aplicação, o questionário foi lido em sua integralidade juntamente com os estudantes a fim de esclarecer conceitos ou dirimir dúvidas. No quesito relativo ao gráfico 1, foi esclarecido que a alternativa “tranquilo/fácil adaptação” denota adequação fácil e estável no novo ambiente educacional, ou seja, as demandas e dificuldades que possam ter surgido foram facilmente superadas. E a opção “desafiador” expressa que houve obstáculos considerados difíceis de serem superados nesse processo de adaptação.

Com respeito aos maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC, os estudantes poderiam marcar até três respostas de maior identificação. Os três com maior destaque na pesquisa foram: número de disciplinas e aumento de carga horária (97 respostas), aumento do nível de exigência (55 respostas) e pressão por um bom desempenho (48 respostas).

No questionamento sobre quais os maiores desafios encontrados nas atividades de ensino pelos alunos, mais uma vez a excessiva carga horária ou

número de disciplinas (87 respostas), bem como o nível de exigência nas avaliações (42 respostas) foram os aspectos colocados como os maiores desafios.

Os alunos foram questionados sobre quais aspectos ainda são significativos para eles; poderiam ser assinaladas três respostas de maior identificação. As assertivas com maior destaque foram: número de disciplinas e aumento de carga horária (60 respostas), aumento do nível de exigência (47 respostas) e definir o futuro profissional (46 respostas). Verifica-se, portanto, que os desafios relacionados ao número de disciplinas e carga horária, bem como o nível de exigência, continuam presentes ainda nos segundos e terceiros anos.

Tal como Sacristán (1996) aponta, no contexto educacional espanhol, o significado de cada etapa de transição vai depender das circunstâncias de cada sujeito, pois a maneira de vivenciar pode ter significados e efeitos diferentes de acordo com o estudante que as vivencia. As respostas dos alunos das turmas de terceiro ano, quando questionados sobre a experiência dos anos vividos no IFC, apontam essas diferenças de significados. Para alguns, mesmo com os desafios, ganhos e perdas, o saldo aparenta ser positivo, com a conquista de níveis mais elevados de maturidade, abertura a novos horizontes, novas relações e perspectivas, tal como destacado nas seguintes respostas:

*“Meu primeiro ano no IFC foi um dos melhores da minha vida, apesar de não me identificar com o curso.” (terceiro ano, Automação Industrial)*

*“Uma aventura e processo de amadurecimento. As pessoas encontradas aqui proporcionaram uma experiência de mudança de visão e conhecimento de novas realidades.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)*

*“Uma experiência desafiadora mas muito rica. Sou grata por ter conhecido os profissionais que trabalham nesta instituição e pelas pessoas com que fiz amizade, aprendi muito muito, sou muito feliz por isso.” (terceiro ano, Mecânica)*

*“Uma das melhores escolhas da minha vida, por mais desafiador que seja me sinto muito grato em ter escolhido entrar para o instituto.” (terceiro ano, Mecânica)*

Já para outro grupo de alunos, os aspectos negativos e desafiadores tiveram maior destaque em suas respostas, apesar de alguns ainda apontarem

a superação alcançada e aprendizados. Queixas relativas à exaustão e esgotamento vividos na instituição foram muito presentes nas respostas desses alunos.

*“Desafiadores e muito difíceis, a adaptação foi algo bem complicado e ainda não me sinto totalmente acostumado com a instituição, sem contar a grande mudança em número de aulas e carga horária, que me sobrecarregou bastante.” (terceiro ano, Automação Industrial)*

*“Muito difíceis, exaustivos, na maioria tristes.” (terceiro ano, Automação Industrial)*

*“Difíceis e desafiadores.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)*

*“Esgotantes fisicamente e emocionalmente.” (terceiro ano, Automação Industrial)*

A passagem do ensino fundamental para o ensino médio é um momento de significativa importância na trajetória de vida dos adolescentes, repleto de mudanças e desafios, ao que se somam as diversas mudanças biopsicossociais que são desafiadoras na adolescência. Nota-se que a excessiva carga horária e nível de exigência nas avaliações foram questões apontadas de forma expressiva pelos alunos tanto no momento de adaptação, na chegada à instituição no primeiro ano, como desafios significativos a lidar ainda no segundo e terceiro ano, especialmente aqueles encontrados nas atividades de ensino.

Conforme apontado por Sacristán (1996), as transições na educação são um processo natural e necessário, com mudanças, desafios e aumento de responsabilidades, mas também de oportunidades de melhorias nas habilidades sociais, aprendizado, conquista de maiores níveis de flexibilidade, maturação e liberdade. A escola oferece oportunidades de aprendizado de novas habilidades, participação em atividades esportivas e artísticas, conquista de novas amizades, ou seja, um universo de possibilidades de ampliação dos horizontes intelectual e social, conforme Papalia e Feldman (2013) conceituam.

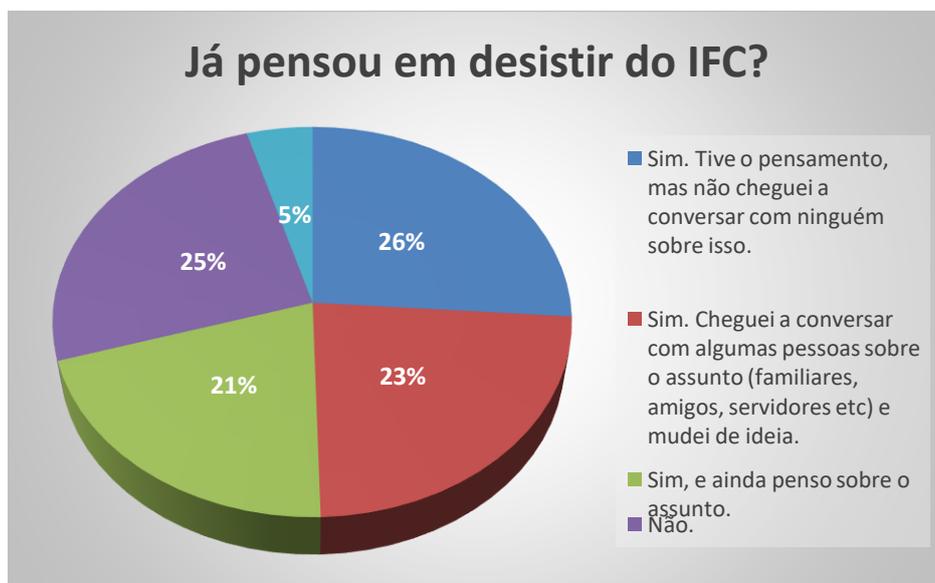
Não se trata de evitar as transições e desafios. O que se aponta como preocupante na presente investigação é a possibilidade de que essa transição seja traumática e não progressiva, de modo que o que os alunos encontram na saída do ensino fundamental e na chegada no Ensino Médio Integrado seja um aumento impactante de número de disciplinas, carga horária e nível de

exigência. Se assim for, essa transição acabará não ocorrendo de forma progressiva e gradual, fazendo com que sobrecarga de demandas acadêmicas se constituam como um fator de risco para o adoecimento físico e mental.

A questão do elevado número de componentes curriculares e carga horária, bem como a consequente sobrecarga física e mental necessita ser reconhecida, discutida e levada em consideração por todos aqueles que integram os diferentes setores e espaços institucionais em suas práticas e intervenções, como exemplo a equipe multiprofissional, os docentes e gestores. Conforme Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) apontam, a sobrecarga pode ser agravada se não houver, de fato, integração curricular e trabalho articulado entre os componentes curriculares. O princípio do ensino integrado precisa ser defendido constantemente e exige envolvimento e compromisso dos agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, de forma que ele não esteja presente apenas nos documentos norteadores, mas seja realmente concretizado no contexto educativo.

Quando questionados se, em algum momento, já pensaram em desistir do IFC, obteve-se o seguinte quantitativo de respostas representado pelo gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Já pensou em desistir do IFC?

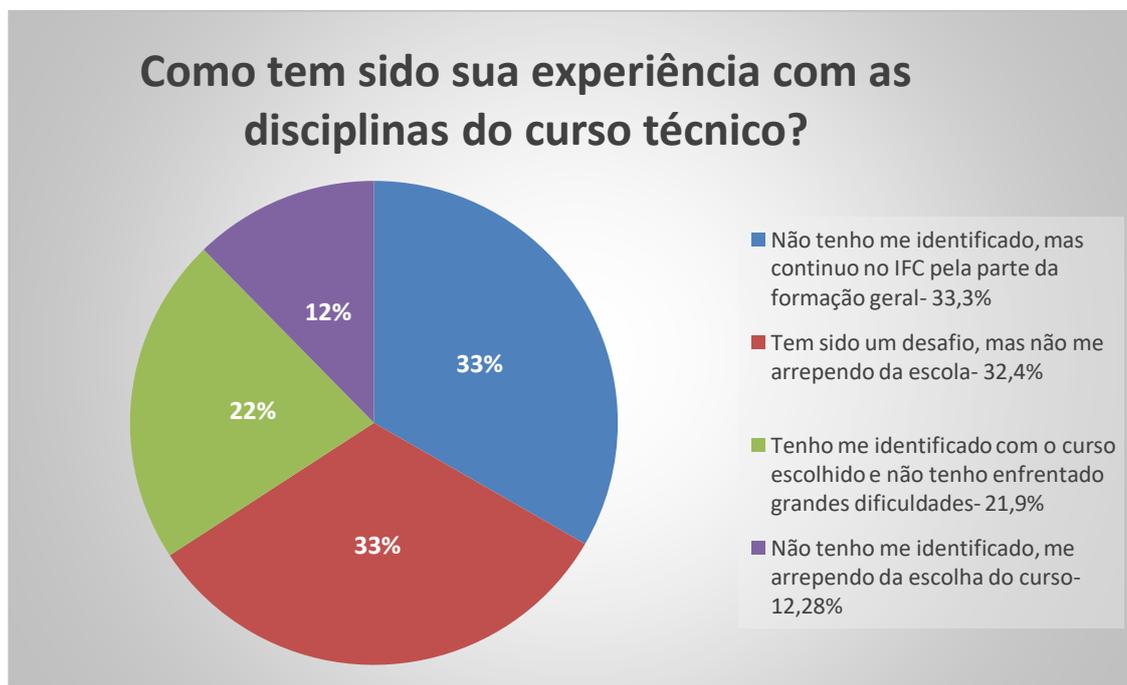


Fonte: Elaborado pela autora (2022),

Observa-se que o número de respostas que indicam o Sim (sob diferentes contextos representados nas assertivas) tem o total de 70,26% de alunos que, em algum momento, pensaram ou pensam em desistir da instituição. É um número significativo e que expressa um dado merecedor de atenção, pois possivelmente é um sintoma do desgaste físico e emocional sofrido pelos estudantes pela excessiva carga horária e número elevado de disciplinas – dado apontado por eles em outros questionamentos da pesquisa. Embora inicialmente tenham escolhido estudar no IFC pelo reconhecimento da qualidade do ensino oferecido e pelo direcionamento e desejo dos familiares, os desafios que encontram ao chegar na instituição acabam fazendo-os, em algum momento, pensar em mudar de escola.

Quando questionados sobre como têm sido suas experiências com as disciplinas do curso técnico escolhido, os alunos expressaram o que mostra o seguinte quantitativo representado pelo gráfico 3:

Gráfico 3 - Experiência com as disciplinas do curso técnico



Fonte: Elaborado pela autora (2022),

A iniciativa de investigar, nesta pesquisa, a experiência dos alunos com as disciplinas do curso técnico escolhido se dá pelo reconhecimento do quanto o nível de satisfação nesse aspecto afeta a adaptação deles na instituição, tendo

em vista a expressiva carga horária das disciplinas técnicas às quais precisam se dedicar, além daquelas do currículo básico do ensino médio. Ao fazer o somatório dos que não têm se identificado com o curso, o quantitativo é de 45,58%, e dos que não se arrependem da escolha é de 54,3%. Observa-se que a porcentagem de falta de identificação com o curso escolhido representa um quantitativo relevante e um dado que merece atenção.

No momento da inscrição para participação do seletivo para ser estudante do IFC - campus Luzerna, os alunos têm apenas três opções de curso: Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Mecânica e Técnico em Automação Industrial. Verifica-se o quanto é importante que a instituição encontre formatos de divulgação dos cursos disponíveis, de forma que os futuros alunos tenham maior conhecimento da proposta de cada curso e das disciplinas a serem estudadas, a fim de que a escolha seja a mais acertada possível e haja menor risco de arrependimentos posteriores pela falta de identificação.

De acordo com Fierro (1995), é na adolescência que se estabelece com maior definição a formação da identidade, dos padrões de comportamento e do estilo de vida. É marcante o afastamento da família por parte do jovem e o estreitamento dos laços com os pares neste período.

Pereira e Garcia (2007), a partir de uma significativa revisão bibliográfica relativa ao papel das amizades na adolescência, trazem que as amizades não são baseadas no parentesco ou laços consanguíneos; o compromisso estabelecido entre amigos tem raízes na confiança, lealdade, companheirismo, atividades compartilhadas e interdependência. Os autores ainda afirmam que as amizades na adolescência podem surgir em ambientes e atividades compartilhadas por eles, tais como: escola, igreja, locais para atividades esportivas, entre outros.

Quando questionados sobre quais foram os aspectos facilitadores no processo de adaptação ao IFC, as amizades na instituição foi a alternativa com o maior número de escolha (93 respostas), seguida pelo apoio familiar (56 respostas) e estrutura do campus - espaço físico, laboratórios etc. (39 respostas). Os alunos participantes poderiam escolher até três alternativas de maior identificação.

Nota-se que o apoio familiar continua tendo importância no processo de superação dos desafios escolares, mas o fato de as amigadas terem um maior destaque nesse quesito expressa o que teóricos sobre desenvolvimento humano (Papalia; Feldman, 2013; Fierro, 1995) assinalam a respeito da transição progressiva que ocorre na adolescência, da esfera de proteção dos pais e da família para uma integração em grupos de pares e na sociedade.

Carvalho *et al.* (2017) mostram na revisão de literatura sobre relações de amizade e autoconceito na adolescência no contexto escolar que há uma associação entre relações de amizade satisfatórias e envolvimento na escola e comportamentos pró-sociais.

A presente pesquisa mostra que, em meio aos desafios de adaptação na instituição relativos ao número de disciplinas, aumento da carga-horária, aumento do nível de exigência e pressão por um bom desempenho, os laços de amizade têm um papel de destaque como facilitadores no processo de adaptação à instituição e na superação dos desafios.

Em uma pergunta direcionada aos alunos dos terceiros anos sobre como eles definem os anos vividos no IFC, em que poderiam escrever livremente, encontrou-se um número expressivo de respostas dando destaque às amigadas formadas no campus e o quanto elas foram importantes na superação dos desafios encontrados na instituição, como por exemplo:

*“Foram difíceis, mas fiz amigadas incríveis.” (terceiro ano, Mecânica)*

*“Acho que minha experiência no campus foi muito positiva, principalmente por causa das novas amigadas e descobrimento de uma possibilidade de curso para a universidade.” (terceiro ano, Mecânica)*

*“Desafiadores. Acredito que permaneci no IFC por que tenho um grupo de amigos que estão sempre se ajudando e incentivando uns aos outros.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)*

Sacristán (1996) – que trata dos fenômenos que ocorrem com os estudantes na passagem do ensino fundamental para o ensino médio no âmbito do sistema educacional espanhol – afirma que as relações sociais entre iguais adquirem um alto valor no apoio às inseguranças que definem esta etapa da vida escolar, e destaca que as amigadas nessa fase do desenvolvimento tornam-se

um refúgio, uma necessidade vital. Nesta perspectiva, na constatação do quanto as amizades nesta fase da vida funcionam como um fator psicossocial protetivo e estimulam o envolvimento nas atividades escolares e na superação de desafios, ressalta-se a importância de serem criadas, por parte da comunidade escolar, atividades que possam estimular o estreitamento de laços de amizade e trocas entre os pares. Reitera-se o valor das rodas de conversa nesse aspecto, pois elas proporcionam um ambiente de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e formação de sentidos.

Quanto ao acolhimento no momento de chegada no IFC, o destaque foi para o “bom acolhimento pelos professores” (88 respostas) e o “bom acolhimento pelos outros alunos” (77 respostas). Os alunos poderiam escolher duas assertivas de maior identificação. O quantitativo de alunos que não se sentiu acolhido foi a assertiva menos selecionada (8 respostas).

Sacristán (1996) defende a importância de que a comunidade escolar facilite a integração com estratégias de acolhimento para quem ingressa no novo ambiente (nesta passagem do ensino fundamental para o ensino médio) e o desenvolvimento de uma maior sensibilidade educativa às necessidades sociais de cada etapa de ensino, tendo em vista que o objetivo das instituições de ensino é criar um sentido de comunidade e constituir um espaço público de relacionamento entre os seus membros.

Reitera-se que o ambiente é novo para todos os alunos do primeiro ano que chegam ao campus e, em meio aos desafios impostos pelo surgimento das novas realidades nessa passagem, um bom acolhimento por parte da comunidade escolar é fundamental para que a transição seja vivenciada de forma menos conturbada, além de ser protetivo para o bem-estar emocional dos alunos.

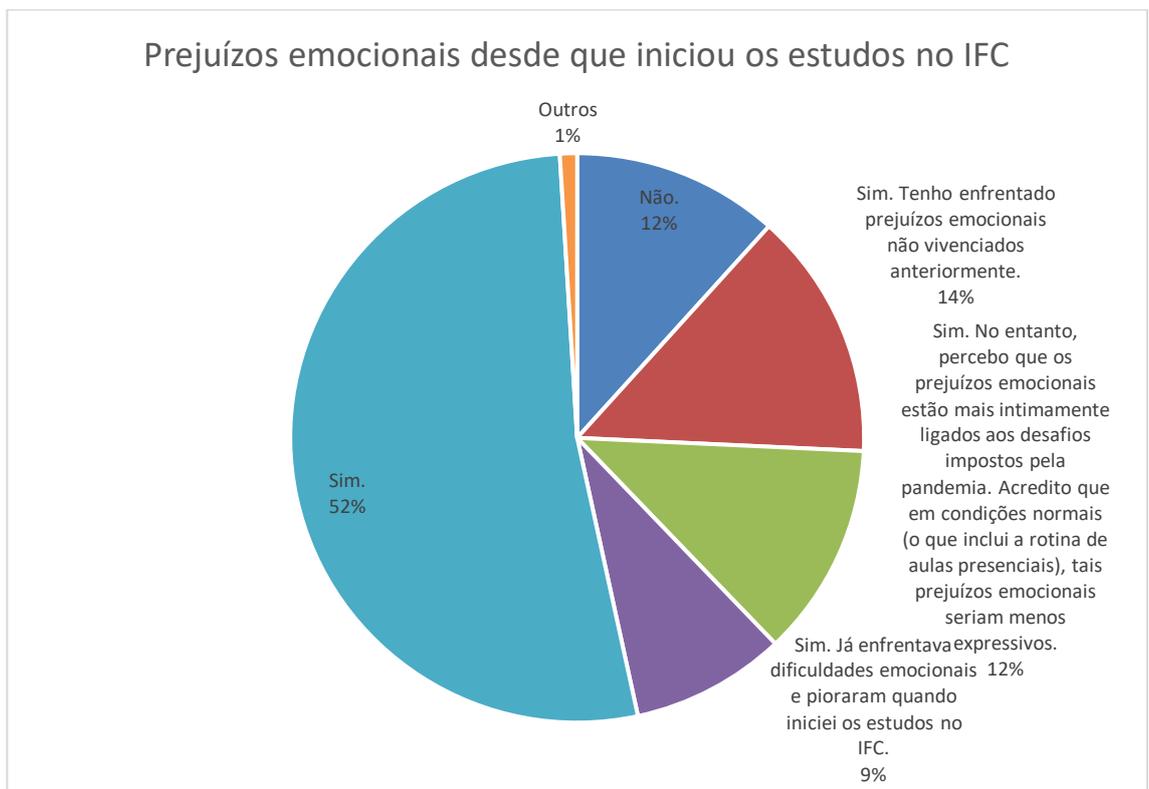
Quando questionados sobre o que tem sido facilitador no processo de ensino-aprendizagem, as duas respostas mais frequentes foram as aulas práticas (83 respostas) e a didática dos professores (48 respostas). Eles poderiam selecionar até duas respostas de maior identificação.

O grande número de escolha pela resposta “Aulas práticas” mostra o quanto os alunos são motivados e tem o processo de ensino-aprendizagem facilitado com este tipo de metodologia em comparação ao método tradicional

de ensino que é centrado na transmissão de conteúdo, no qual os estudantes têm o papel apenas de receber e memorizar informações, em uma atitude passiva. Gruber, Allain e Wollinger (2019) alertam para a necessidade de que os professores para a educação profissional possuam bases teórico-metodológicas que não se restrinjam a formas de conhecimento apenas explicativas, verbais, teóricas ou discursivas, mas também processuais, experimentais, materiais, simbólicas, culturais, por permitirem aos sujeitos produzir sua existência individual e social, que intervenham no mundo de forma empoderada, profissional e política.

Na pergunta “Você tem percebido prejuízos emocionais (ansiedade, sintomas depressivos, esgotamento físico e mental etc.) desde que iniciou os estudos no IFC?” obteve-se o quantitativo de respostas de acordo com o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - Prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC



Fonte: Elaborado pela autora (2022),

Na elaboração das assertivas para compor o questionário da pesquisa, tentou-se abranger o máximo de situações possíveis com o intuito de ampliar a

possibilidade de os estudantes encontrarem aquela que mais se encaixaria em sua situação vivenciada. Nota-se que 79,77% dos alunos assinalaram sofrer prejuízos emocionais desde que iniciaram os estudos no IFC. Foi esclarecido aos estudantes que nessa assertiva o termo “prejuízos emocionais” denota desgaste psicológico capaz de afetar qualquer pessoa que não consiga lidar de modo adaptativo com as tensões diárias e o estresse. Desse modo, podem surgir diversos sintomas físicos e psíquicos que causam sofrimento.

Os alunos foram questionados sobre quais os principais prejuízos emocionais vivenciados e nesta questão, eles poderiam assinalar quantas alternativas quisessem. Houve um cuidado de demarcar na questão que a intenção da pergunta não seria um autodiagnóstico, pois apenas um profissional especializado seria capacitado para tal, mas sim questionar como os participantes têm percebido seus sentimentos e experiências. As três assertivas com expressivo destaque foram “esgotamento físico e mental” (86 respostas), “sintomas de ansiedade” (67 respostas) e “baixa autoestima, percebo-me incapaz de ter bom desempenho acadêmico” (46 respostas).

O esgotamento, físico e mental, foi anteriormente apontado como consequência do elevado número de componentes curriculares e carga horária enfrentados pelos estudantes e expressos como desafios significativos a lidar na instituição, bem como da possibilidade de a transição do ensino fundamental para o Ensino Médio Integrado não ocorrer de forma gradual e progressiva. Esse dado merece atenção, pois como trazem Ariño e Bardagi (2018) em seus estudos, a sobrecarga de demandas acadêmicas, assim como a percepção do estudante sobre sua capacidade de lidar com tais demandas, podem se constituir em um fator de risco para o adoecimento.

Os sintomas depressivos e de ansiedade representam dois tipos de fenômenos recorrentes em nossa sociedade, inclusive durante a adolescência, conforme afirmam Grolli, Wagner e Dalbosco (2017). A ansiedade teve destaque na presente pesquisa enquanto prejuízo emocional vivenciado pelos estudantes. É possível que a sobrecarga nos estudos e a pressão por um bom desempenho, sinalizada por eles no decorrer da pesquisa, estejam fortemente relacionadas a esse fenômeno. No entanto, seria necessária uma nova pesquisa para investigar de forma mais específica essa questão.

No quesito “Caso você tenha sofrido (ou esteja sofrendo) dificuldades emocionais, de onde você tem recebido suporte para lidar com essas dificuldades?”, a assertiva com maior número de escolha pelos alunos foi “dos amigos” (60 respostas), seguida “pelos familiares” (42 respostas), em terceiro “não tenho recebido suporte, enfrento tais dificuldades sozinho” (26 respostas). Os estudantes poderiam marcar, no máximo, duas alternativas de maior identificação.

Segundo Poletto e Koller (2008, p. 412) “[...] o apoio emocional refere-se à disponibilidade de uma pessoa com quem a criança ou adolescente possa discutir seus problemas, confiar sentimentos e aborrecimentos”. Nota-se que o apoio familiar continua tendo significativa importância no suporte para lidar com as dificuldades emocionais, mas o fato de as amizades aparecerem também como destaque nesse aspecto mais uma vez expressa o que teóricos sobre desenvolvimento humano atestam a respeito da transição progressiva que ocorre na adolescência, da esfera de proteção dos pais e da família para uma integração em grupos de pares e na sociedade.

Carvalho et al. (2017) trazem diversos estudos e autores que mostram que a capacidade de construção e manutenção de relações de amizade satisfatórias são um indicador fidedigno da saúde física e mental do adolescente. Os autores ainda apontam que há uma associação entre relações de amizade satisfatórias e maior capacidade de regulação emocional e autonomia, bem como autopercepções mais positivas em determinadas dimensões do autoconceito. Desse modo, atesta-se o quanto as amizades, além de serem um fator psicossocial protetor, contribuem para o bem-estar e boa autoestima.

É importante destacar a importância do papel da família no suporte aos prejuízos emocionais sofridos ao longo da vida, especialmente na infância e adolescência. Souza, Baptista e Baptista (2010) afirmam que a família se constitui um dos principais pontos da vida psíquica das pessoas, sendo base da construção de um modelo relacional que permite criar outras relações, desde as laborais, de amizade, de parentesco, até a construção de uma nova família.

Chama a atenção na presente pesquisa a frequência em que a assertiva “Não tenho recebido suporte, enfrento tais dificuldades sozinho” foi escolhida pelos estudantes. Isso significa que não foi encontrado, em nenhum contexto, apoio emocional, o que o torna um dado preocupante. Destaca-se a importância

de existir no contexto escolar espaços para discutir questões relacionadas à saúde mental e dificuldades relativas a esse contexto. É preciso que a escola também seja um local em que os estudantes possam encontrar apoio emocional, em que existam profissionais dispostos a escutá-los. Tassinari (2003, apud Ferro; Antunes, 2015, p. 76) reforça o potencial da escuta quando diz que “[...] atender o sujeito na sua necessidade de escuta é uma forma preventiva e promotora de saúde destinada a ele”.

É de significativa importância que faça parte do ambiente escolar o planejamento de ações de prevenção e promoção da saúde e do bem-estar subjetivo dos estudantes, devendo ser um trabalho integrado com diferentes setores, como a família, escola e comunidade, conforme Guzzo (2011).

Nesse contexto, também destaca-se a importância da valorização da experiência artística no cotidiano escolar, conforme Canda e Baptista (2009) conceituam, por considerar a criatividade e a sensibilidade como aspectos importantes para a formação pessoal e social dos estudantes, enquanto práticas culturais de desenvolvimento integral e formação socioemocional.

## **Considerações finais**

A passagem do ensino fundamental para o ensino médio é um momento marcante na trajetória dos adolescentes e repleta de mudanças e desafios em sua essência, somada a diversas mudanças biopsicossociais que ocorrem nessa fase da vida. Destacou-se no presente trabalho, especificidades nos desafios na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação, tais como: organização curricular própria com necessidade de turno integral, carga horária ampliada, se comparada com o ensino médio regular de outras escolas, o desafio de entrar em contato com disciplinas do curso técnico escolhido – universo até então desconhecido –, o incentivo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros.

Buscou-se ouvir os estudantes sobre suas vivências neste processo e tornar suas falas centrais no entendimento das circunstâncias e desafios peculiares do significado de ser aluno no Ensino Médio Integrado de um Instituto

Federal. Nota-se que a excessiva carga horária e nível de exigência nas avaliações foram questões apontadas de forma significativa tanto no momento de adaptação, na chegada à instituição, no primeiro ano, como desafios expressivos a lidar ainda no segundo e terceiro ano, sobretudo, os desafios encontrados nas atividades de ensino.

Defende-se que as transições na educação são processos necessários e naturais, com desafios e mudanças a lidar. Contudo, também de oportunidades de aprendizado, ampliação dos horizontes intelectual e social, conquista de maiores níveis de maturação e liberdade. No entanto, o que o presente estudo apontou como preocupante é a possibilidade de que esse processo seja traumático e não progressivo, de modo que o que os alunos encontrem na saída do ensino fundamental e na chegada no Ensino Médio Integrado seja um aumento impactante de número de disciplinas, carga horária e nível de exigência, de forma que essa transição acabe não ocorrendo de forma progressiva e gradual, fazendo com que a sobrecarga de demandas acadêmicas se constituam em um fator de risco para o adoecimento físico e mental.

A questão do elevado número de componentes curriculares e carga horária, bem como a consequente sobrecarga física e mental necessitam ser reconhecidas, discutidas e levadas em consideração não apenas em intervenções realizadas pelas equipes multiprofissionais, mas por todos aqueles que integram os diferentes setores e espaços institucionais em suas práticas e intervenções, incluindo os docentes e gestores.

Salienta-se que a sobrecarga pode ser agravada se não houver, de fato, integração curricular e trabalho articulado entre os componentes curriculares. O princípio do ensino integrado necessita de defesa constante e exige envolvimento e compromisso dos agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, de forma que ele não esteja presente apenas nos documentos norteadores, mas seja, efetivamente, concretizado no cotidiano institucional.

Constatou-se o quanto as amizades funcionam na adolescência como um fator psicossocial protetivo e estimulam o envolvimento nas atividades escolares e na superação de dificuldades. Os dados apreendidos na pesquisa indicaram que, em meio aos desafios de adaptação na instituição, os laços de amizade criados no campus tiveram um papel de destaque como facilitadores nesse

processo e na superação dos desafios. Desse modo, defende-se a relevância de se criar, por parte da comunidade escolar, atividades que possam estimular o estreitamento de laços de amizade e trocas entre os pares. As rodas de conversa podem funcionar como um instrumento rico nesse aspecto.

Os alunos apontaram de forma expressiva o bom acolhimento que sentiram na chegada no campus Luzerna, com destaque aos professores e outros alunos. Reitera-se que, em meio aos desafios impostos no surgimento das novas realidades nessa passagem, um bom acolhimento por parte da comunidade escolar é fundamental para que a transição seja vivenciada de forma menos conturbada, além de ser protetivo para o bem-estar emocional dos alunos. É importante que a comunidade escolar facilite a integração com estratégias de acolhimento para quem ingressa no novo ambiente, tendo em vista que o objetivo das instituições de ensino é criar um sentido de comunidade e constituir um espaço de relacionamento entre os seus membros.

Vários estudantes afirmaram ter pensado, em algum momento, em desistir de continuar os estudos no IFC. Tal dado foi colocado como preocupante, pois, embora inicialmente os alunos tenham escolhido estudar no IFC pelo reconhecimento da qualidade do ensino oferecido e pelo direcionamento e desejo dos familiares, os desafios que encontram ao chegar na instituição acabam fazendo-os, em algum momento, pensar em desistir.

A pesquisa buscou investigar sobre a experiência dos alunos com as disciplinas do curso técnico escolhido pelo reconhecimento do quanto o nível de satisfação nesse aspecto afeta a adaptação dos alunos na instituição. Destaca-se a necessidade de que os IFs, de forma geral, encontrem formatos de divulgação dos cursos disponíveis que favoreçam aos futuros alunos ter maior conhecimento da proposta de cada curso e as disciplinas a serem estudadas, a fim de que a escolha seja mais a acertada possível e haja menor risco de arrependimentos futuros pela falta de identificação.

No momento da aplicação da pesquisa, as aulas presenciais já haviam retornado, mas as marcas vividas no período de atividades remotas apareceram de forma clara nas falas dos estudantes, expressando o quanto a pandemia os afetou emocionalmente e nos estudos.

Um número expressivo dos estudantes participantes assinalou sofrer prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC. Os prejuízos emocionais apontados com destaque por eles foram esgotamento físico e mental e sintomas de ansiedade. O esgotamento físico e mental foi trazido no decorrer da discussão como consequência do elevado número de componentes curriculares e carga horária enfrentados pelos estudantes. Tal dado é preocupante pelo fato de a sobrecarga de demandas acadêmicas se constituir em um fator de risco para o adoecimento.

Com relação ao suporte para lidar com as dificuldades emocionais sofridas, os alunos destacaram os amigos e os familiares. A discussão da presente pesquisa visou apontar a necessidade de que a escola também seja um local em que os estudantes possam encontrar apoio emocional, em que existam profissionais dispostos a escutá-los. Deve existir, no contexto escolar, espaços para discutir sobre questões relacionadas à saúde mental e dificuldades relacionadas a esse contexto, bem como práticas voltadas à prevenção e promoção da saúde e do bem-estar subjetivo dos estudantes a partir de uma proposta de orientação e oferta de apoio emocional com ambiente de escuta e acolhimento, com práticas contextualizadas e que privilegiem a multidisciplinariedade.

A expectativa é que este estudo possa sensibilizar a rede federal de ensino sobre a temática de questões relativas à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado, pois acredita-se que os dados obtidos atestam que desafios relacionados principalmente ao elevado número de componentes curriculares e a consequente sobrecarga física e mental não são uma realidade vivenciada apenas no campus Luzerna, mas, também, nos inúmeros campi que compõem a rede federal de ensino.

Advoga-se o Ensino Médio Integrado como possibilidade de uma formação integral, em que seja conquistada a superação da divisão do trabalho manual e intelectual e que seja possível o desenvolvimento cultural, criativo, crítico e transformador. No entanto, defende-se que a devida atenção às questões ligadas às dificuldades de adaptação dos estudantes, faz parte da essência do que se propõe a concepção formativa omnilateral, ou seja, voltada para o desenvolvimento humano em todas as suas direções. Sugere-se que os aspectos trazidos pelo presente trabalho sejam reconhecidos e debatidos por

todos aqueles que integram os diferentes setores e espaços institucionais, a fim de que sejam minimizados os prejuízos ligados aos aspectos emocionais e no desenvolvimento dos estudantes quando essa transição não ocorre de forma progressiva e gradual.

Por fim, salienta-se que a concepção e o modelo de oferta do Ensino Médio Integrado têm produzido experiências extremamente exitosas em todo o Brasil e deve servir de referência para novas políticas públicas de ensino médio para adolescentes e jovens brasileiros.

---

## REFERÊNCIAS

ARINO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.Org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nr\\_m=iso](http://pepsic.bvsalud.Org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nr_m=iso). Acesso em: 10 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 02 de junho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23**, aprovado em 02 de junho de 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14365-pceb023-03&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14365-pceb023-03&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de nov. 2020.

BOCK, Anna Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019

BRAGAGNOLO, Isabel Terezinha; SILVA, Marcos Francisco. O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares. **Percursos**. Florianópolis v. 4, n. 1, Julho, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1466/1397>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista científica**. FAP, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609/949>. Acesso em: 26 mar 2023.

CARVALHO, R. G., FERNANDES, E., CÂMARA, J., GONÇALVES, J. A., ROSÁRIO, J., FREITAS, S., & CARVALHO, S. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 34, n. 3, p. 379-388, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v34n3/1982-0275-estpsi34-03-00379.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CGMq4BJdwfL6bkKxyLbxBHy/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27- 41, jan/jun. 2011.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana; SALGUEIRO, Larissa Magalhães. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 185-193, abr. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000100185&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100185&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2019.

FAGUNDES, Caterine; SARAIVA, Mateus. La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil. **Educar**, 2019, Vol. 55, n.º 2, pp. 381-99.

FERRO, Aline S.; ANTUNES, André A. Plantão psicológico: a construção de um "pro-jeto" sobre as vicissitudes humanas no espaço educacional, narrando a intertextualidade de uma experiência psicológica no Instituto Federal de Goiás. **Revista EIXO**, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/213>. Acesso em: 2 mai. 2022.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C; PALACCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e**

**educação:** psicologia evolutiva (pp. 288-305). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, nov. 2017. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2123>. Acesso em: 04 abr. 2020.

GRUBER, Crislaine. ALLAIN, Olivier. WOLLINGER, Paulo (org). **Didática Profissional:** princípios e referências para a Educação profissional. Publicações do IFSC: Florianópolis, 2019.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.), **Psicologia escolar:** pesquisa, formação e prática. (p.19-36) Campinas: Editora Alínea, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFC.** Blumenau, 2018. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio.** Luzerna, 2019a. Disponível em: <http://luzerna.ifc.edu.br/ensino-medio-integrado-em-seguranca-do-trabalho-documentos/>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio.** Luzerna, 2019b. Disponível em: <http://luzerna.ifc.edu.br/tecnico-em-automacao-industrial-integrado-ao-ensino-medio-documentos/>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio.** Luzerna, 2019c. Disponível em: <http://luzerna.ifc.edu.br/2019/11/20/ppc-mecanica-2020/>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVA, A. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. v.1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Saúde do adolescente**. Disponível em: [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/es/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/). Acesso em: 04 abr. 2020.

PACHECO, Fabiane do Amaral; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CAMBRAIA, Adão Caron. Adoecimento mental na Educação Profissional e Tecnológica : o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnicos integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e9 173, jan. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9173>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEREIRA, Fábio Nogueira; GARCIA, Agnaldo. Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação?. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 71-86, jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 fev. 2022.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, set. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2008000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 mai. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES DE ALMEIDA, Patrícia *et al*. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José , v. 21, n. 3, p. 275-302, Dec. 2021. Disponível em: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032021000300275&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300275&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 Mar. 2023.

SACRISTÁN, Gimeno José. **La transición a la educación secundaria**. 4 Ed. Madrid: Morata, 1996.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, André Luiz Picolli; SOARES, Dulce Helena Penna. A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, n. 2, p. 115-121, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v6n2/v6n2a16.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, V. A; MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? Em I. Pinsky, & M. Bessa (Orgs). **Adolescência e drogas** (pp.31-44). São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul.-dez.2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em 10 de Julho de 2022.

SOUZA, Mayra Silva de; BAPTISTA, Adriana Said Daher; BAPTISTA, Makilim Nunes. Relação entre suporte familiar, saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 13, n. 1, p. 143-154. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79815637013>. Acesso em: 02 mai. 2022.

VECCHIETTI, Mirelle Candido. **As trajetórias entre o ensino fundamental e o ensino médio na voz dos adolescentes**: um diálogo com a educação profissional. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação a Distância - CERFEAD. Florianópolis, 2019.

---

Submissão em: 25 jan. 2024

Aceite em: 08 abr. 2024

---

---

<sup>1</sup> **Kênia Barros Almeida**, Instituto Federal Catarinense (IFC)

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina, Psicóloga escolar do Instituto Federal Catarinense (servidora efetiva).

E-mail: [keniabarros.almeida@gmail.com](mailto:keniabarros.almeida@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6938757068807879>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8787-3359>

<sup>ii</sup> **Adriano Larentes da Silva**, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Pós-doutor em Educação pela Universidade Autônoma do México e em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor efetivo do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

E-mail: [adriano.larentes@gmail.com](mailto:adriano.larentes@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4667474166242258>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3604-5281>