



**INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CÂMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

KÊNIA BARROS ALMEIDA LIMA

**OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE, CÂMPUS LUZERNA**

Florianópolis
2022

KÊNIA BARROS ALMEIDA LIMA

**OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES
INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO SOBRE O
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, CÂMPUS LUZERNA**

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

Orientador: Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Lima, Kênia Barros Almeida

Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna / Kênia Barros Almeida Lima; orientação de Adriano Larentes da Silva.
- Florianópolis, SC, 2022.

123 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

1. Adolescência. 2. Desafios na adaptação. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Rodas de Conversa. 5. Psicólogo Escolar. I. Larentes da Silva, Adriano. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado.

KÊNIA BARROS ALMEIDA LIMA

**OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE, CÂMPUS LUZERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ADRIANO LARENTES DA SILVA

Data: 14/11/2022 11:06:04-0300

CPF: 892.099.239-87

Verifique as assinaturas em <https://v.ifsc.edu.br>

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente

ROBERTA PASQUALLI

Data: 14/11/2022 14:58:17-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Santa Catarina

KÊNIA BARROS ALMEIDA LIMA

**RODA DE CONVERSA: OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS
ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, CÂMPUS LUZERNA.**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ADRIANO LARENTES DA SILVA

Data: 14/11/2022 11:06:47-0300

CPF: 892.099.239-87

Verifique as assinaturas em <https://v.ifsc.edu.br>

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina – Orientador



Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente

ROBERTA PASQUALLI

Data: 14/11/2022 14:58:17-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli

Instituto Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

O percurso foi repleto de desafios, mas tudo se tornou possível e mais leve porque não estive sozinha. Por isso, agradeço imensamente:

A Deus, pela força, refúgio e cuidado em todos os momentos.

Ao meu esposo, Vinícius, pelo incentivo e companheirismo desde o momento do seletivo do programa de mestrado.

Aos meus pais, Alberto e Helena, e à minha irmã, Kessiane, que sempre me apoiam e torcem por mim em todos os meus sonhos. Vocês são minha base.

À minha sobrinha, Paola, que me traz tanta alegria e esperança.

Ao meu orientador, prof. Dr. Adriano Larentes da Silva, por todos os conhecimentos compartilhados e orientações precisas, por toda paciência e acolhimento nos momentos que mais precisei.

Às membras da minha banca de qualificação e defesa, prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli e Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Trevisol, pelas valiosas contribuições na elaboração deste trabalho.

Ao IFC, câmpus Luzerna, por todo apoio e condições para que a pesquisa fosse realizada.

Aos alunos do Ensino Médio Integrado do câmpus Luzerna, por prontamente aceitarem participar da pesquisa e da roda de conversa. Toda a elaboração deste trabalho foi por vocês.

Aos professores da terceira turma do ProfEPT/IFSC, que deram as bases do conhecimento para que esta dissertação fosse escrita.

Às colegas do mesmo grupo de orientação: Shirlei, Fran e Milene, por toda a força e incentivo no compartilhamento dos desafios desta caminhada.

Aos colegas da terceira turma do ProfEPT/IFSC, foi gratificante trilhar este caminho junto com vocês.

Aos meus grandes amigos do Maranhão, Santa Catarina e que estão espalhados por este Brasil. Sou abençoada por ter tantos amigos que torcem por mim, choram comigo e se alegram pelas minhas conquistas.

A todos(as), minha gratidão!

RESUMO

A passagem do ensino fundamental para o ensino médio é de significativa importância na trajetória de vida dos adolescentes, o que gera, muitas vezes, 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. Esta dissertação 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 - câmpus Luzerna. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória, de campo e desenvolvida por meio de pesquisa-participante. Os sujeitos da pesquisa foram alunos ingressantes em 2019 e 2020, do Ensino Médio Integrado do câmpus Luzerna. O instrumento de produção de dados adotado foi um questionário. A excessiva carga horária e nível de exigência nas avaliações foram questões apontadas de forma expressiva tanto no momento de adaptação – na chegada na instituição, no primeiro ano – quanto desafios significativos a lidar ainda no segundo e terceiro ano, especialmente nas atividades de ensino. Os estudantes destacaram o bom acolhimento que sentiram na chegada no câmpus Luzerna, com destaque para os professores e outros alunos. Um número significativo de estudantes mencionou sofrer prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC, tais como: esgotamento físico e mental e sintomas de ansiedade. O estudo destacou a importância de serem implementados, no contexto escolar, espaços para discutir sobre questões relacionadas à saúde mental e dificuldades relacionadas ao contexto escolar, com destaque para as possibilidades de atuação do psicólogo escolar neste sentido. O produto educacional desenvolvido a partir do presente estudo foi do tipo intervenção, mediante a elaboração e desenvolvimento de uma roda de conversa com o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação desses estudantes. A expectativa é que o presente 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 resultados apresentados neste trabalho não expressam uma realidade vivenciada apenas no câmpus Luzerna, mas também nos inúmeros *campi* que compõem a rede.

Palavras-Chave: Adolescência. Desafios na Adaptação. Ensino Médio Integrado. Rodas de Conversa. Psicólogo Escolar.

ABSTRACT

The transition from elementary school to high school is of significant importance in the life trajectory of adolescents, which often generates intense feelings and difficulties in adapting to this new school phase. Becoming an Integrated High School student in a Federal Institute of Education carries even more peculiarities in this transition. This dissertation aims to discuss about 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 - Luzerna campus. The research is characterized as qualitative, exploratory, in the field and developed through participant research. The research subjects were freshmen in 2019 and 2020, of the Integrated High School of the Luzerna campus. The data production instrument adopted was a questionnaire. The excessive workload and the level of demand in the assessments were issues highlighted in a significant way both at the time of adaptation □ upon arrival at the institution, in the first year □ as well as significant challenges to be dealt with in the second and third year, especially in teaching activities. The students highlighted the good reception they felt on arrival at the Luzerna campus, especially the teachers and other students. A significant number of students mentioned suffering emotional damage since starting their studies at the IFC, such as: physical and mental exhaustion and symptoms of anxiety. The study highlighted the importance of implementing, in the school context, spaces to discuss issues related to mental health and difficulties related to the school context, highlighting the possibilities of action of the school psychologist in this sense. The educational product developed from the present study was of the intervention type, through the elaboration and development of a conversation circle in order to promote a space for meeting, dialogue, reflections, sharing of experiences and production of meanings regarding the challenges and experiences related to the adaptation of these students. The expectation is that the present study can sensitize the federal education network on the theme of issues related to the adaptation of students entering the Integrated High School, as it is believed that the results presented in this work do not express a reality experienced only on the Luzerna campus, but also on the numerous campuses that make up the network.

Keywords: Adolescence. Challenges in Adaptation. Integrated High School. Circles of conversation. School Psychologist.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Redes de ensino em que os alunos estudaram o Ensino Fundamental ..	43
Gráfico 2 - Motivos que influenciaram na escolha pelo IFC	44
Gráfico 3 - Processo de adaptação ao IFC no primeiro ano.....	45
Gráfico 4 - Os maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC	46
Gráfico 5 - Os maiores desafios encontrados nas atividades de ensino	46
Gráfico 6 - Aspectos que ainda são significativos	47
Gráfico 7 - Já pensou em desistir do IFC?	51
Gráfico 8 - Experiência com as disciplinas do curso técnico	52
Gráfico 9 - Aspectos facilitadores no processo de adaptação ao IFC	53
Gráfico 10 - O acolhimento no momento de chegada na instituição	55
Gráfico 11 – Facilitadores do processo de ensino-aprendizagem	56
Gráfico 12 - Prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC.....	60
Gráfico 13 - Principais prejuízos emocionais vivenciados	61
Gráfico 14 - Suporte para lidar com dificuldades emocionais.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs - Institutos Federais

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SISAE - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO E OS ASPECTOS LIGADOS À TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO	20
2.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO	20
2.2	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO	22
2.3	ASPECTOS RELACIONADOS À ADOLESCÊNCIA E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO	26
2.4	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS AOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	30
3	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CÂMPUS LUZERNA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL	35
3.1	BREVE HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE E DO CÂMPUS LUZERNA	35
3.1.1	O Ensino Médio Integrado no Câmpus Luzerna	36
3.2.	ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	38
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NO IFC - CÂMPUS LUZERNA	43
4.1	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E ESCOLHA PELO IFC	43
4.2	EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO	45
4.3	ASPECTOS FACILITADORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO	53
4.4	PANDEMIA DO COVID-19 E SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS ...	57
4.5	QUESTÕES EMOCIONAIS ENVOLVIDAS	59
5	PRODUTO EDUCACIONAL: OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO REFLETIDOS EM UMA RODA DE CONVERSA	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	113
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	115
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES	117

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, quando foi sancionada a Lei n.º 11.892/2008 e criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. De acordo com artigo 2º desta lei:

Os Institutos Federais são instituições de Educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

O Decreto n.º 5154/2004 (Brasil, 2004), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, traz que a educação profissional de nível técnico passa a ser vista como parte da educação básica e como parte essencial no processo de formação ampla e integral do estudante. Esse decreto instituiu, em seu Art. 4º, o Ensino Médio Integrado como uma forma de oferta da educação básica, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno.

Estudantes adolescentes ocupam parte significativa das vagas da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado. 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 do 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 exploradas. Como Viella, Pasqualli e Spessatto bem afirmam:

As salas de aulas dos Institutos Federais são portadoras de uma especificidade não encontrada em outras salas de aula da educação básica nem mesmo no ensino superior e na pós-graduação, dada a diversidade do público que a frequenta. Realidade mesclada, impregnada de muitas outras realidades e que alarga infinitamente os desafios do ensinar e aprender. (VIELLA; PASQUALLI; SPESSATTO, 2018, p. 96).

Ao fazer um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas publicações indexadas no Scielo, no Google Acadêmico, bem como nas páginas dos diversos Institutos Federais (IFs) com bancos de dissertações e produtos educacionais (PROFEPT) publicados, encontrou-se estudos que apontam questões relativas à adaptação de estudantes em Institutos Federais de Educação, aspectos relacionados à transição entre o ensino fundamental e o Ensino Médio Integrado, bem como possíveis fatores de sofrimento/adoecimento mental relacionados ao contexto escolar de estudantes. Tais pesquisas, que serão relatadas no decorrer do presente trabalho, mostraram que, de fato, há questões relevantes que podem causar sofrimento ou prejuízos ao bem-estar físico/emocional a estudantes do Ensino Médio Integrado e dificuldades de adaptação à instituição.

Reconhecendo a importância do estudo e investigação da temática, e a fim de ampliar este debate, a presente pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre 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 - Câmpus Luzerna. Para delimitar a finalidade do presente estudo, elencou-se como objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil do público ingressante no Ensino Médio Integrado no IFC e outros Institutos Federais;
- Debater sobre aspectos ligados à adolescência e à passagem do ensino fundamental para o Ensino Médio Integrado;

- Debater a respeito da organização curricular do Ensino Médio Integrado;
- Discutir sobre o papel da equipe multiprofissional, com destaque para o psicólogo escolar, na formação dos estudantes;
- Planejar e promover uma roda de conversa com alunos ingressantes do Ensino Médio Integrado a respeito das vivências relativas à adaptação no IFC, Câmpus Luzerna.

A escolha desta temática vincula-se à minha própria trajetória profissional como psicóloga escolar no contexto dos Institutos Federais, que teve início em 2014, no Instituto Federal do Maranhão. A partir de 2018, passei a fazer parte do Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna, no setor SISA E - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional; em ambos atuando como psicóloga escolar. Posso afirmar que essa jornada tem sido de muito aprendizado e realização. É gratificante contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos por meio de tantas possibilidades de intervenção que a Psicologia Escolar proporciona.

Em todos esses anos atuando na Rede Federal de Ensino, chamou-me atenção a frequência significativa de demandas de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado relacionadas a dificuldades de adaptação à instituição, especialmente no primeiro semestre. A experiência tem mostrado que tais dificuldades são capazes de contribuir para casos de evasão escolar, prejuízos emocionais e barreiras no processo de aprendizagem. Nesse sentido, percebi a relevância de discutir e pesquisar sobre a temática e a necessidade de intervenções e debates institucionais sobre essa realidade.

Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2017) 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.

O produto educacional implementado a partir do presente estudo foi do tipo intervenção, mediante a elaboração e desenvolvimento de uma roda de conversa com o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação desses estudantes.

Deste modo, acredita-se que as rodas de conversa podem se tornar instrumentos ricos na criação de encontros dialógicos que possibilitam a produção e ressignificação de saberes e sentidos, bem como são capazes de fomentar possibilidades de atuação e ações interventivas no contexto educacional. Além disso, busca-se sensibilizar a rede federal de ensino sobre a temática de questões relativas à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado, assim como enriquecer a discussão com os dados que foram apreendidos.

1.1 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. Minayo (2009, p. 14) explica que

[o] objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (...) As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões das subjetividades, nos símbolos e significados.

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 – Câmpus 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 câmpus de forma presencial, não apenas por meio de atividades remotas.

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 (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 - Câmpus 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 dos produtos educacionais. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com parecer nº 4.971.700, de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. 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*. O formulário foi aplicado separadamente por turma, a fim de que fosse possível a identificação de algum dado relevante a ser analisado de acordo com o período e o curso dos participantes. Posteriormente, os dados contidos no material coletado também foram estudados no todo dos 114 sujeitos participantes.

Com relação aos procedimentos técnicos, o estudo foi realizado por meio de pesquisa-participante, que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Na presente pesquisa, a pesquisadora é psicóloga escolar da instituição e realiza intervenções que se relacionam diretamente ao problema estudado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), este tipo de metodologia está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade.

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. Para a autora, a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise de conteúdo, segundo Bardin, pode ser definida como

Análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

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. Os dados apreendidos na presente pesquisa foram organizados pelas seguintes categorias: Identificação dos sujeitos de pesquisa e escolha pelo IFC; experiências e desafios na adaptação; aspectos facilitadores no processo de adaptação; aspectos relacionados à pandemia e a suspensão das aulas presenciais e questões emocionais envolvidas. 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 têm 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 caminho metodológico traçado tornou possível a elaboração desta dissertação, que está dividida em seis capítulos, compostos pelo capítulo 1, Introdução; o segundo capítulo, intitulado O Ensino Médio Integrado brasileiro e os aspectos ligados à transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, onde se apresenta uma retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil, bem como reflexões teóricas sobre o Currículo Integrado e aspectos relacionados à adolescência e a transição para o Ensino Médio; o terceiro capítulo, chamado O Instituto Federal Catarinense- câmpus Luzerna e equipe multiprofissional trata de um levantamento histórico a respeito do Instituto Federal Catarinense e do câmpus Luzerna, bem como o papel das equipes multiprofissionais na Rede Federal de Ensino; o quarto capítulo, intitulado Análise dos resultados da pesquisa realizada no IFC- câmpus Luzerna apresenta os conteúdos obtidos no material coletado por meio dos instrumentos, assim como a análise reflexiva e crítica a partir do referencial teórico estudado; o

quinto capítulo apresenta o Produto Educacional, elaborado e aplicado a partir da pesquisa desenvolvida; e, por último, apresentam-se as Considerações Finais a respeito do estudo.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO E OS ASPECTOS LIGADOS À TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO BRASILEIRO

Moura (2007) faz uma retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil e aponta que a relação entre a educação básica e profissional no país está marcada historicamente pela dualidade. O autor afirma que até o século XIX não são encontrados registros de iniciativas sistemáticas que possam ser consideradas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Desse modo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, pois aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes, e aos demais, o acesso era negado. A dualidade apresentada por Moura (2007), que sempre esteve presente na educação básica no Brasil, refere-se principalmente à cultura geral e cultura técnica, formação acadêmica/academicista e formação profissional, profissional/formação para o mercado de trabalho.

Significativas transformações ocorrem no cenário social e educacional, sobretudo a partir da década de 1990. O primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela efetiva implantação da política neoliberal no país, na qual defendia-se uma menor participação do Estado na economia. Nesse período, foram elucidados os moldes de uma educação voltada para a economia do país. Conforme destaca Bragagnolo e Silva (2003, p. 200), naquela época, a educação era vista sob a ótica do lucro, ou seja, “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”. Desse modo, as questões educacionais deixaram de ser pensadas apenas no campo político e social, passando para o campo do mercado de trabalho.

Frigotto e Ciavatta (2003) salientam que na nova ordem mundial é possível entender a presença dominante do pensamento empresarial na educação no Brasil. Os alunos de camadas sociais mais elevadas eram vistos como clientes, as escolas privadas como empresas, e a figura do professor como um prestador de serviço educativo, enquanto, na escola pública, o professor partilhava com alunos e colegas

todas as dificuldades encontradas, como a falta de valorização profissional e um ensino de qualidade oriundo de um modelo capitalista periférico.

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.

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. O referido decreto determinava que “a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Art. 5º), conforme explicita 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 (BRASIL, 2004), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. O decreto instituiu, assim, o Ensino Médio Integrado como uma forma de oferta da educação básica em seu Art. 4º:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

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) defende o direito de acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora como um princípio a ser perseguido e o trabalho como princípio educativo. Nesta perspectiva, Saviani (2007) postula que é fundamental compreender que a relação entre o trabalho e a educação é, antes de tudo, ontológica pelo fato de nos constituirmos e nos formarmos enquanto seres humanos por meio do trabalho, e histórica, pois à medida que o tempo vai passando, o ser humano integra novas formas de produzir sua existência e novas formas de educação. Historicamente, como foi apontado por Saviani (2007), o acesso pleno à educação era reservado para as elites; para a classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento era limitado apenas ao seu caráter técnico ligado ao mundo da produção.

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. A autora defende também que todos têm potencial de produzir e compreender os conhecimentos já produzidos ao longo da história. Desse modo, é incoerente restringir a uma classe social específicos determinados tipos de conhecimento e a busca por orientar a direção de desenvolvimento humano e habilidades que serão adquiridas, tomando-se como base a classe social a qual se pertence.

Nesse contexto, 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.

2.2 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO

A proposta de currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral busca definir as finalidades da educação escolar por referência às

necessidades da formação humana (RAMOS, 2005). O presente tópico visa destacar autores que contribuem para esta concepção.

Sacristán (2013), retomando aspectos históricos que envolvem o conceito de currículo, afirma que desde os primórdios ele é relacionado à ideia de seleção de conteúdos e de ordem de classificação de conhecimentos a serem ensinados. Nesta perspectiva, evita-se a escolha arbitrária do que será ensinado, ao passo que se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Além de determinar os conteúdos que serão abordados, ele também possibilita que o tempo escolar seja ordenado ao estabelecer níveis e tipos de exigências para sucessivos graus de ensino (proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento). Por meio do currículo, também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades, bem como as referências para a sua composição e orientação da prática de seu desenvolvimento. Neste sentido, o autor assinala que, nos séculos XVI e XVII, o que foi sendo entendido e construído sobre o conceito de currículo foi decisivo para a estruturação do que hoje entendemos por escolaridade, funcionamento dos centros educacionais e práticas pedagógicas.

O currículo, segundo Sacristán (2013), não é neutro, universal e imóvel, mas está imerso em um território controverso e conflituoso a respeito das diferentes possibilidades de sua construção. Um currículo real será sempre uma possibilidade dentre outras alternativas. Tais decisões afetam sujeitos com direitos e implicam opções a respeito de interesses e modelos de sociedade. Pensar sobre isso é de vital importância, pois o currículo acaba se tornando a expressão do projeto cultural e de educação que as escolas desenvolverão com os alunos. Mediante as escolhas do que se considera adequado na construção do currículo, expressam-se forças, interesses e valores de preferência de uma sociedade. Isso se relaciona ao que Young (2007) traz sobre o papel da escola e o tipo de conhecimento que a escola deve transmitir para ser capaz de promover transformação social. As reflexões sobre esse tipo de conhecimento têm íntima relação com as reflexões de Sacristán (2013) a respeito da formação do currículo, que está imerso em um contexto social contraditório repleto de tentativas de regulação e controle, influenciado por jogos de interesses.

Young (2007) destaca que a escola é, antes de tudo, um agente de transmissão do conhecimento. O autor busca responder à seguinte pergunta como debate central: "Para que servem as escolas?". A resposta que ele traz é que a escola tem a principal função de transmitir um tipo de conhecimento que não pode ser adquirido em outros

espaços ou instituições, tais como em casa, comunidade ou local de trabalho. Mas, que tipo de conhecimento seria esse? Para responder esta pergunta, são distinguidos “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento, aqueles com maior poder na sociedade e que conseguem acessar com mais facilidade certos tipos de conhecimentos. Já o “conhecimento poderoso” não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas ao que este conhecimento pode fazer, como o de trazer novas formas de se pensar a respeito do mundo, por meio de explicações confiáveis. O “conhecimento poderoso” é o conhecimento especializado; é um tipo de conhecimento que a escola é destinada a ofertar e que não é reproduzido em casa ou no cotidiano do aluno. Tendo isto em vista, questões centrais a respeito do currículo escolar passam a merecer destaque. Tais questões devem envolver as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas, como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano, como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos (YOUNG, 2007). Ao vislumbrar o currículo escolar, as escolas devem sempre se questionar se este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir o conhecimento poderoso, tanto em suas estruturas internas (como as divisões entre disciplinas), quanto externas (fronteiras entre as escolas e as comunidades produtoras de conhecimento), e entre as escolas e o conhecimento cotidiano de comunidades locais. Young (2007) considera essa discussão importante também porque para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar para além de suas circunstâncias locais e particulares. Um currículo construído apenas em torno da experiência local do aluno, o deixará sempre na mesma condição, e a escola não será capaz de cumprir o papel importante de promover a igualdade social.

De acordo com Santomé (1998), a organização do conhecimento por meio de disciplinas faz com que predomine um modelo acadêmico com capacidade limitada de diálogo com as experiências dos alunos, tornando o conhecimento fragmentado e deixando em segundo plano a formação de senso crítico e reflexivo sobre a realidade social que os cerca. O currículo integrado é colocado como proposta pelo autor como contraponto a essa realidade. Um ensino integrado torna possível que os alunos

vislumbrem a realidade e problemas de maneira não restrita a uma única disciplina, mas agregando pontos de vista das mais diversas áreas do conhecimento. O currículo integrado necessita ser capaz de dialogar com as experiências, interesses, necessidades e estruturas cognitivas dos estudantes, para que, desse modo, eles sejam capazes de se posicionar diante das realidades que os cercam de forma ativa, crítica e responsável (SANTOMÉ, 1998).

Moura (2007) ressalta que todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Isso significa que o conteúdo ganha sentido em razão da relação que estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado em uma dada realidade e contexto social. Coloca-se como necessária a superação das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais e com a possibilidade de problematização e transformação social.

Na perspectiva do currículo integrado, Moura (2007) ainda indica a interdisciplinaridade como um princípio a ser valorizado. Para o autor, a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas. É um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Como uma forma de concretização deste princípio, entre outras, é possível implementar projetos integradores com o objetivo de articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas estudadas e contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio do desenvolvimento de pesquisa e formação de atitudes voltadas para a cidadania e responsabilidade social. É importante que o projeto esteja vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias e contextualizado a cada realidade específica (MOURA, 2007).

2.3 ASPECTOS RELACIONADOS À ADOLESCÊNCIA E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2019), 89,4% das vagas reservadas ao Ensino Médio Integrado (EMI) dos IFs é ocupada pela faixa etária entre 15 e 19 anos de idade. No Instituto Federal Catarinense, a Plataforma Nilo Peçanha (2018) mostra que, no Ensino Médio Integrado, a porcentagem dessa faixa etária é de 98,6%. Logo, torna-se fundamental compreender alguns aspectos referentes a essa fase do desenvolvimento humano.

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) 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, referente a Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990, vai dos 12 aos 18 anos e de acordo com o Estatuto da Juventude, referente a Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 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, 2013). Neste tópico será utilizado o termo adolescência ou juventude a depender do referencial teórico citado.

Dayrell (2003) destaca que a noção de juventude é uma condição social e um tipo de representação e que varia a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e em grupo social específico, vai lidar com esse momento e representá-lo. Tal diversidade tem como base as condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Neste sentido, a noção de juventude é pautada na perspectiva da diversidade e de diversos 'modos de ser' jovem existentes.

Papaleo 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. Para os autores, a adolescência é uma construção social e não existia nas sociedades pré-industriais, nas quais as crianças eram consideradas adultas quando amadureciam fisicamente ou iniciavam um aprendizado profissional. Foi apenas no século XX que a adolescência passou a ser definida como um estágio de vida demarcada no mundo ocidental, e hoje é considerada um fenômeno global, embora possa assumir formas diferentes em culturas diferentes.

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).

De acordo com Silvas 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)

Sobre o acesso à educação nessa fase da vida, o Art. 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma que a criança e o adolescente (15 a 18 anos) têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E conforme o que preconiza o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), o jovem (15 a 29 anos) tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

Leão, Dayrell e Reis (2011) afirmam que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social e que são necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem o jovem a experimentar e desenvolver suas potencialidades, para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão. Nesse sentido, os autores refletem que é um desafio para as escolas de ensino médio se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida.

Bock (2002), 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”.

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. 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).

Tanto o currículo quanto uma cultura escolar fragmentada têm um grande impacto na transição escolar. Uma cultura escolar fragmentada tem a tendência de separar os professores, agrupando-os de acordo com suas especialidades, dificultando as relações entre eles, ao invés de permitir a integração e um projeto comum a todos. O clima de despersonalização no ensino médio pode ser acentuado devido à relação dos alunos e professores tender a ser mais formal e voltada ao profissionalismo do docente enquanto especialista de uma disciplina e menos voltada ao tratamento pessoal, além do aumento da proporção de alunos por sala de aula (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).

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.

Vecchietti (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.

Ser estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação carrega ainda outras especificidades da transição, tais como a 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 especificidades que esta pesquisa pretende explorar.

2.4 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS AOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Fazendo-se um levantamento, em 2020 e 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas publicações indexadas no Scielo, no Google Acadêmico, bem como nas páginas dos diversos IFs que possuem bancos de dissertações e produtos educacionais (PROFEPT) publicados, foram encontradas pesquisas e discussões referentes a questões e desafios que estudantes do Ensino Médio Integrado enfrentam. Foram selecionadas apenas publicações dos últimos cinco anos. Os termos utilizados nas buscas e cruzados entre si foram: “adolescência”, “transição Ensino Médio Integrado”, “adaptação” e “adoecimento emocional”.

Vecchietti (2019), por exemplo, realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar os aspectos da trajetória escolar que favorecem a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio técnico. Os participantes da pesquisa foram 66 estudantes concluintes do 9º ano de uma escola da rede municipal de Florianópolis, e 9 egressos dessa mesma escola que optaram pela continuidade dos estudos no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, no Câmpus Florianópolis. Nas entrevistas realizadas pela autora com os estudantes que já haviam ingressado no ensino médio no IFSC, ficou evidente a questão da transição em todas as nove entrevistas; alguns obtiveram uma adaptação um pouco mais serena, já para outros significativamente desafiadora, especialmente com relação à mudança de ambiente, de amigos, à escola maior, dificuldades na aprendizagem que não haviam acontecido durante o ensino fundamental, excesso de atividades, de provas, mais responsabilidades, entre outras situações. Sobre os motivos que levaram os estudantes da pesquisa a escolher a mudança para o IFSC, tanto aqueles que tinham apenas só a intenção como aqueles que já estavam estudando, 26 estudantes disseram que foi pela qualidade do ensino oferecido, 22 por oferecer ensino público e gratuito, 21 pela preparação para o mercado de trabalho, 18 pelo recebimento de um diploma de curso técnico, 10 pela possibilidade de realização pessoal, 8 pela influência de colegas ou familiares, 6 pela disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, 2 por imposição familiar, 1 por ter o curso que desejava fazer e 1 pelos projetos de pesquisa e extensão da instituição. Neste sentido, evidenciam-se, na pesquisa citada, desafios relativos à transição para o IFSC, bem como expectativas prévias e o significado de ser estudante do IFSC.

Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) realizaram uma pesquisa que investigou possíveis fatores de sofrimento/adoecimento mental relacionados ao contexto escolar de estudantes concluintes de três cursos de Ensino Médio Integrado de um câmpus do Instituto Federal Farroupilha - IFFarroupilha. Alguns fatores foram apontados pelos estudantes como possíveis causadores de sofrimento ou prejuízos ao bem-estar, como: dificuldades de adaptação à instituição, dificuldades de relacionamento, *bullying* e pressão por bom desempenho escolar. Com relação às dificuldades de adaptação à instituição, 39% dos participantes responderam afirmativamente sobre terem sofrido tal dificuldade. A partir das justificativas que os alunos deram para as respostas afirmativas, as pesquisadoras geraram uma nuvem de palavras que apareceram com maior frequência nas falas dos estudantes, que foram: “longe”, “casa”, “família”. Nesse sentido, de acordo com a percepção dos estudantes, ficar longe de casa e da família foi a maior dificuldade relatada no que se refere à adaptação à instituição. Ainda apareceram com destaque as palavras: “adaptação”, “carga horária” e “trabalhos”, evidenciando que a adaptação à carga horária e à demanda de trabalhos também foi considerada como fator de dificuldades no processo de adaptação.

No trabalho realizado por Lorenzoni (2019), com o objetivo de analisar em que medida a atuação da Rede de Apoio aos Estudantes contribui com a aprendizagem dos estudantes em um câmpus do IFFarroupilha, identificou-se como uma das demandas mais frequentes trazidas pelos estudantes aos profissionais entrevistados (que formavam a Rede de Apoio) questões relativas à adaptação à instituição. No referido tópico do estudo, os entrevistados fizeram referências a demandas que envolvem a adaptação em função de mudanças intensas do ambiente e da organização escolar, tais como: nova escola, novos professores, novos colegas, rotina intensa em função da carga horária e número de disciplinas, entre outras. Uma questão que foi destacada na pesquisa como uma das que mais costuma afetar os estudantes refere-se ao tempo dedicado às aulas e aos estudos, que acaba mudando de forma considerável em função da organização curricular do Ensino Médio Integrado, que exige turno integral, pois tal rotina não fazia parte do contexto escolar anterior dos estudantes. Tais demandas foram apontadas pelos entrevistados como sendo mais frequentes, sobretudo, no início do ano com alunos recém-ingressantes dos primeiros anos.

Arino e Bardagi (2018, p. 50), por meio de uma pesquisa realizada com estudantes universitários, trazem a hipótese de “que a sobrecarga de demandas acadêmicas, assim como a percepção do estudante sobre sua capacidade de lidar com tais demandas, podem se constituir como um fator de risco para o adoecimento”. Os autores citam estudos que retratam que as crenças que os estudantes carregam sobre a sua própria capacidade (autoeficácia) influenciam em algum nível na saúde mental. Nesse sentido, níveis considerados baixos de autoeficácia relacionam-se com emoções negativas, instabilidade emocional, angústia e tristeza.

Tendo em vista que a adolescência é considerada uma fase do desenvolvimento que costuma ser repleta de mudanças, incertezas, construção de identidade e autonomia, questiona-se o quanto mais ainda a questão da percepção da própria capacidade pode ser considerada como um fator de risco para impactos negativos na saúde mental destes estudantes.

A questão do elevado número de componentes curriculares, elevada carga horária e número significativo de trabalhos extraclasse no Ensino Médio Integrado necessita ser reconhecida, discutida e levada em consideração por aqueles que integram os diferentes setores e espaços institucionais em suas práticas e intervenções. Como Lorenzoni (2019) aponta:

O tempo dedicado às aulas e aos estudos muda consideravelmente em função da organização curricular, que exige turno integral, sendo esta uma das questões que mais afeta os estudantes, pois esta rotina não fazia parte de seu contexto escolar anterior (LORENZONI 2019, p. 54).

Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) discutem que tal sobrecarga pode ser agravada se não houver, de fato, integração curricular e trabalho articulado entre os componentes curriculares.

Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) citam um estudo desenvolvido em 2015 por Benevides, Sousa, Carvalho e Caldeira com adolescentes do ensino médio que mostrou diferenças estatisticamente significativas entre a sintomatologia depressiva e a satisfação com a escola, com a turma, com os amigos da escola, com os professores e com o desempenho acadêmico. Níveis mais elevados de depressão foram associados a um desempenho escolar inferior, bem como os alunos mais satisfeitos com a escola, a turma, os amigos da escola e com os professores, tenderam a ter valores mais baixos na dimensão depressão.

Na pesquisa realizada por Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020) ainda foi possível verificar nas análises das respostas dos instrumentos de pesquisa que, na percepção dos estudantes, experiências da vida escolar podem lhes causar sofrimento ou prejuízos ao bem-estar físico/emocional. No questionamento “Você acredita que experiências da vida escolar são capazes de causar sofrimento ou algum prejuízo ao bem-estar físico/emocional dos alunos?”, 83% dos participantes responderam que sim. As principais formas de sofrimento e prejuízos ao bem-estar relatados pelos estudantes participantes relaciona-se com a vivência de sentimentos depressivos e ansiosos relacionados ao contexto escolar. No entanto, as autoras não deixam de destacar a impossibilidade de separar os fatores em emocionais, escolares, ou ainda relacionados a adolescência, pois são interligados e interdependentes, ressaltando que a importância do processo se relaciona à possibilidade de identificá-los e propor ações de enfrentamento.

3. O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CÂMPUS LUZERNA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

3.1 BREVE HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE E DO CÂMPUS LUZERNA

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criada em 2008, é composta pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois CEFETs, diversas escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). No caso de Santa Catarina, foram criados dois institutos: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com reitoria em Florianópolis, e o Instituto Federal Catarinense (IFC), com reitoria em Blumenau, ambos com câmpus em diversas regiões do estado.

A Lei n.º 11.892/08, no artigo 5º, inciso XXXV, nomeia o Instituto Federal Catarinense (IFC), mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio, sendo considerada, assim como outras instituições mencionadas na Lei, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O Instituto Federal Catarinense possui 15 *campi* distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, uma Unidade Urbana em Rio do Sul, além da Reitoria, instalada na cidade de Blumenau.

No município de Luzerna, no Vale do Rio do Peixe, distante a 410 km da capital, Florianópolis, cuja população é de 5685 habitantes (IBGE, 2019), está situado o câmpus que sediará a presente pesquisa. Luzerna possui uma área de 116,70 km² e faz limite com os municípios de Água Doce, ao norte; Herval do Oeste, ao sul; Ibicaré, a leste; e Joaçaba, a oeste.

Segundo informações disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio do IFC (2019), encontrado no site institucional do Instituto Federal Catarinense, a Escola Técnica Vale do Rio do Peixe (ETVARPE) foi fundada em 13 de abril de 1999 e recebeu o financiamento do

Programa de Expansão da Educação Profissional, por meio de convênio entre o MEC e a Fundação CETEPI. A Escola Técnica Vale do Rio do Peixe (ETVARPE) foi inaugurada em 25 de julho de 2002 como uma instituição de educação profissional do segmento comunitário. A partir de 2005, com uma nova proposta para o setor, o Governo Federal realizou grande investimento na educação técnica e tecnológica, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Nesse contexto, ocorreu a federalização da escola ETVARPE que passa a se denominar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Câmpus Avançado Luzerna, parte integrante do IFC - Câmpus Videira.

A Portaria n.º 952, de 16 de julho de 2012, alterou a denominação de Câmpus Avançado para Câmpus Luzerna, conferindo autonomia à instituição. Com a expansão atual, o câmpus oferta cursos técnicos subsequentes (Técnico em Mecânica e Técnico em Automação Industrial), cursos superiores (Engenharia Mecânica e Engenharia de Automação Industrial) e cursos de Ensino Médio Integrado à educação profissional, que são: Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Automação Industrial e Técnico em Mecânica.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (2020), o Câmpus possui 793 matrículas no total (superior, subsequente e integrado) em curso. No Ensino Médio Integrado, o quantitativo é de 262 matrículas.

3.1.1 O Ensino Médio Integrado no Câmpus 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 Câmpus Luzerna (IFC, 2019), a carga horária total do curso de Ensino Médio Integrado em Segurança do Trabalho é de 3330 horas, do curso de Automação Industrial é de 3360 horas e do curso de Mecânica é de 3390 horas; 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 Atividade 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 abaixo:

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

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

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, aprovado em 02 de junho de 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; [...]

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?

3.2. ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE FEDERAL E DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica prevê em seu quadro de servidores uma equipe formada por docentes e por técnicos administrativos em educação (TAES). Cada câmpus deve ter uma equipe de TAES para dar suporte ao seu funcionamento com organização e distribuição pelos setores: administrativo, ensino, pesquisa e extensão.

Vinculados à área do ensino encontram-se os servidores que desenvolvem o serviço de apoio e atendimento aos estudantes, quais sejam: assistentes de alunos, assistente social, enfermeiro(a), nutricionista, pedagogo(a), psicólogo(a), técnico em assuntos educacionais, entre outros. O número de servidores e sua formação profissional reflete as necessidades, de acordo com a realidade e a dimensão de cada unidade (câmpus), porém todas devem possuir um quadro de servidores para realizar este trabalho de apoio e atendimento aos estudantes.

No contexto do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna, o setor de apoio e atendimento aos estudantes é denominado de SISAIE - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional, que atualmente é formado por: dois

assistentes de alunos, uma assistente social, uma técnica em assuntos educacionais, um pedagogo e uma psicóloga. É neste espaço de trabalho e com este grupo de servidores que a autora do presente trabalho atua como psicóloga escolar. No início de cada semestre, o setor é apresentado para os estudantes ingressantes a fim de que o tenham como referência de acolhimentos para as demandas que possam surgir.

Souza e Yannoulas (2016) apontam que os IFs são hoje algumas das poucas instituições de educação básica pública que possuem equipes multiprofissionais em seu quadro. Desde à sua implementação houve um fortalecimento de debates e construção das práticas dessas equipes. Prediger (2019) discorre sobre a importância de que os membros da equipe multiprofissional no contexto educacional atuem de forma integrada, valendo-se de seus saberes profissionais, e que sejam mantidos espaços coletivos onde a equipe possa atuar na criação e compartilhamento de ferramentas de intervenção com professores e de sistemáticas reuniões de equipe para discussões de casos e situações. Isso tudo, a fim de que sejam elaboradas propostas de intervenções integradas e um plano comum de atuação, pois, é a partir dessa integração dos saberes da equipe e da composição com os saberes e práticas docentes, que se torna possível o olhar de um sujeito integral, não fragmentado.

Após um longo período de luta e mobilização do Conselho Federal de Psicologia (CFP), do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e outras entidades, em dezembro de 2019, foi promulgada a Lei n.º 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A referida lei, em seu Art. 1º, afirma que “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.” O Art. 2º ainda cita que os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data da publicação da lei para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. Considera-se a promulgação da Lei n.º 13.935/2019 uma grande conquista para a política de educação básica; a luta atual é pelo seu efetivo cumprimento.

Com o intuito de dar destaque e iniciar uma discussão sobre o papel do psicólogo no contexto educacional, descreve-se o que rege o Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre a atuação do psicólogo no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais:

Colaborar para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, levando em conta sempre as dimensões política, econômica, social e cultural; Realizar pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo; Participar da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, com o objetivo de promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (CFP, 2001, p. 9).

Cabe aqui apresentar um breve histórico do surgimento da figura do Psicólogo no contexto escolar, pois acredita-se que estes aspectos históricos ainda têm reflexo nas práticas atuais. Tanamachi (2000) aponta que, a partir da década de 1960, no Brasil, período marcado pela ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades no país, a Psicologia passou a se constituir de forma mais precisa no contexto escolar como prática profissional, período em que sofria forte influência dos estudos e tendências norte-americanas, assumindo de forma nítida um perfil psicométrico, experimental e tecnicista.

Segundo Maluf e Cruces (2008), as práticas da psicologia no contexto educacional tinham uma perspectiva fortemente adaptacionista e eram centradas de forma excessiva na mensuração e na avaliação da inteligência, em estudos sobre maturidade, prontidão para a aprendizagem e nas dificuldades escolares encontradas nos alunos. Por meio desta perspectiva individualista, eram criadas e fortalecidas ideias de culpabilização do aluno por seu rendimento escolar, bem como uma forte tendência de práticas ligadas a patologizações dos fenômenos educacionais. Enfatizava-se dicotomias na constituição da subjetividade humana, e os psicólogos eram como “vigias” do desenvolvimento considerado normal. Eram práticas que tinham como expectativa a retirada do aluno do contexto de sala; em seguida, que ele passasse pelo processo de adaptação da forma considerada adequada (de modo que ele fosse capaz de responder ao sistema educacional tal qual era esperado dele) e então devolvê-lo ajustado. Não havia espaço de questionamento institucional referente às práticas educativas - o foco de intervenção era tão somente o aluno. Bock corrobora esse histórico ao dizer:

[...] temos construído muitas teorias sobre o desenvolvimento das crianças, teorias estas descoladas da realidade social na qual esse desenvolvimento toma sentido, ou melhor, na qual de nossa perspectiva, ele se constitui. Mas temos feito isso sem qualquer dificuldade. E nossos saberes vão, então, instruir práticas de profissionais da educação que se tornam, com elas em mãos, verdadeiros vigias do desenvolvimento “normal”, isto é, se tornam vigias do desenvolvimento desejado, dominante na sociedade, tomado então como natural (BOCK, 2002, p. 30).

Logo, eram construídas práticas excludentes no ambiente educacional. Segundo Maluf e Cruces (2008), essas tendências patologizantes eram voltadas especialmente aos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas, que eram maioria da população escolar brasileira.

Tanamachi (2000), ao fazer uma análise histórica da produção teórica da Psicologia, indica uma forte tendência de desconsideração, por vezes completa, das desigualdades sociais, juntamente com uma significativa preocupação em construir teorias e técnicas com o intuito de promover principalmente a adaptação social dos indivíduos. Desse modo, as consequências deste processo acabam sendo a descontextualização e fragmentação do indivíduo, a psicologização do social e a naturalização dos fenômenos humanos como resultado da negação de seu caráter essencialmente histórico.

Marinho-Araújo e Almeida (2014) explicam que a partir da década de 1980 começa a ocorrer no país uma movimentação da sociedade civil em busca de melhores condições de vida, relacionadas às mais diversas esferas: trabalho, educação, saúde, além do fato de entidades representativas das diversas categorias profissionais começarem a se organizar politicamente. Nesse contexto, os psicólogos se fazem presentes e passam a engajar-se em sindicatos, conselhos regionais e no Conselho Federal.

A partir deste período, começaram a surgir novas análises a respeito da atuação do psicólogo na educação, a partir de alguns autores, tais como: Alves, 1989; Ferreira, 1986; Libâneo, 1984; Patto, 1984; 1990; Yamamoto, 1990. Estes autores denunciavam a tendência do Psicólogo da educação de exercer uma prática descontextualizada e não-crítica, desprovida de poder transformador da realidade individual e social, principalmente com relação a alunos de camadas mais pobres da população que frequentavam escolas da rede pública. O acesso, no Brasil, a partir da década de 1980, às obras produzidas por autores russos, tais como Vygotsky e Leontiev contribuíram fortemente para esse novo olhar, valendo-se do método do materialismo histórico-dialético e baseando-se na compreensão de que o psiquismo humano é guiado pela historicidade dos fatos e pela relação do homem com a natureza e sua capacidade de transformá-la por meio do trabalho.

Nos anos 1990, outros estudos que denunciavam os modelos dominantes da Psicologia no contexto educacional em contraponto com as diversas formas de injustiça e desigualdades sociais reproduzidas nas escolas foram surgindo. Essas

desigualdades eram colocadas em associação com as diferenças de rendimento escolar de alunos da rede pública, que, no caso do Brasil, é formada por alunos oriundos de famílias que vivem em situação de pobreza e exclusão social. Neste sentido, eram enfraquecidas as hipóteses que culpavam, de forma individualizada, o aluno pelo seu 'fracasso escolar'. Nesta época, também se começou a buscar respostas e alternativas para críticas, então feitas, a se buscar novos caminhos para a Psicologia e defesa da interdisciplinaridade como prerrogativa fundamental na compreensão do comportamento humano. As universidades começaram a se preocupar com a renovação dos currículos dos cursos de Psicologia, de forma que pudessem responder às novas necessidades de formação.

Nos anos 2000, uma nova literatura é consolidada a respeito da Psicologia Escolar/Educacional com relatos de experiências exitosas e análises que embasavam novas possibilidades de formação e atuação do psicólogo escolar (MALUF; CRUCES, 2008). Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2014), é consenso na literatura contemporânea sobre Psicologia Escolar a necessidade de uma postura de análise e de crítica quanto aos fundamentos ideológicos, filosóficos, teóricos e metodológicos que sustentam a relação entre a Psicologia e a Educação e a atuação do psicólogo escolar. As autoras destacam a importância da defesa constante de uma Psicologia Escolar comprometida com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, sua subjetividade, desenvolvimento e processos de aprendizagem e comunicação, e de que, a partir dessas concepções, sejam construídas intervenções que considerem as influências socioculturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por bases teóricas que considerem a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, a relação entre pensamento e linguagem, afeto e cognição, consciência e emoção, bem como a função da imitação e de processos lúdicos e criativos como mediadores importantes no desenvolvimento de funções psicológicas complexas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NO IFC - CÂMPUS LUZERNA

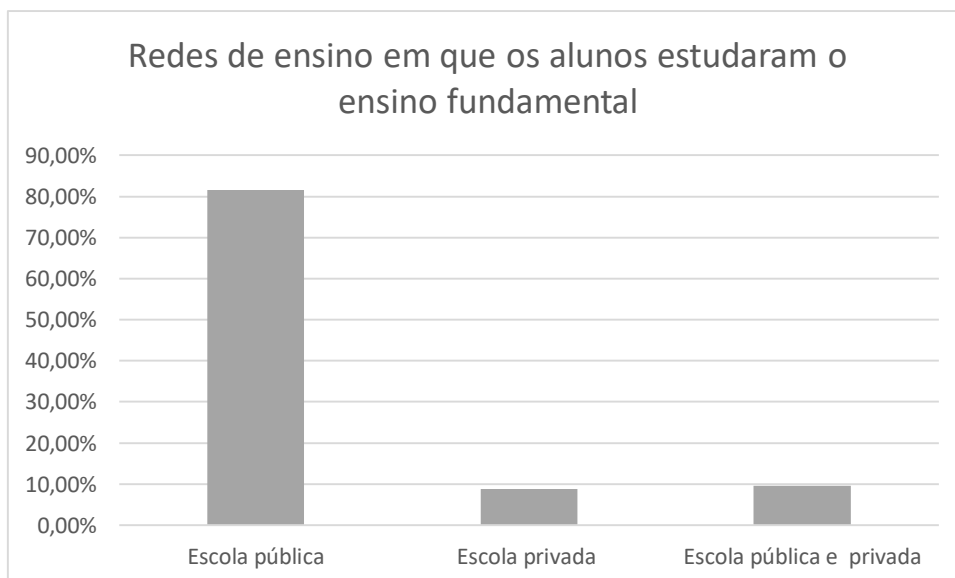
4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E ESCOLHA PELO IFC

Visando compreender o processo de adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFC - câmpus 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 câmpus, dos cursos técnicos: Segurança do Trabalho, Automação Industrial e Mecânica.

Do total de alunos participantes, 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.

Gráfico 1 - Redes de ensino em que os alunos estudaram o ensino fundamental

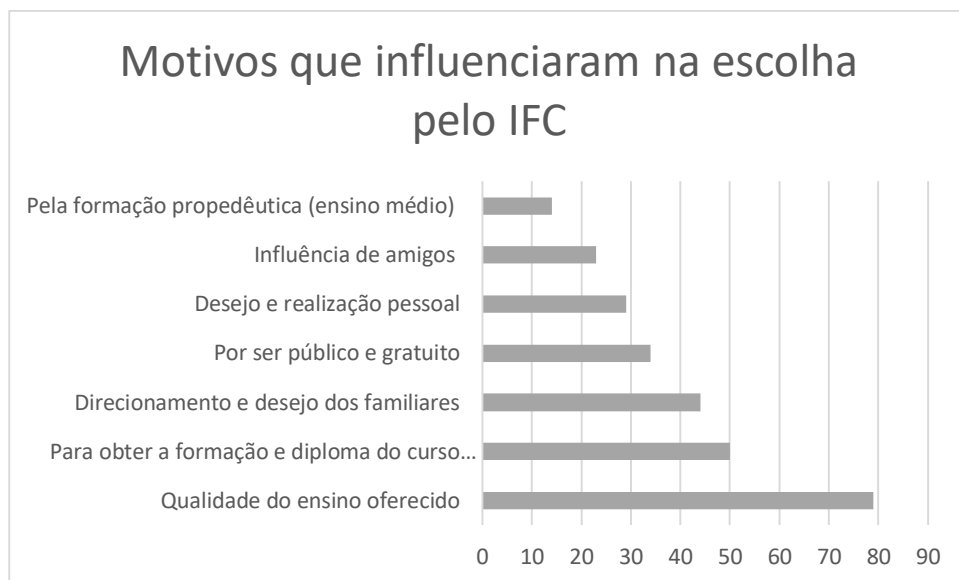


Fonte: A autora (2022).

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” e, em segundo, “para obter a formação e diploma do curso técnico”, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Motivos que influenciaram na escolha pelo IFC



Fonte: A autora (2022).

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 câmpus está inserido; possibilitar às classes e camadas sociais historicamente excluídas a progressão nos estudos e a redução de barreiras entre os níveis e modalidades de ensino.

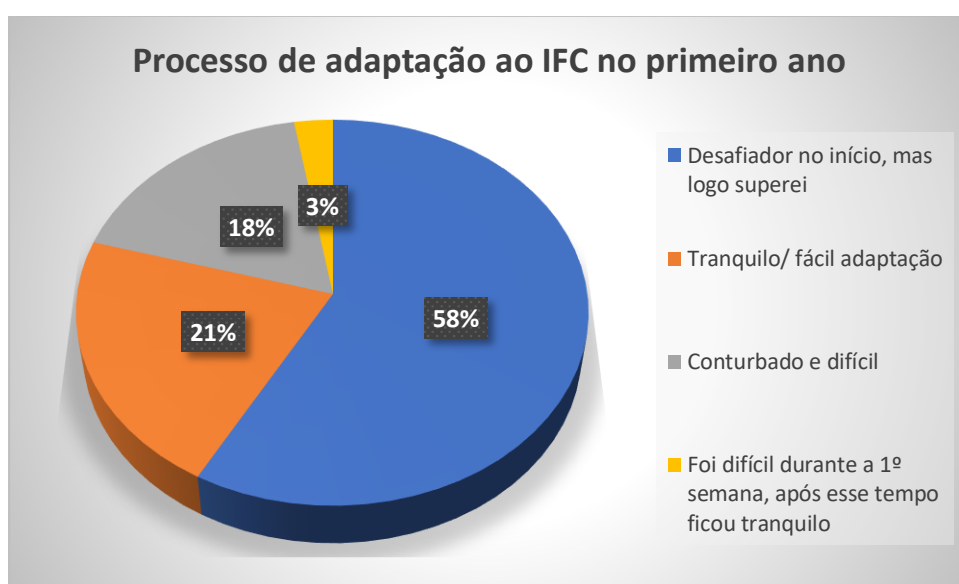
A assertiva “qualidade do ensino oferecido”, escolhida pela maioria dos estudantes mostra o reconhecimento da qualidade do ensino da instituição pela comunidade. A terceira mais escolhida, “direcionamento e desejo dos familiares”, também aponta para esse reconhecimento, que faz com que os familiares desejem que os filhos estudem no Instituto Federal Catarinense, dentre outras opções de escolas públicas e particulares na região em que o câmpus 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.

4.2 EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO

Conforme já citado, os alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado do câmpus 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 3 mostra o quantitativo das respostas:

Gráfico 3 - Processo de adaptação ao IFC no primeiro ano



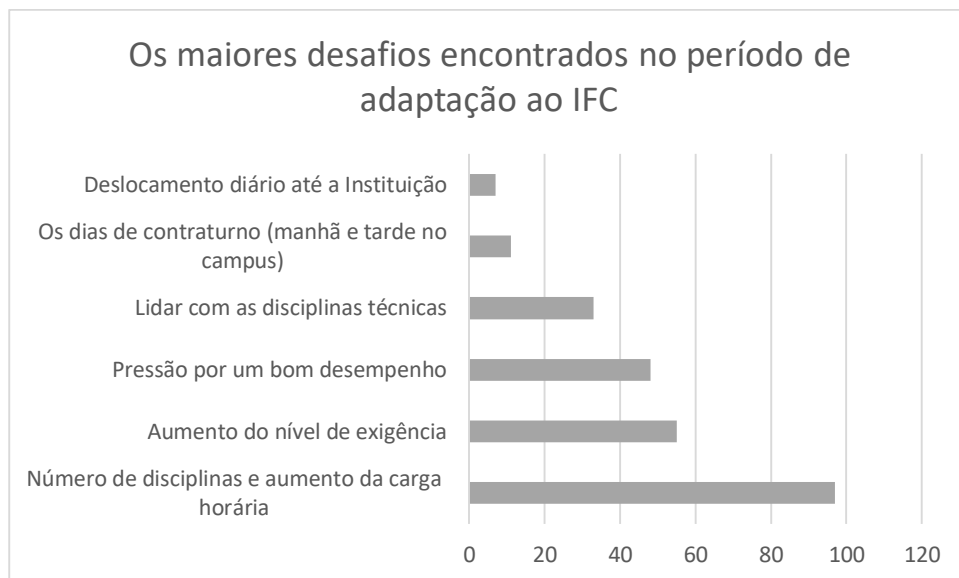
Fonte: A autora (2022).

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%).

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, aumento do nível de exigência e pressão por um bom desempenho, conforme o gráfico 4:

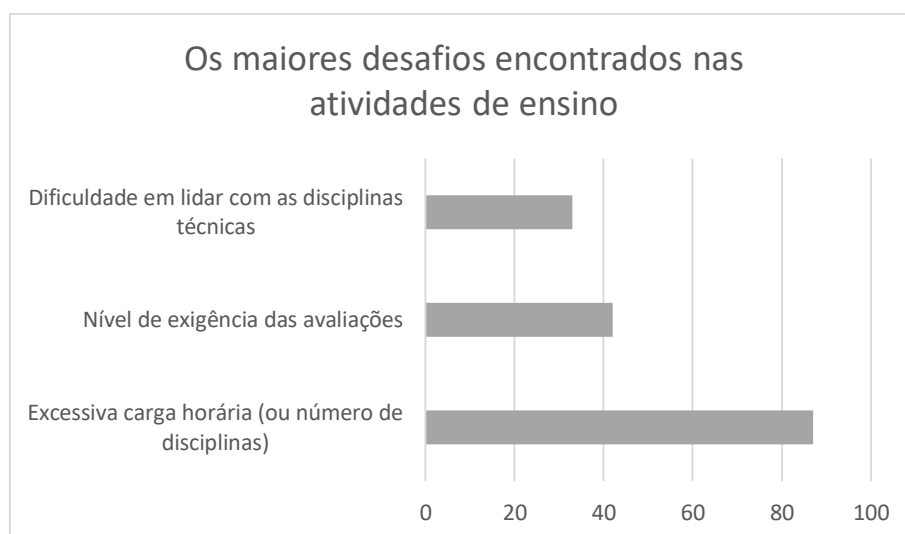
Gráfico 4 - Os maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC



Fonte: A autora (2022).

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) e de trabalhos, bem como o nível de exigência nas avaliações foram os aspectos colocados como os maiores desafios, conforme o gráfico 5:

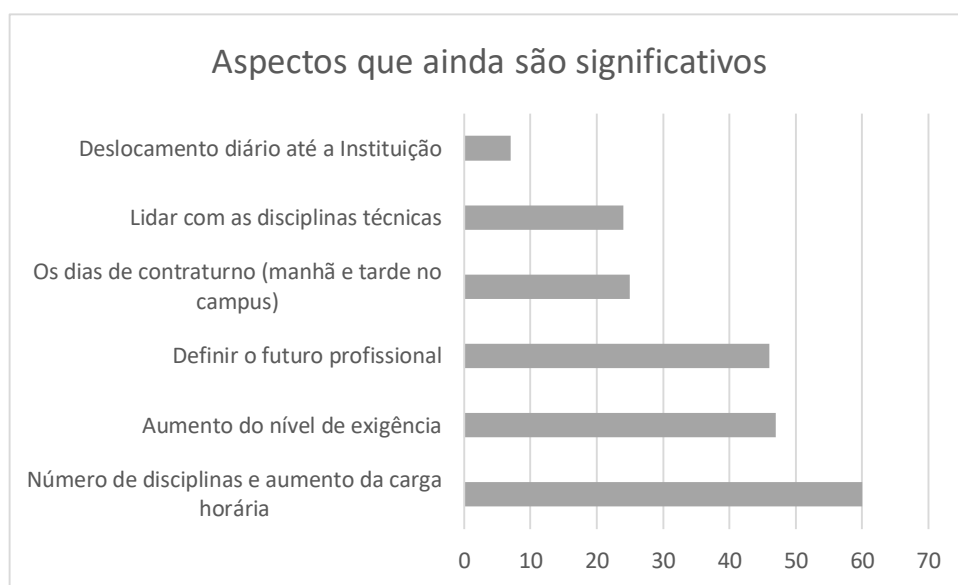
Gráfico 5 - Os maiores desafios encontrados nas atividades de ensino



Fonte: A autora (2022).

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, aumento do nível de exigência e definir o futuro profissional. 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.

Gráfico 6- Aspectos que ainda são significativos



Fonte: A autora (2022)

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)

“Foram anos de crescimento pessoal e educacional e acadêmica.” (terceiro ano, Mecânica)

“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)

“Anos únicos e necessários não apenas para o meu crescimento acadêmico, mas também, e principalmente de vida. Acredito que o IFC me proporcionou conhecer coisas que me fizeram crescer muito enquanto pessoa, certamente foi uma das melhores experiências da minha vida.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)

“Os melhores, apesar das dificuldades.” (terceiro ano, Mecânica)

“Foram 3 anos de aprendizados que me ajudarão futuramente e também cheios de desafios.” (terceiro ano, Mecânica)

“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)

“Longos e difíceis, mas possíveis de serem completados, quanto a formação técnica dá uma boa base para quem quer seguir nesse ramo.” (terceiro ano, Automação Industrial)

“Anos difíceis, mas que superei e aprendi lidar.” (terceiro ano, Automação Industrial)

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

“Foram de bastante dificuldade, principalmente no que se refere a adaptação. Mas acredito que tenha válido a pena a experiência.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)

“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. E, conforme apontado no decorrer do presente trabalho, tornar-se estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação carrega especificidades nessa transição, 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.

A presente pesquisa buscou ouvir os estudantes sobre suas vivências neste processo e dar destaque às suas falas no entendimento das circunstâncias e desafios peculiares do significado de ser aluno no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal. Nota-se que a excessiva carga horária e nível de exigência nas avaliações foram questões apontadas de forma expressiva 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 já apontado por Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), 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.

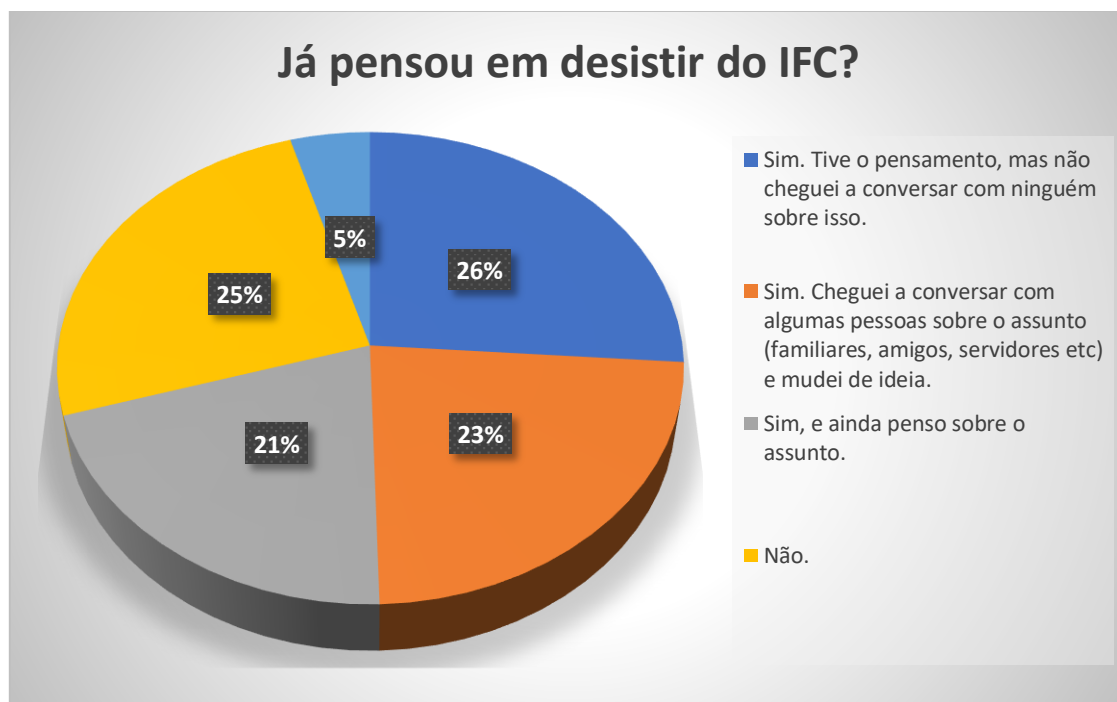
Outra das respostas mais frequentes dos alunos, “Definir o futuro profissional”, como um desafio a lidar, reforça a necessidade de que sejam realizadas intervenções relacionadas à Orientação Profissional no contexto educacional. Para Lucchiari (1993), a Orientação Profissional tem o objetivo de facilitar o momento da escolha, pela compreensão dos aspectos pessoais, familiares e sociais, partindo-se de uma concepção do homem como um ser com liberdade de escolhas. Medeiros e Sousa (2017) ainda apontam para a importância de que na Orientação Profissional sejam considerados os determinantes histórico-sociais e que sejam proporcionadas reflexões que busquem identificar fatores sociais, econômicos e políticos que interferem nas decisões futuras dos jovens.

Maran (2019) defende que a preparação do aluno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a inserção no mundo do trabalho não compete apenas à formação técnica para o exercício de uma profissão. A Orientação Profissional deve estar inserida na matriz curricular, ou como um projeto integrador entre educação e o trabalho, apoiando este processo de escolha e inclusão. A autora ainda sustenta (no contexto da EPT e aplicado no ensino integrado) a importância da aplicação de um método de orientação profissional que seja capaz de fazer uma articulação entre o

sujeito e o mundo do trabalho e que favoreça a formação integral do aluno como cidadão crítico e capacitado para fazer escolhas futuras.

Quando questionados se, em algum momento, já pensaram em desistir do IFC, obteve-se o seguinte quantitativo de respostas representado pelo gráfico 7:

Gráfico 7 - Já pensou em desistir do IFC?

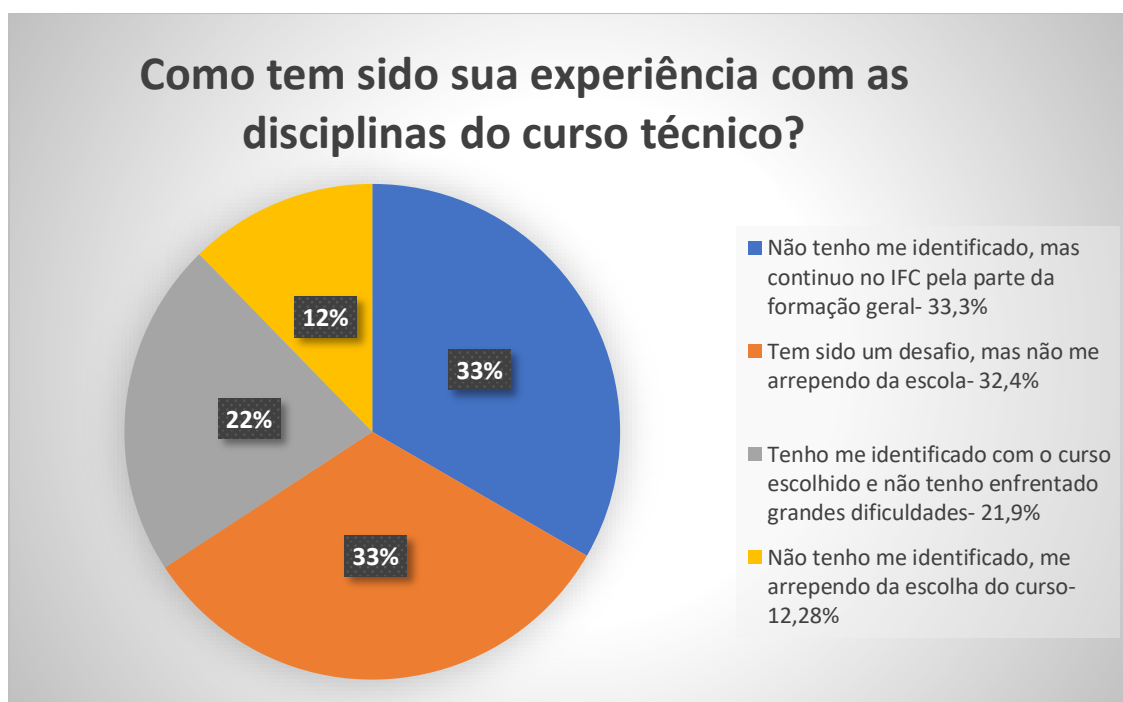


Fonte: A autora (2022).

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 8:

Gráfico 8 - Experiência com as disciplinas do curso técnico



Fonte: A 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 - câmpus 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.

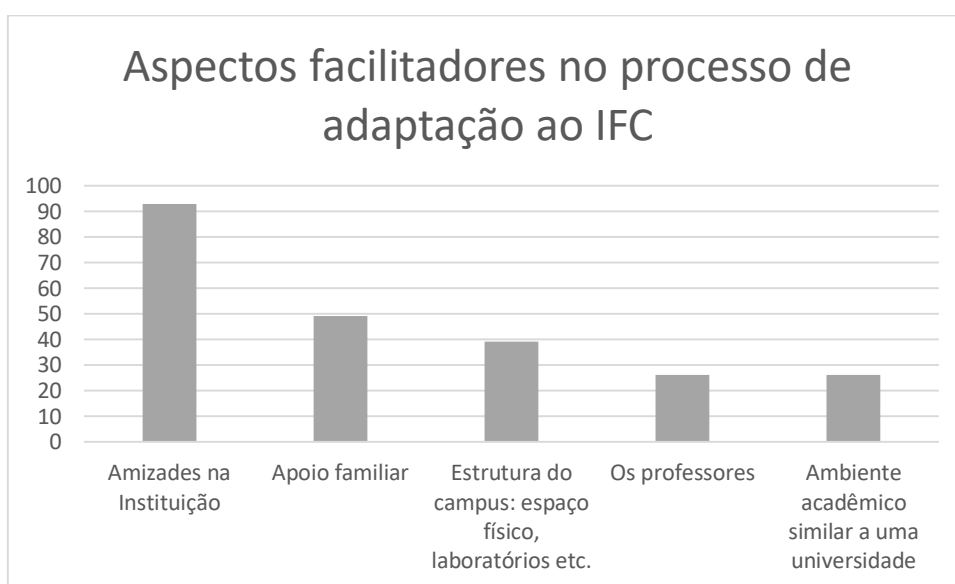
4.3 ASPECTOS FACILITADORES NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

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 câmpus - espaço físico, laboratórios etc. (39 respostas). Os alunos participantes poderiam escolher até três alternativas de maior identificação, conforme o gráfico 9:

Gráfico 9 - Aspectos facilitadores no processo de adaptação ao IFC



Fonte: A autora (2022).

Nota-se que o apoio familiar continua tendo importância no processo de superação dos desafios escolares, mas o fato de as amizades terem um maior

destaque nesse quesito expressa o que teóricos sobre desenvolvimento humano (PAPALEO; 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 amizades formadas no câmpus e o quanto elas foram importantes na superação dos desafios encontrados na instituição, como por exemplo:

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

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

“Foram anos com ótimas amizades, mas muito cansativos e complicados.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)

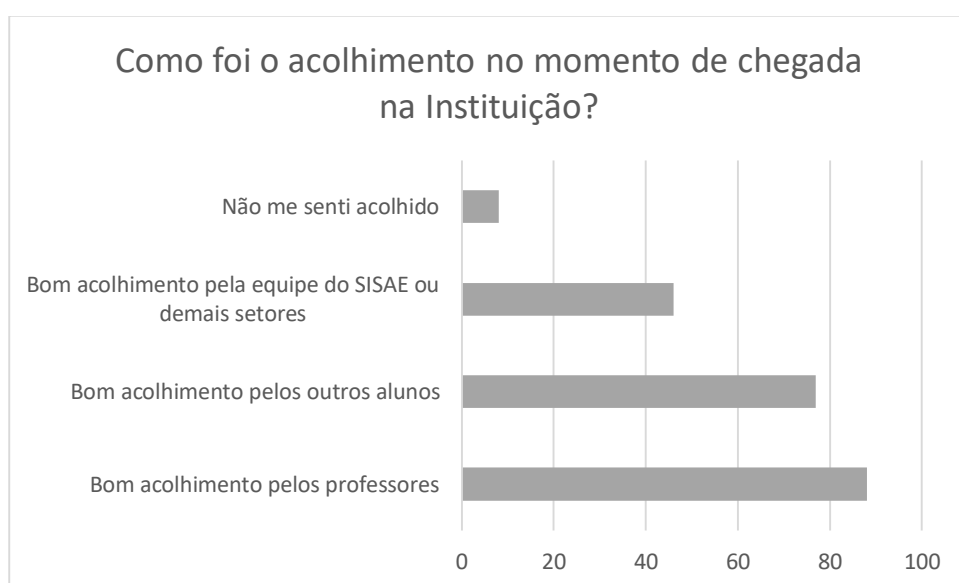
“Desafiadores. Acredito que permaneci no IFC por que tenho um grupo de amigos que estão sempre se ajudando e incentivando uns aos outros.” (terceiro ano, Segurança do Trabalho)

Como citado no capítulo anterior, 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 amizades 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” e o “bom acolhimento pelos outros alunos”. Os alunos poderiam escolher duas assertivas de maior identificação. O quantitativo de alunos que não se sentiu acolhido foi a assertiva menos selecionada. Conforme o gráfico 10:

Gráfico 10 - O acolhimento no momento de chegada na instituição



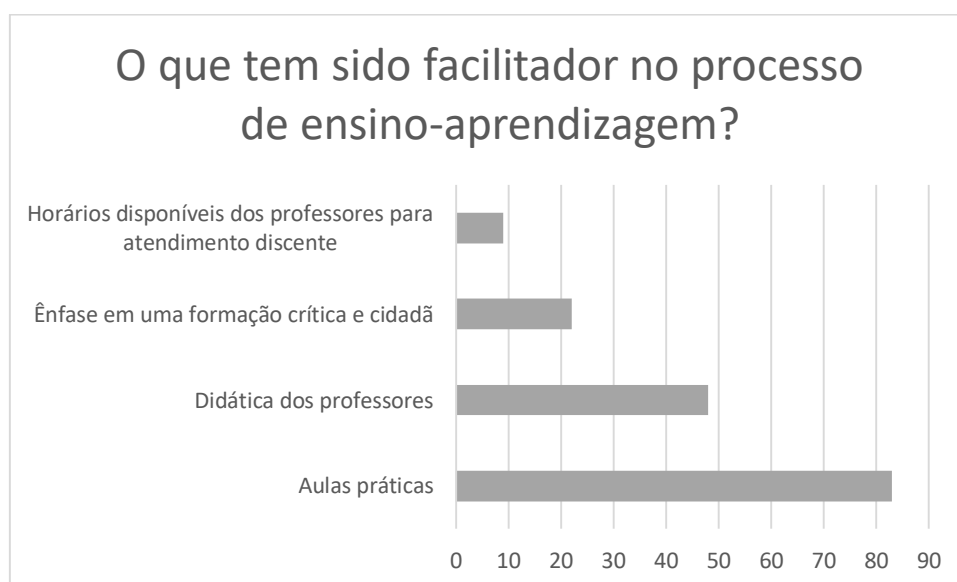
Fonte: A autora (2022).

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.

Ferreira e Andrade (2017) destacam a importância da relação professor-aluno no desempenho escolar e no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos discentes. Os autores ainda ressaltam o quanto o relacionamento positivo com os professores pode facilitar o processo de adaptação dos estudantes nas diversas etapas do ciclo escolar, contribuindo para a aprendizagem de habilidades essenciais para a trajetória escolar. Os alunos apontaram, de forma expressiva, o bom acolhimento que sentiram na chegada no câmpus Luzerna, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Reitera-se que o ambiente é novo para todos os alunos do primeiro ano que chegam ao câmpus 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 e a didática dos professores. Eles poderiam selecionar até duas respostas de maior identificação.

Gráfico 11 – Facilitadores do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: A autora (2022).

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 tem o papel apenas de receber e

memorizar informações, em uma atitude passiva. Allain, Gruber 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.

4.4 PANDEMIA DO COVID-19 E SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS

A Covid-19 teve sua origem detectada na China em dezembro de 2019, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, em janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à doença ser considerada um risco de saúde pública para os demais países, e a caracterizá-la como pandemia, em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo.

No Brasil, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o governo anunciou a emergência no âmbito nacional e que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020). Uma das medidas adotadas como meio de controle e contenção à propagação do vírus foi o isolamento social, ou a quarentena, sendo necessário que fossem paralisadas ou reinventadas as atividades em diferentes áreas no país, a fim de evitar um possível colapso da saúde pública brasileira.

As instituições de ensino iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais a partir de março de 2020, e foi realizado um planejamento para dar continuidade às atividades escolares. O ensino remoto – a partir do uso de plataformas *on-line*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais – foi a estratégia adotada para garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial.

O Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 05/2020 que trata da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. O referido parecer traz orientações às redes de ensino sobre o trabalho remoto, inclusive com orientações relativas a possíveis formas de avaliação não presencial.

A crise gerada pela pandemia tem produzido adoecimento mental e sofrimento psicossocial em milhares de pessoas ao redor do mundo. De acordo com informações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020c), estima-se que um terço, ou até mesmo a metade da população exposta a uma pandemia, manifeste sintomas de adoecimento mental. O documento aponta que os transtornos psíquicos imediatos mais frequentes são os episódios depressivos e as reações de estresse agudo de tipo transitório.

NO IFC, câmpus 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 câmpus, 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)

“Espero que a situação atual do país melhore, possibilitando que no próximo ano as atividades sejam todas presenciais”. (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)

“Bons, necessários. Mas na pandemia foi péssimo.” (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)

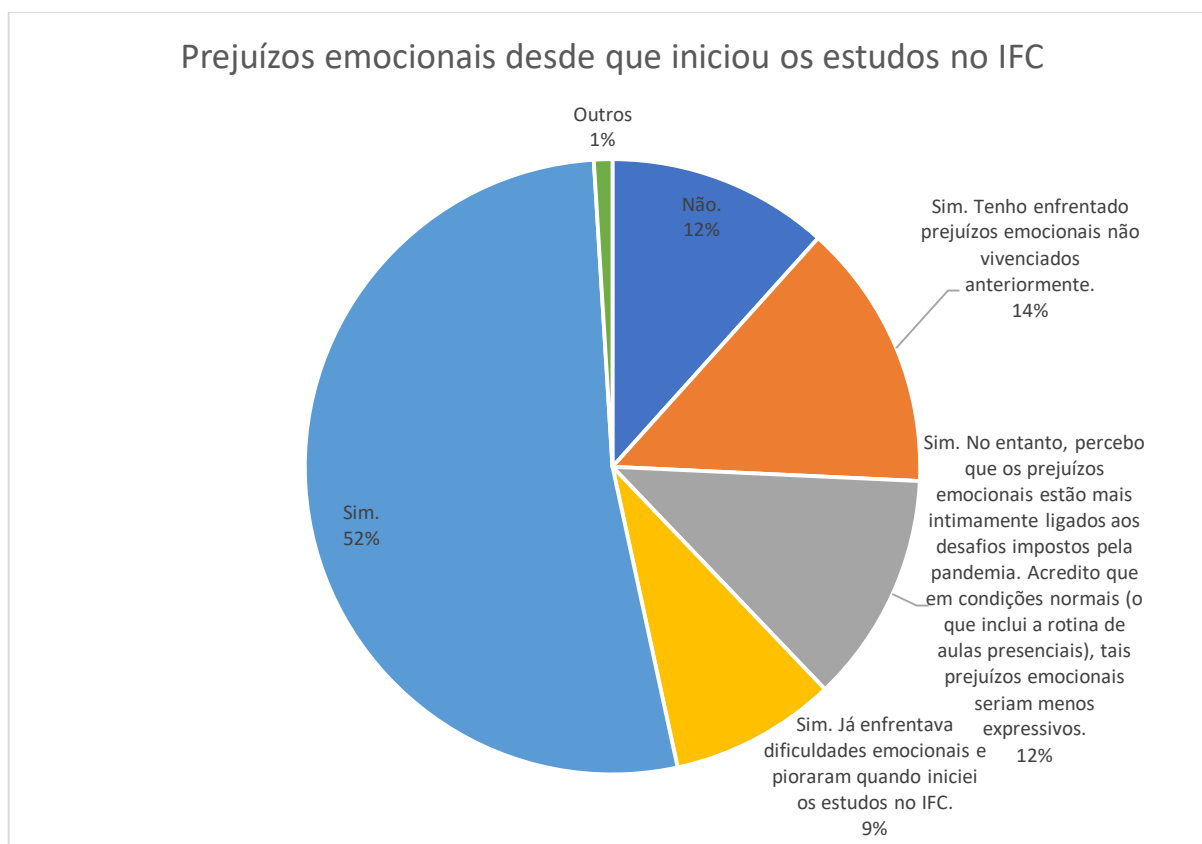
“Foram quase 1 ano e meio de pandemia tendo aula em casa e a adaptação no momento está sendo difícil.” (terceiro ano, Automação Industrial)

As aulas presenciais retornaram, mas sabe-se que as marcas deixadas pela pandemia na vida dos estudantes ainda estão (ou sempre estarão) presentes.

4.5 QUESTÕES EMOCIONAIS ENVOLVIDAS

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 12, a seguir:

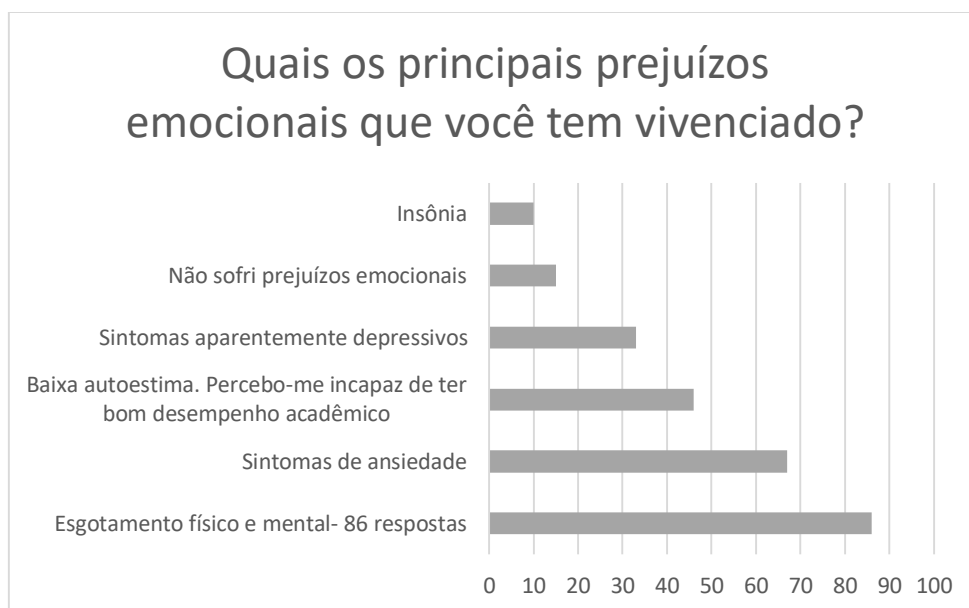
Gráfico 12 - Prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC



Fonte: A 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. O gráfico 13 expõe as respostas e quantitativos encontrados no que se refere aos principais prejuízos emocionais vivenciados.

Gráfico 13 - Principais prejuízos emocionais vivenciados



Fonte: A autora (2022).

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 duas assertivas com expressivo destaque foram esgotamento físico e mental e sintomas de ansiedade.

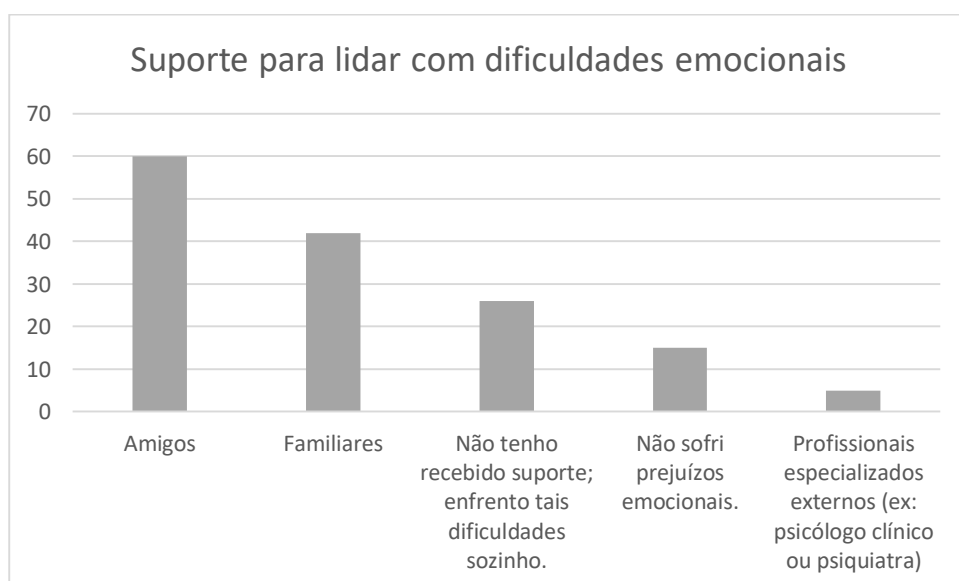
O esgotamento, físico e mental, foi anteriormente apontado como consequência do elevado número de componentes curriculares e carga horária enfrentados pelos estudantes e expressos como desafios significativos a lidar na instituição, bem como da possibilidade de a transição do ensino fundamental para o Ensino Médio Integrado não ocorrer de forma gradual e progressiva. Esse dado merece atenção, pois como traz 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. A ansiedade é compreendida como um sentimento desagradável relacionado a uma sensação de antecipação a um perigo, iminente ou futuro. Trata-se de uma resposta emocional ligada ao instinto de luta ou fuga, podendo conduzir à tensão muscular e comportamentos de evitação (APA, 2014). De acordo com Clark e Beck (2012), emoções como medo e ansiedade são percebidas como normais e possuem um importante papel na sobrevivência humana. Entretanto, quando essas sensações se intensificam e começam a se manifestar de maneira disfuncional, dificultando a vida diária e as atividades cotidianas, passam a ser compreendidas como um problema de saúde mental que precisa ser identificado e tratado. De acordo com Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), a ansiedade é um fenômeno que está associado a diferentes fatores biológicos, sociais ou psicológicos, podendo afetar cada indivíduo de diferentes maneiras. Os autores defendem a realização de projetos de prevenção e intervenção nos contextos familiares e escolares, a fim de promover o desenvolvimento saudável do adolescente.

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”, seguida “pelos familiares”, conforme o gráfico 14. Os estudantes poderiam marcar, no máximo, duas alternativas de maior identificação.

Gráfico 14 - Suporte para lidar com dificuldades emocionais



Fonte: A autora (2022).

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 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.

Borges e Pacheco (2018) afirmam que é consenso na literatura a importância da adequada percepção do suporte familiar para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, sendo considerado também como um fator protetivo em relação aos aspectos ligados aos transtornos afetivos em crianças, adolescentes e adultos. Os autores ainda citam estudos que atestam que o suporte recebido pela família por meio dos padrões de relacionamento e de comunicação entre seus membros pode ser considerado um amortecedor diante de situações estressoras da vida, sendo capaz de favorecer a competência social, bem-estar psicológico e o autoconceito positivo, estratégias de enfrentamento das dificuldades da vida e afeto positivo.

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".

Nesta perspectiva, defende-se as rodas de conversa como um instrumento rico no contexto escolar, pois a partir delas cria-se uma postura de abertura e escuta, além de permitir que as falas dos estudantes sejam protagonistas no entendimento de diversas realidades e fenômenos. Assim, pode-se enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecer as verdadeiras necessidades de suporte que os estudantes possuem.

Nesse contexto, destaca-se a importância da atuação do psicólogo escolar na prevenção e promoção da saúde e do bem-estar subjetivo dos estudantes, conforme conceitua Guzzo (2011), devendo ser um trabalho integrado com diferentes setores, como a família, a escola e a comunidade.

Vale destacar que se entende como promoção da saúde, conforme Czeresnia (2009), a possibilidade de fomento ao bem-estar, a partir da valorização de recursos sociais e pessoais dos envolvidos. Por sua vez, a prevenção de doenças é concebida como ações voltadas a fim de evitar o surgimento de doenças ou possibilitar informações sobre agravos à saúde.

Defende-se uma atuação do psicólogo na escola capaz de superar o plano curativo, com preceitos clínicos individualizantes, para uma valorização das ações promotoras de saúde a partir de uma proposta de orientação e oferta de apoio emocional com ambiente de escuta e acolhimento, contribuindo, assim, com o processo de formação humana, conforme Coutinho, Oliveira e Barreto (2015) conceituam. As práticas devem visar à multidisciplinaridade e valorizar ações contextualizadas.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO REFLETIDOS EM UMA RODA DE CONVERSA

De acordo com o que explana o documento Área-Ensino da CAPES (2019), no Mestrado Profissional, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Pretende-se com isso que o produto educacional seja elaborado de modo que possa ser disseminado, analisado e utilizado nos diversos contextos educacionais. “A dissertação deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (CAPES, 2019, p. 15).

No contexto desta pesquisa, foi desenvolvido como produto educacional a Roda de Conversa “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna”. O objetivo da aplicação da roda junto aos estudantes foi de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação dos estudantes na instituição.

A roda de conversa proposta teve a participação de 14 estudantes. O Instituto Federal Catarinense - câmpus Luzerna possui 9 turmas de Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Mecânica e Automação Industrial. O convite inicial foi direcionado aos líderes e vice-líderes de cada turma; no entanto, aqueles que não pudessem estar presentes no dia proposto da roda, poderiam indicar outro colega para representar a turma. Sendo assim, a roda contou com a participação de 1 ou 2 representantes de cada uma das 9 turmas.

Para dar visibilidade e acesso ao produto educacional proposto, foi desenvolvido um caderno de divulgação. Assim, na sequência, segue o caderno de divulgação na sua forma encartada. Este caderno traz algumas reflexões teóricas acerca de rodas de conversa, o planejamento e roteiro da Roda de Conversa “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna”, bem como algumas reflexões suscitadas pelas(os) participantes no decorrer da aplicação deste produto educacional.

Kênia Barros Almeida Lima
Adriano Larentes da Silva

Roda de Conversa

Os desafios na adaptação dos estudantes
ingressantes no Ensino Médio Integrado do
Instituto Federal Catarinense -
Campus Luzerna



**Programa de Pós-Graduação em Educação
Profissional e
Tecnológica (PROFEPT)
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)**

Produto Educacional:

Roda de Conversa:

**Os desafios na adaptação dos estudantes
ingressantes no Ensino Médio Integrado do
Instituto Federal Catarinense - Campus Luzerna**

Conteúdo

Kênia Barros Almeida Lima

Orientação

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

Design gráfico

www.canva.com

Diagramação

Kênia Barros Almeida Lima

Imagens

www.google.com.br

KÊNIA BARROS ALMEIDA LIMA

**RODA DE CONVERSA: OS DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES
INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE, CAMPUS LUZERNA.**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 30 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina – Orientador (a)

Prof. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dra. Roberta Pasquialli

Instituto Federal de Santa Catarina



Cadeiras de espaguete dispostas em círculo, ou em meia lua, no terreiro de uma casa de alpendre alto, as pessoas mais velhas sentadas nas cadeiras, e as mais novas, no chão, a ouvir os "causos" contados, vividos e revividos. Era assim que as histórias iam sendo passadas de geração em geração. Era assim que os vizinhos se conheciam e criavam laços que duravam anos. Era assim que os mais novos forjavam sua cultura, sua identidade, era assim [...] O tempo acabou levando com ele esse hábito da conversa fácil e, na era digital, as palavras ouvidas estão dando lugar às palavras lidas em dispositivos móveis, em relações virtuais, mas a saudade da conversa audível permanece...(MOURA; LIMA, 2014, p. 98)

SUMÁRIO

5

APRESENTAÇÃO

10

REFLEXÕES SOBRE RODAS DE CONVERSA

16

ROTEIRO E APLICAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

20

ALGUMAS REFLEXÕES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES NO DECORRER DA RODA

32

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

35

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a),

Este caderno tem como objetivo divulgar a Roda de Conversa “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna”, como proposta de produto educacional desenvolvido a partir de uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). De acordo com o que explana o documento Área-Ensino da CAPES (2019), no Mestrado Profissional, o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo, aplicável em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. De acordo com esse documento, o produto educacional é entendido como

[o] resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (CAPES, 2019, p.16).

Assim, o produto educacional deve ser elaborado de modo que possa ser disseminado, analisado e utilizado nos diversos contextos educacionais. “A dissertação deve ser uma reflexão sobre a

elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (CAPES, 2019, p. 15).

A pesquisa que originou o presente produto educacional foi desenvolvida entre 2020 e 2022 e resultou na dissertação com o título "Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, câmpus Luzerna." O objetivo da pesquisa foi discutir sobre 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 - Câmpus Luzerna. A escolha dessa temática vincula-se à minha própria trajetória profissional como psicóloga escolar no contexto dos Institutos Federais, que teve início em 2014, no Instituto Federal do Maranhão. A partir de 2018, passei a fazer parte do Instituto Federal Catarinense - câmpus Luzerna, no setor SISAE - Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional; em ambos, atuando como psicóloga escolar.

Em todos esses anos atuando na rede federal de ensino, chamou-me atenção a frequência significativa de demandas de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado relacionadas a dificuldades de adaptação à instituição, especialmente no primeiro semestre. Deste modo, percebi a relevância de discutir e pesquisar sobre a temática e a necessidade de intervenções e debates institucionais sobre essa realidade. Para alcançar o referido objetivo, esta investigação teve uma abordagem qualitativa, exploratória, de

campo e desenvolvida pelo método de pesquisa-participante. Os sujeitos da pesquisa, universo ou grupo amostral, foram os alunos do IFC – câmpus Luzerna, ingressantes em 2019 e 2020 no Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Mecânica e Automação Industrial.

A proposta inicial era que a pesquisa fosse voltada aos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado, recém-ingressantes no câmpus Luzerna. No entanto, em decorrência da pandemia do Covid-19, que culminou na suspensão das aulas presenciais a partir de março de 2020, foram selecionados para participar da pesquisa os alunos dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Integrado pela necessidade de que os participantes houvessem vivenciado de forma presencial a rotina do câmpus, para assim obter dados que pudessem contribuir de forma satisfatória com a proposta da pesquisa, o que não seria possível se ela fosse realizada apenas com os alunos dos primeiros anos, que, até então, haviam vivenciado apenas as atividades institucionais de forma remota.

O instrumento de produção de dados adotado foi um questionário cujas perguntas buscaram captar possíveis vivências e desafios enfrentados pelos estudantes ao iniciar os estudos na instituição. No total, 114 alunos participaram da pesquisa ao responderem o questionário proposto. Os dados obtidos foram sistematizados e analisados e serviram como base para a criação dos eixos temáticos, por intermédio de questões-tema que nortearam os diálogos da roda

de conversa, que ora se apresenta como produto educacional do tipo intervenção.

O objetivo da aplicação da roda junto aos estudantes foi de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação dos estudantes na instituição. A roda de conversa foi realizada no dia 01 de dezembro de 2021 e teve a participação de 14 estudantes. O Instituto Federal Catarinense - câmpus Luzerna possui 9 turmas de Ensino Médio Integrado dos cursos técnicos em Segurança do Trabalho, Mecânica e Automação Industrial. O convite inicial foi direcionado aos líderes e vice-líderes de cada turma; no entanto, aqueles que não pudessem estar presentes no dia proposto para a roda, poderiam indicar outro colega para representar a turma. Sendo assim, a roda contou com a participação de 1 ou 2 representantes de cada uma das 9 turmas. Embora na aplicação do questionário da pesquisa tenha-se obtido a participação apenas das turmas de segundos e terceiros anos, a aplicação do produto educacional contou com a participação também de alunos dos primeiros anos, tendo, desse modo, representantes de todas as turmas do Ensino Médio Integrado. O propósito da roda de conversa contar com a participação de alunos de todos os anos/séries e que estão em diferentes momentos do curso foi de proporcionar o compartilhamento de experiências, desafios, vitórias e superações a fim de mobilizar reflexões conjuntas que possibilitem a ressignificação de experiências e estratégias de superação.

A troca de experiências no grupo pode colaborar para que

o educando assuma uma postura mais ativa ao analisar a sua experiência. Vendo que não é o único a ter determinadas vivências, comparando a sua experiência e a dos outros, escutando aquilo que outros já pensaram, conhecendo as semelhanças e diferenças de pontos de vista no grupo, o educando se tornar mais flexível, desenvolver novas referências para pensar a sua experiência, perceber diferentes possibilidades de análise e avaliar diferentes formas de enfrentamento dos problemas. Afinal, se é conversando que a gente se entende, também é possível dizer que é se entendendo (entendendo a nós mesmos) que a gente conversa [...] (AFONSO; ABADE, 2008, p. 13).

Este caderno de divulgação traz algumas reflexões teóricas acerca das rodas de conversa, o planejamento e roteiro da Roda de Conversa “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna”, bem como algumas reflexões suscitadas pelas(os) participantes no decorrer da aplicação deste produto educacional.

Boa leitura!

REFLEXÕES SOBRE RODAS DE CONVERSA

Para a compreensão do produto educacional proposto, é imprescindível a construção de reflexões e conceituações a respeito das rodas de conversa. Afinal, o que diferencia uma roda de conversa de uma palestra ou atividades informativas em grupo? Quais elementos a compõem? Além disso, “Como desenvolver a roda de conversa, possibilitando que sujeitos construam sentidos para o mundo e o lugar que ocupam neste, a partir das experiências cotidianas? Como ir além da simples disposição circular de cadeiras e facilitar espaços de reflexão/transformação?”.

Cadeiras de espaguete dispostas em círculo, ou em meia lua, no terreiro de uma casa de alpendre alto, as pessoas mais velhas sentadas nas cadeiras, e as mais novas, no chão, a ouvir os "causos" contados, vividos e revividos. Era assim que as histórias iam sendo passadas de geração em geração. Era assim que os vizinhos se conheciam e criavam laços que duravam anos. Era assim que os mais novos forjavam sua cultura, sua identidade, era assim [...] O tempo acabou levando com ele esse hábito da conversa fácil e, na era digital, as palavras ouvidas estão dando lugar às palavras lidas em dispositivos móveis, em relações virtuais, mas a saudade da conversa audível permanece...(MOURA; LIMA, 2014, p. 98)

As rodas de conversas não são uma invenção recente. Desde a antiguidade, povos tradicionais já a praticavam; elas eram mais que um espaço de convivência social, fortalecimento de laços sociais e resolução de conflitos, funcionavam, sobretudo, como um meio de transmissão de saberes e formação de identidade sociocultural de um povo. São hábitos ainda cultivados atualmente e que fazem parte da expressão do homem como ser social.

Enquanto um espaço de diálogo, interação, desenvolvimento de reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos, considera-se as rodas de conversa como um instrumento rico na produção de dados em pesquisa qualitativa. Elas possibilitam uma produção importante de dados, em conteúdo e significado, assim como auxiliam na compreensão dos diversos sentidos que o grupo social atribui ao fenômeno estudado.

Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas e possuem referencial teórico a partir da articulação de autores da Psicologia Social, da Psicanálise e da Educação, e seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, trabalho e projetos de vida. Enquanto metodologia participativa, podem ser vivenciadas em diversos contextos, tais como: postos de saúde, ambientes hospitalares, associações comunitárias, instituições educativas etc.

Warschauer (2004) evidencia a importância da narrativa, não só como veículo de uma pesquisa acadêmica, mas também como instrumento formativo de sujeitos do conhecimento, que se tornam autores de sua história, ao fazerem a narrativa de seus processos, sejam eles alunos na escola, professores em atividade profissional ou crianças, jovens ou adultos. A autora ainda traz que uma das características da narrativa é propiciar espaço para a singularidade, em que cada um é

concebido como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podem ser vivenciados os mesmos acontecimentos, mas a forma de ver e sentir é única de cada pessoa. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências e significados atribuídos sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si.

Moura e Lima (2014) caracterizam as rodas de conversa como um ambiente oportuno para o diálogo, em que os sujeitos participantes se sentem à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado, seja relevante para o grupo e desperte a atenção na escuta pelos sujeitos envolvidos. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior. É um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, capaz de mudar perspectivas e forjar opiniões.

O que diferencia uma roda de conversa de uma palestra é que esta última segue uma estrutura em que o palestrante fará a explanação de um conteúdo pré-determinado e sistematizado para um público específico. O centro do debate e da fala estará na figura do palestrante. Já a roda de conversa se constitui num trabalho de reflexão em que o conteúdo será estruturado a partir de questões compartilhadas pelo grupo e de acordo com sua capacidade de processá-las; onde os participantes terão a oportunidade de colocar suas palavras, vivências, sentidos e articular questões levantadas.

No debate sobre a importância que o exercício democrático da fala pode assumir nos espaços educativos, o referencial teórico-metodológico da Educação Popular de Paulo Freire traz contribuições revolucionárias. As rodas de conversa eram denominadas por ele “Círculos de Cultura”, caracterizadas como uma experiência coletiva de diálogo em que todos têm o direito de expressão e participação livre no processo de aprendizagem. Para Freire (1983), os Círculos de Cultura são o diálogo, são a pronúncia do mundo, ou seja, o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1983, p. 64).

Segundo Freire (2002), a prática educativa só pode alcançar efetividade e eficácia na medida em que permite a participação livre e crítica dos educandos, ao contrário de uma educação sistematizada apenas na transmissão de conhecimento de um indivíduo para o outro, descontextualizada culturalmente e autoritária. Ele defende que os espaços educativos sejam fundamentados na criatividade, estímulo à reflexão, posicionamento crítico e no engajamento na transformação da realidade.

[...] Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo.

Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p. 103).

Portanto, Paulo Freire traz ricas contribuições sobre a importância e o papel do diálogo e das rodas de conversa nos processos educativos, ao passo que se integram ideias de educação, liberdade e transformação dos indivíduos e do meio em que vivem. A figura do mestre como centro do processo desaparece, dando lugar às relações de reciprocidade e “[...] emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1301). A lógica da roda, onde necessariamente ninguém está atrás ou à frente, mas todos ao lado e com relações de poder postas de modo horizontal, funciona mais do que simples disposição física no formato circular dos participantes que a compõem. Todos são implicados dialeticamente como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade.

O espaço da roda de conversa possibilita a construção de novas possibilidades de pensamento, imersa em movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar (SAMPAIO et al., 2014). Nela, deve haver a figura de um coordenador, podendo receber outras denominações, tais como, facilitador ou educador. De acordo com Afonso e Abade (2008), o coordenador da roda tem o papel de incentivar a participação e a reflexão dos sujeitos envolvidos, deve construir condições para um diálogo entre os participantes mediante uma postura de escuta e circulação da palavra, bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo. É necessário, para tanto, o

incentivo do coordenador, a sua orientação e a sua cooperação. Isto é possível quando ele é capaz de estimular o grupo com perguntas, quando observa pontos importantes levantados na discussão, sugere caminhos para o pensamento, esclarece dúvidas, oferece informações, sistematiza os pontos de vista, enfim, promove, dá suporte e ajuda a direcionar a discussão para as questões relevantes. É importante que o coordenador tenha o cuidado de não ocupar o centro da fala, pois a essência da roda deve sempre ser a ocorrência de um processo coletivo. É também imprescindível que a coordenação trabalhe para a criação de um clima de respeito e acolhimento, em que os participantes possam se sentir confortáveis para se expressar sem receio de serem ridicularizados ou desqualificados pelo grupo.

As rodas de conversa são um instrumento rico, que permite dar voz ativa aos estudantes no contexto escolar, pois ao escutá-los e tornar as suas falas centrais no entendimento das circunstâncias em que elas estão inseridas, e de que forma eles vivenciam os processos e fenômenos no contexto educacional, cria-se uma postura de abertura e escuta, detectam-se desafios que, por vezes, estão ocultos, pode-se enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecer as verdadeiras necessidades de suporte que os alunos têm.

ROTEIRO E APLICAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Inicialmente, foi elaborado um convite direcionado aos líderes e vice-líderes de todas as 9 turmas do Ensino Médio Integrado. O convite foi enviado com 15 dias de antecedência para que os alunos pudessem se organizar e garantir sua participação. Foram selecionados uma data e um horário em que os alunos não teriam aula. 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.

Conforme citado, a roda de conversa contou com a participação de 14 alunos, com 1 ou 2 representantes de cada turma do Ensino Médio Integrado e desta pesquisadora, como mediadora da roda. O encontro foi realizado em uma sala de aula do câmpus Luzerna. As cadeiras foram organizadas em círculo, e foi oferecido um bolo de chocolate, como expressão de gratidão pela presença de cada um e para que eles se sentissem acolhidos e pudessem ter um momento de confraternização.

Os estudantes presentes já se conheciam e se relacionavam no dia a dia do câmpus, então facilmente foi possível que houvesse uma boa interação entre eles no decorrer da roda e na criação de um clima de acolhimento e confiança. Apesar de já se conhecerem, foi solicitado

que cada um falasse o seu nome e turma, pois a mediadora não conhecia o nome de todos os presentes e gostaria de chamar cada um pelo nome no decorrer da conversa.

A roda teve início com uma fala de agradecimento da mediadora pela presença de todos e por terem aceitado o convite para participar, o que necessitou de um turno a mais no câmpus, mesmo em meio ao cansaço de fim de ano. Foi feita uma contextualização sobre a pesquisa realizada, destacando o tema, o principal objetivo e o que motivou a busca por estudar essa temática da adaptação no Ensino Médio Integrado. Foi um momento em que foi possível à pesquisadora compartilhar com os alunos sua trajetória profissional e as demandas relacionados às dificuldades de adaptação ao Ensino Médio Integrado com as quais foi se deparando com frequência desde que começou a atuar como psicóloga escolar na rede federal de ensino.

Além disso, os alunos foram lembrados do momento em que o questionário foi aplicado aos estudantes dos segundos e terceiros anos e de que o compartilhamento dos resultados da referida pesquisa também faria parte do momento da roda. Também lhes foi esclarecido que a pesquisa realizada diz respeito a um Mestrado Profissional, que tem a especificidade de exigir, além da dissertação, o desenvolvimento do produto educacional, e foram informados que aquele era justamente o dia da aplicação desse produto, por meio de uma roda de conversa com a temática dos desafios na adaptação dos

estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna.

No planejamento da roda, foi elaborado um roteiro prévio com algumas perguntas que pudessem mobilizar os diálogos e compartilhamento de experiências:

- ✚ Que motivos influenciaram na sua escolha em estudar no IFC?
- ✚ Na sua experiência, quais os maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC?
- ✚ Como foi o acolhimento no momento da chegada na instituição?
- ✚ Como tem sido sua experiência com as disciplinas técnicas?
- ✚ Quais foram os aspectos facilitadores no processo de adaptação ao IFC?
- ✚ Quais aspectos ainda são desafios significativos para você atualmente?
- ✚ O que tem sido facilitador no processo de ensino-aprendizagem?
- ✚ Você tem percebido prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC? Se sim, quais são eles? E de onde você tem recebido suporte para lidar com essas dificuldades?
- ✚ Você já pensou em desistir do IFC?

Os resultados da pesquisa foram compartilhados no decorrer da roda. De acordo com cada tema que ia sendo dialogado, compartilhava-se o quesito da pesquisa referente a ele e assim o conteúdo apresentado ia servindo como base e estímulo para os diálogos. O roteiro serviu

de direcionamento, mas, pelo caráter dinâmico da roda, em alguns momentos os pontos levantados iam suscitando outros e assim ela foi criando sua própria forma como um organismo vivo.

Buscou-se, na mediação, uma postura de escuta e estímulo pela circulação da palavra, de modo que fosse criado um clima de respeito e acolhimento, em que os participantes pudessem se sentir confortáveis para se expressar sem receio de serem ridicularizados ou desqualificados pelo grupo.

ALGUMAS REFLEXÕES CONSTRUÍDAS PELOS ESTUDANTES NO DECORRER DA RODA DE CONVERSA

Neste tópico, serão compartilhadas as questões levantadas no decorrer da roda e as reflexões e diálogos construídos pelos estudantes. As falas compartilhadas não foram identificadas para garantir a confidencialidade (anonimato) acordados nos Termos de Assentimento e Consentimento – foram utilizados nomes fictícios. Suprimiu-se também o nome dos professores citados, colocando no lugar o nome de uma disciplina de forma aleatória ou um nome fictício, a fim de evitar exposições indevidas.

Que motivos influenciaram sua escolha em estudar no IFC?

"Eu vim sem saber direito o que era o IFC, não imaginava que era tão difícil..." (João, primeiro ano).

"Na minha sala muitos colegas vieram por incentivo dos pais..." (Marcela, primeiro ano)

"Meus amigos que me falaram que era legal estudar aqui e fiquei com vontade de vir por incentivo deles..." (Maria, terceiro ano).

"Eu sempre estudei em escola particular no ensino fundamental. Quando um professor precisava se afastar, logo em seguida havia outro para substituir. E quando cheguei aqui tive um choque, pois quando um professor se afasta é demorado para outro substituir, por exemplo, ficamos

bastante tempo sem professor de biologia, de inglês. Não sabia disso quando entrei, não conhecia essa realidade de uma instituição pública..." (Carolina, terceiro ano).

Na sua experiência, quais os maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC?

"Foi bem difícil, não moro em Luzerna. E no fundamental eu estudava em uma escola em que eu estava em casa 12:00. Todas as minhas amigas continuaram estudando na minha cidade, só eu vim para cá e aí no primeiro ano tive um baque da quantidade de demandas do Instituto, passava pouco tempo em casa e quando estava em casa me sentia cansada e com muita coisa para fazer...me sentia esgotada e sem energia para dar conta de tudo...Eu sentia que nunca tinha tempo livre, então foi bem difícil, só conseguia responder as minhas amigas 1 vez por semana. Eu nunca fui uma pessoa de sair muito e quando entrei no IF só dava bolo pra sair com elas. E também sou bem difícil de fazer amizade porque sou muito tímida e aqui tinha muito vergonha..." (Carolina, terceiro ano).

"O ritmo foi mais desafiador no início. Moro em outra cidade e ao passar o dia aqui, tinha que trazer almoço ou ir no restaurante. Eu não era acostumada a passar o dia inteiro na escola, então esse ritmo foi o mais difícil no início...e as "trezentas" disciplinas foi um desafio enorme também de aprender a lidar..." (Maria, terceiro ano).

"Eu queria sair da minha escola anterior e para mim foi bom passar o dia inteiro aqui, com algumas limitações por não gostar de almoçar em restaurante pelas minhas intolerâncias

alimentares, mas no geral foi bom, me fez bem.”
(Marcela, primeiro ano)

“Um desafio grande é lidar com as notas que acabam tendo uma queda brusca no início do que éramos acostumados no fundamental. Quando troquei de colégio no quinto ano, minhas notas baixaram e na época me fez muito mal e foi a mesma coisa agora no primeiro...” (Carlos, primeiro ano).

Neste momento, foi levantada uma reflexão sobre o quanto a queda de desempenho e notas afetam a autoestima de muitos alunos no processo de adaptação à instituição. Muitos alunos foram acostumados apenas a notas altas no ensino fundamental, e ao chegar no Instituto Federal é natural que as notas tenham uma queda; afinal, é uma nova fase, mais disciplinas, maior carga horária, nível de exigência maior, sendo natural, portanto, que o desempenho venha a sofrer uma queda. Por isso, é muito importante entender que o nosso desempenho não define quem somos nem o nosso valor.

Uma estudante do terceiro ano relembrou uma dinâmica que foi aplicada no decorrer de uma roda de conversa no primeiro ano, na qual os alunos tinham que escrever uma carta para eles mesmos, que seria entregue apenas no terceiro ano.

“Na nossa carta que escrevemos no primeiro ano para nós mesmos muitas amigas comentaram que tinha assim: estou me sentindo burra, tomara que melhore...para você ver como a adaptação no IFC foi muito tranquila (risos)...” (Carolina, terceiro ano).

Como foi o acolhimento no momento da chegada na instituição?

Neste momento, os alunos foram estimulados a comentar sobre algum professor que foi marcante para eles e que fez com que se sentissem acolhidos ao chegarem na instituição.

“Na nossa turma a prof. de Português foi muito marcante desde o início, mas tem vários professores que acolheram...a gente sente que a maioria entende os desafios dessa adaptação...Alguns no início são mais exigentes...eu, por exemplo, tinha medo da professora de matemática...me admirava o quanto ela era um crânio, ela não conversava muito com a turma, dava a aula e ia embora. Hoje já mudou e criamos uma boa relação...” (Maria, terceiro ano).

“Na nossa turma não temos como deixar de citar a professora de português. Hoje ela não dá mais aula para gente, mas no primeiro ano era nosso xodó, fizemos até uma festa surpresa no aniversário dela. A prof. de Primeiros Socorros também foi muito parceira com a gente desde o primeiro dia de aula...sempre dava a oportunidade para a gente desabafar como estávamos nos sentindo, acolhia, entendia, foi muito incrível com a nossa turma.” (Carolina, terceiro ano).

Perguntou-se aos alunos que estavam no primeiro ano, no ensino remoto, como foi o processo de acolhimento pelos professores naquele momento, tendo em vista que a relação estava limitada pelo uso das tecnologias virtuais.

“Realmente teve essa questão, as relações pelo computador eram mais distantes. Mais uma coisa

que marcou a nossa turma foi a chegada da prof. de Química...ninguém da nossa sala gosta de química, só que a aula dela é muito legal, ela é querida com a gente, ela fica perto da gente, conversa...mesmo no remoto conseguimos ter uma experiência de acolhimento com ela.” (Marcela, primeiro ano).

Neste momento, os alunos foram estimulados a compartilhar como foi o acolhimento pelos outros alunos. Questionou-se se esse acolhimento ficou restrito aos colegas da mesma turma ou estendeu-se aos de outras turmas.

“Na nossa turma o terceirão da época foram fundamentais, já na primeira semana fizeram rodinha de conversa com a gente, compartilharam detalhes de funcionamento da instituição e as experiências que eles tiveram. Às vezes iam no intervalo na nossa sala conversar, chamavam a gente pra ir na turma deles...foram muito presentes e acolheram bastante a nossa turma.” (Gabriela, segundo ano).

Os alunos que estavam no ensino remoto no primeiro ano foram estimulados a comentar como foi o acolhimento pelos colegas de outras turmas e o estreitamento de laços com os colegas da mesma turma, já que a interação estava restrita pelos meios digitais, como computador e celular.

“O terceirão do nosso curso até tentou, se esforçaram, fizeram grupo de WhatsApp com todos do curso, mas com o tempo o grupo foi parando de ser usado. Na nossa turma a interação nesse período acabou sendo mais por WhatsApp mesmo. Mas a nossa turma é bem unida, nos damos bem...” (Marcela, primeiro ano).

"A minha turma no início era bem separada, com muitos grupinhos...eu não gostava, não interagía com quase ninguém, os trabalhos eram sempre com o mesmo grupo. Hoje está bem melhor, todos se falam. Mas no início foi difícil". (Carolina, terceiro ano).

"No início também foi difícil na nossa turma, tinha muitas panelinhas. Mas hoje, nos damos bem na nossa sala, todos conversam entre si." (Beatriz, terceiro ano).

Foi levantada a reflexão a respeito do quanto os amigos fortalecem e ajudam a superar os desafios e o quanto as amizades formadas no período escolar são marcantes, mesmo que os contatos no decorrer dos anos diminuam pelas novas fases de vida.

Como tem sido sua experiência com as disciplinas técnicas?

"O curso é muito cansativo, é muita coisa e tudo muito junto...a gente se esforça e as vezes não é suficiente. Apresentamos um projeto essa semana e todos os grupos foram chamados atenção por não estar bom o suficiente..." (Marcos, segundo ano, Automação industrial).

"Ninguém se identifica com o curso na nossa turma, ninguém quer seguir na área, mas todos tem o mesmo sentimento que se fizéssemos mecânica ou automação iríamos ter muita dificuldade e possíveis reprovações...não nos arrependemos diante das opções que o câmpus oferece. A gente acaba pegando um carinho pelo curso". (Carolina, terceiro ano, Segurança do Trabalho).

“Da minha turma a maioria gostou, não a ponto de seguir na área, mas a ponto de querer trocar de curso não. No curso também temos muitas aulas práticas e isso acaba ajudando bastante. (Marcela, primeiro ano, Mecânica)”.

Foi levantada uma reflexão de que mesmo que eles não queiram seguir a carreira do curso técnico escolhido, a experiência vivenciada trará desenvolvimento, amadurecimento e amplitude de visão sobre o trabalho.

"Acho que sim, uma coisa que eu percebi em relação aos outros é que o IF estimula muita a pesquisa, sobre como se faz uma pesquisa, regras da ABNT...acredito que é um estresse que não teremos na graduação. Também tivemos uma disciplina de Sinistros e Primeiros Socorros no primeiro ano que sempre vai ser útil para nossa vida, aprendizados sobre legislação do trabalhador sempre usaremos em nossa vida também..." (Carolina, terceiro ano).

“O IFC estimula bastante a nossa autonomia ao ficarmos o dia inteiro no câmpus, digo de autonomia na vida como um todo.” (Marcela, primeiro ano).

No decorrer da roda, levantou-se outra pergunta:

Se algum amigos de vocês fosse estudar no IFC, que conselho vocês dariam?

"Que tem que se preparar para sofrer, chorar (risos)" (Mateus, segundo ano)

"Para não se preocupar tanto com nota. No meu

ensino fundamental, eu não tirava menos que nove e na primeira prova de física foi 8 e logo fiquei muito abalada. Hoje já consigo lidar melhor com isso. Relaxar e dar o melhor" (Carolina, terceiro ano).

"Organiza bem os horários e procrastina menos..." (Heitor, terceiro ano).

Refletiu-se sobre o quanto a organização do tempo está ligada à saúde física e mental. Desse modo, organizar os horários e ter um planejamento dos estudos é fundamental para quem estuda no IFC, tendo em vista a quantidade de disciplinas e a carga horária elevada.

"Eu procrastinei bastante no primeiro ano e sofri muito..." (Carolina, terceiro ano)

"Daria o conselho de escolher com cuidado o curso para não se arrepender..." (Marcela, primeiro ano).

"Pedi transferência da Mecânica para Segurança do Trabalho. Eu tinha muita dificuldade com as disciplinas técnicas, não conseguia compreender e me encontrei muito mais quando mudei de curso" (Cintia, primeiro ano).

O que tem sido facilitador no processo de ensino-aprendizagem?

Os alunos comentaram sobre as aulas práticas como facilitadoras neste processo. Neste momento, foram estimulados a comentar sobre uma aula prática que foi marcante para eles.

"As da prof. Clara no primeiro ano, que era uma disciplina de Sinistros e Primeiro socorros que tinha aula com extintor, simulação. Foi muito legal e marcou mesmo..." (Carolina, terceiro ano).

“No nosso caso a pandemia prejudicou, quase não tivemos aulas práticas ainda” (Carlos, primeiro ano).

“As aulas no laboratório de circuitos e programação foram bem legais...o laboratório em si é muito legal...foi desafiador aprender a mexer nas máquinas, mas facilita muito o aprendizado as idas ao laboratório” (Beatriz, terceiro ano).

“Foi muito legal no projeto mecânico ver o projeto funcionando...” (Mateus, primeiro ano).

Você tem percebido prejuízos emocionais desde que iniciou os estudos no IFC? Se sim, quais são eles? E de onde você tem recebido suporte para lidar com essas dificuldades?

“Eu já tive algumas crises de choro por ansiedade pelo excesso de coisas a fazer, não ter tempo de fazer tudo e as cobranças da família, de não querer prejudicar o tempo com eles...” (Maria, terceiro ano).

"Eu já fiz terapia um tempo atrás e agora que entrei no IF sinto que preciso voltar de novo...o que pesa mais são as crises de ansiedade que ficou mais aflorado desde que entrei aqui..." (Marcela, primeiro ano).

"Mais pro final do primeiro ano eu era muito chorona na sala. No primeiro ano vivia chorando no banheiro, no final do ano eu já havia melhorado bastante. Mas agora no terceiro ano, me sinto muito esgotada e tem a preocupação com o Enem, quero passar em uma federal...aí vem o excesso de coisas para fazer aqui, trabalho...é exaustivo...parece que estou pra explodir...minha cabeça vai a mil" (Carolina, terceiro ano).

"Quando saímos do remoto pro presencial, fui ter uma maior noção do quanto o IFC é puxado..." (João, primeiro ano).

"Pra mim foi tranquilo, mas para boa parte da turma senti que pesou muito a questão emocional tanto pela sobrecarga do IF, tanto pela pandemia..." (Carlos, primeiro ano).

Os alunos foram incentivados a levantar a mão mostrando quem estava se sentindo estressado. Neste momento, todos levantaram a mão, exceto um aluno. Ao tocarmos no assunto do apoio emocional para lidar com as dificuldades emocionais, alguns compartilharam sobre amigos que conseguiram ajudar e outros que foram ajudados pelos amigos.

"Tenho uma amiga de outra turma que tem ansiedade, então quando ela tem crises, tento ajudar ela, conversar, tentar fazer ela se acalmar..." (Cintia, primeiro ano)

"Eu recebi muita ajuda do Mateus...eu tava muito pra baixo, isolado, ele e nossos outros amigos perceberam que eu tava mais quieto...e me ajudou, conversou comigo, me ajudou a superar esse momento difícil..." (Carlos, primeiro ano).

Os alunos foram estimulados a compartilhar suas experiências com relação ao apoio familiar recebido.

"No meu caso recebi mais pressão do que apoio...ouvia muito: você tem que estudar, ter notas boas" (Cintia, primeiro ano).

"Quando entrei no IFC, aumentou muito a carga

horária e eu não consegui mais ajudar em casa como antes e ouvi cobranças dos meus pais que eu não ajudava mais e que eu não tinha mais tempo para passar com eles..." (Maria, terceiro ano)

"Isso foi o mais batido no meu caso, não foi nem cobrança de nota, mas da falta de tempo para passar com a família, reclamação de que quase não me viam..." (Carolina, terceiro ano).

"Não podemos ser os mesmos que éramos no fundamental, com a mesma carga horária, a mesma disponibilidade...e as vezes pros pais é difícil de entender" (Marcela, primeiro ano).

Você já pensou em desistir do IFC?

"Quase saí, meus pais me deram a oportunidade de decidir...mas como estava já no terceiro ano resolvi continuar, mas eu tava estressada, viram que eu não estava bem e me sugeriram a sair..." (Carolina, terceiro ano).

Perguntou-se aos alunos se algum deles quis sair do IFC e os pais não deixaram. Três levantaram a mão.

"No meu caso foi o contrário, eu não quero sair e meus pais queriam que eu saísse...eu gosto daqui, não quero ir pra outro colégio." (Marcela, primeiro ano).

Foi solicitado aos alunos do terceiro ano presentes que dessem algum conselho para os do primeiro ano com relação aos estudos no IFC.

"Aconselho manter a tranquilidade, não adianta se estressar e tentar se organizar mais que foi algo que não fiz. Nossa sala diz muito isso: esse problema é para o eu do futuro resolver..." (Carolina, terceiro ano).

ano)

"Dar o melhor e não se pressionar a só tirar notas altas..." (Maria, terceiro ano).

A roda de conversa foi encerrada com agradecimento pela participação e colaboração de todos e foi solicitado aos alunos que fizessem uma avaliação do que significou para eles participar da roda. Os estudantes compartilharam, no geral, que o momento foi positivo, que foi gratificante compartilhar suas experiências e ouvir os colegas. Também incentivaram que fossem realizadas mais rodas na instituição.

"Foi muito bom. A gente se sente mais leve depois de um momento assim..." (Carolina, terceiro ano).

"É bom saber que não enfrentamos as dificuldades sozinhos. Que outros passaram por isso e superaram..." (João, primeiro ano)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, implementado a partir do presente estudo por meio da elaboração e desenvolvimento de uma roda de conversa, teve o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação dos estudantes, a fim de mobilizar reflexões conjuntas capazes de trazer uma possível ressignificação de experiências e estratégias de superação. Avalia-se que o objetivo foi cumprido, pois os estudantes compartilharam suas experiências e suscitaram reflexões sobre os diversos significados e desafios de ser aluno do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense.

Destacam-se algumas questões levantadas pelos estudantes no decorrer da roda de conversa:

- ✚ Sobrecarga e esgotamento físico e mental tanto no momento de chegada e adaptação à instituição, quanto nos anos seguintes;
- ✚ Falta de tempo disponível para estar com os familiares e amigos (que não estudam no câmpus) pela grande demanda de atividades escolares e por necessitarem, na maioria dos dias, passar o dia inteiro na instituição;
- ✚ O quanto a queda de desempenho e notas afetam a autoestima de muitos alunos no processo de adaptação à instituição;

- ✚ O bom acolhimento recebido pelos colegas e professores, bem como as limitações e conquistas nesse aspecto no ensino remoto;
- ✚ As aulas práticas como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem;
- ✚ O quanto os amigos fortalecem nas dificuldades e ajudam a superar os desafios;
- ✚ O quanto a formação no curso técnico contribui para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos, embora a maior parte dos presentes não tenham interesse em seguir na área do curso técnico escolhido;
- ✚ Os conselhos que os alunos do terceiro ano deram aos do primeiro ou de quem ainda irá iniciar os estudos no IFC foram: procurar escolher bem o curso para evitar arrependimentos; organizar bem os horários e evitar a procrastinação; não deixar se abalar pelo valor da nota, mas dar o seu melhor e se dedicar;
- ✚ Cobrança dos familiares para passar mais tempo juntos e pressão por um bom desempenho;
- ✚ Prejuízos emocionais ligados especialmente ao esgotamento físico e mental e a ansiedade.

Acredita-se que as rodas de conversa podem se tornar instrumentos ricos na criação de encontros dialógicos que possibilitam a produção e ressignificação de saberes e sentidos. O exercício democrático da fala que as rodas de conversa suscitam cria uma postura de abertura e escuta, além de permitir que as falas dos estudantes sejam centrais no entendimento de diversas realidades e fenômenos.

A expectativa é que o presente encarte 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 desafios enfrentados nesse aspecto não são uma realidade vivenciada apenas no câmpus Luzerna, mas também nos inúmeros câmpus que compõem a rede federal de ensino. Também espera-se que as rodas de conversa sejam reconhecidas pelas equipes multiprofissionais e docentes como de significativa importância no contexto educativo, tendo em vista que, por meio delas, pode-se enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecer as verdadeiras necessidades de suporte que os estudantes possuem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014.

SAMPAIO, Juliana et al . Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2020.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna** (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.

6 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.

A presente pesquisa buscou 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 câmpus 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 câmpus 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. Conforme citado da discussão, as marcas deixadas pela pandemia na vida dos estudantes ainda estão (ou sempre estarão) presentes, bem como a busca constante de reaver as perdas deixadas pelo caminho.

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. A atuação do psicólogo escolar é destacada nesse sentido, na prevenção e na 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.

O produto educacional, implementado a partir do presente estudo por meio da elaboração e desenvolvimento de uma roda de conversa, teve o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação dos estudantes, a fim de mobilizar reflexões conjuntas capazes de trazer uma possível ressignificação de experiências e estratégias de superação.

Acredita-se que as rodas de conversa podem se tornar instrumentos ricos na criação de encontros dialógicos que possibilitam a produção e ressignificação de saberes e sentidos. O exercício democrático da fala que as rodas de conversa suscitam cria uma postura de abertura e escuta, além de permitir que as falas dos estudantes sejam centrais no entendimento de diversas realidades e fenômenos. Desse modo, pode-se enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecer as verdadeiras necessidades de suporte que os estudantes possuem.

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 câmpus Luzerna, mas também nos inúmeros câmpus que compõem a rede federal de ensino. Tal realidade precisa ser reconhecida e debatida 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.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOCK, Anna Mercês Bahia (2004). 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

BRASIL. Lei 13.935/2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 de dez. 2019

BRASIL. Lei n.º 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394/1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

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 Acesso em: 02 de junho de 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n--188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N.º: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: **Conselho Nacional de Educação**, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco--2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/Fiocruz). **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19**. Recomendações Gerais. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>>. Acesso em 02 de Junho de 2022.

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.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes (orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BORGES, Lisandra; PACHECO, Janaína Thais Barbosa. Sintomas depressivos, autorregulação emocional e suporte familiar: um estudo com crianças e adolescentes. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 9, n. 3, supl. 1, p. 132-148, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 Jun. 2022.

CARVALHO, R. G., FERNANDES, E., CÂMARA, J., GONÇALVES, J. A., ROSÁRIO, J., FREITAS, S., & CARVALHO, S. (2017). 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.

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.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA- CFP. Resolução nº 02/01 de 22 de março de 2001. **Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 5 mai. 2020.

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. Acesso em: 24 nov. 2019.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 40, p. 103-114, jun. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 mai. 2022.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M.(Orgs.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 Nov. 2021.

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

FERREIRA, Victor Silva; ANDRADE, Márcia Siqueira. A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 245-252, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xcKRfTVPVCRCMHxxWQLzWNH/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERRO, Aline S.; ANTUNES, André A. Plantão psicológico: a construção de um "projeto" 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; PALACCIO, 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93- 130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GROLI, 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.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2020.

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 em Mecânica Integrado ao Ensino Médio**. Luzerna, 2019. Disponível em: <http://luzerna.ifc.edu.br/2019/11/20/ppc-mecanica-2020/>. 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, 2019. 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 de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio.** Luzerna, 2019. Disponível em: <http://luzerna.ifc.edu.br/ensino-medio-integrado-em-seguranca-do-trabalho-documentos/>. Acesso em: 01 de mai. 2020.

LEÃO, Geraldo. DAYRELL, Juarez Tercísio. REIS, Juliana Batista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt>. Acesso em 10 de junho de 2021.

LORENZONI, Janete Cordeiro. **Rede de apoio aos estudantes:** seu papel no processo de aprendizagem dos estudantes no Instituto Federal Farroupilha - *campus* São Vicente do Sul. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens)- Universidade Franciscana - UFN. Santa Maria- RS, 2019.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Sorares. **Pensando e vivendo a orientação profissional.** São Paulo: Summus, 1993.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia Escolar:** Construção e consolidação da identidade profissional. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MALUF, Maria Regina; CRUCES, Alacir Villa Valle. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 87-99, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jun. 2020.

MARAN, Zélia Magalli Brandielli. **Um método de orientação profissional aplicado no ensino integrado na EPT.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MEDEIROS, Fernanda Pereira; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Psicologia Histórico Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. **Revista Brasileira de Orientação. Profissional**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 154-165, dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n2/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB** nº 23/2003, aprovado em 02 de junho de 2003 - Responde consulta sobre cumprimento dos mínimos de duração, carga horária e jornada escolar, com a necessária destinação de tempo dos

Profissionais da Educação, para execução das ações de planejamento. 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. Acesso em: 10 de nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Natal, **Holos**, v.2, p.1-27, 2007.

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/. 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. ISSN 2447-1801. 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. Acesso em: 04 fev. 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – **PNP 2018** (Ano Base 2017). Disponível em:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – **PNP 2019** (Ano Base 2018). Disponível em:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – **PNP 2020** (Ano Base 2019). Disponível em:
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

POLETTTO, 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. Acesso em: 02 mai. 2022.

PREDIGER, Juliana. O apoio matricial e a composição de um plano comum em uma equipe multiprofissional do IFRS. In: NEGREIROS, Fauston; SOUZA, Proença Rebello de. (orgs). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2019.

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.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. ed. Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n.34, jan./abr., 2007.

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.

SOUZA, 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, S.A; YANNOULAS, S.C. Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios. In: FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia- CFP, 2016.

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.

TANAMACHI, Elenita de Rício. Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

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.

VELLA, Maria dos Anjos Lopes, PASQUALLI, Roberta Pasqualli, SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Ensinar e aprender em três lições: desafios para os Institutos Federais. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação**/SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; FORTUNATO, Ivan (orgs.) São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas , v. 28, n. 101, p. 1287-1302, Dez. 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna”, desenvolvida pela pesquisadora Kênia Barros Almeida Lima, sob orientação do Professor Doutor Adriano Larentes da Silva, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Este projeto foi submetido e aprovado, por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.971.700.

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade analisar os desafios relativos à adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna. Com a realização desse estudo, pretende-se sensibilizar a Rede Federal de Ensino sobre a temática de questões relativas à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado, bem enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecimento das verdadeiras necessidades de suporte que os alunos ingressantes necessitam.

A sua participação na pesquisa consiste em responder às questões propostas em um questionário *on-line*, e as informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando a preservação da identidade dos participantes. Há exigência que, ao final do curso, os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se realizar rodas de conversa com os alunos das turmas ingressantes do Ensino Médio Integrado no ano de 2020 com o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação ao Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna. Como meio de divulgação do Produto Educacional, propõe-se a elaboração de um encarte com a descrição da proposta de intervenção por meio das rodas de conversa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso da presente pesquisa, o risco é mínimo. No entanto, como em toda pesquisa que envolve seres humanos, torna-se praxe informar que é possível que aconteça, eventualmente, constrangimento ou mal-estar ao responder alguma questão. Se isso ocorrer, o/a voluntário/a possui plena liberdade para relatá-lo (desconforto) ou não responder à questão.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa será realizada por meio eletrônico,

não gerando gastos. No entanto, caso você venha a ter algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, suas despesas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Garantimos ainda que você será acompanhado pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Caso necessite tirar dúvidas ou pedir qualquer outro esclarecimento, entre em contato por meio do telefone (49) 99138-6649 ou pelo e-mail keniabarros.almeida@gmail.com

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão, bastando, para isso, comunicar à pesquisadora responsável.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes, bem como quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes.

Eu, _____ [nome completo do participante], após a leitura deste documento e, caso necessário, ter feito contato com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade (anonimato), bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do/a participante	Assinatura da pesquisadora
_____	_____

Florianópolis, ____/____/2021.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna”, desenvolvida pela pesquisadora Kênia Barros Almeida Lima, sob orientação do Professor Doutor Adriano Larentes da Silva, para o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, realizado junto ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Este projeto foi submetido e aprovado, por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer número 4.971.700.

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade analisar os desafios relativos à adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna. Com a realização desse estudo, pretende-se sensibilizar a Rede Federal de Ensino sobre a temática de questões relativas à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado, bem enriquecer os planejamentos e intervenções e reconhecimento das verdadeiras necessidades de suporte que os alunos ingressantes necessitam.

A participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa consiste em responder às questões propostas em um questionário *on-line*, e as informações obtidas por meio da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo da pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, resguardando a preservação da identidade dos participantes. Há exigência que ao final do curso os mestrandos elaborem um produto educacional. Nesse sentido, pretende-se realizar rodas de conversa com os alunos das turmas ingressantes do Ensino Médio Integrado no ano de 2020 com o intuito de promover um espaço de encontro, diálogo, reflexões, compartilhamento de experiências e produção de sentidos a respeito dos desafios e vivências relativos à adaptação ao Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna. Como meio de divulgação do Produto Educacional, propõe-se a elaboração de um encarte com a descrição da proposta de intervenção por meio das rodas de conversa.

A participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa não traz complicações legais e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. No caso da presente pesquisa, o risco é mínimo. No entanto, como em toda pesquisa que envolve seres humanos, torna-se praxe informar que é possível que aconteça, eventualmente, constrangimento ou mal-estar ao responder alguma questão. Se isso ocorrer, você ou seu(sua) filho(a) possui plena liberdade para relatá-lo (desconforto) e a questão poderá não ser respondida.

Não ocorrerá nenhuma despesa pela participação do seu(sua) filho(a) no presente estudo, bem como não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, pois a pesquisa

será realizada por meio eletrônico, não gerando gastos. No entanto, caso ocorra algum gasto com transporte ou alimentação em decorrência desta pesquisa, as despesas geradas serão ressarcidas pela pesquisadora.

Garantimos ainda que seu(sua) filho(a) será acompanhado(a) pela pesquisadora responsável durante todas as etapas da pesquisa e terá toda a assistência necessária. Caso necessite tirar dúvidas ou pedir qualquer outro esclarecimento, entre em contato com a pesquisadora por meio do telefone (49) 99138-6649, e-mail keniabarros.almeida@gmail.com ou com o orientador Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva pelo telefone (48) 3131 8800, e-mail: adriano.larentes@gmail.com

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar a participação do seu(sua) filho(a) ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão, bastando, para isso, comunicar à pesquisadora responsável.

Garantimos também que os resultados da pesquisa serão de livre acesso aos participantes e seus responsáveis, bem como quaisquer publicações que resultarem desta pesquisa manterão a garantia de sigilo e preservarão a identidade e a privacidade dos participantes.

Eu, _____
[nome completo do responsável], após a leitura deste documento e, caso necessário, ter feito contato com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro que a participação do meu(minha) filho(a) é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais o meu(minha) filho(a) será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade (anonimato), bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, e de espontânea vontade, expresso minha concordância na participação do meu(minha) filho(a) _____ na presente pesquisa.

Assinatura do responsável	Assinatura da pesquisadora
_____	_____

Florianópolis, ____/____/2021.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO
FEDERAL
DE SANTA CATARINA (CERFEaD/IFSC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

Questionário

A presente pesquisa intitulada “Os desafios na adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFSC) tem como objetivo analisar os desafios relativos à adaptação dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do Câmpus Luzerna.

De antemão, assumimos o compromisso de compartilhar os resultados obtidos na pesquisa com todos os participantes e comunidade acadêmica. Contamos com a sua colaboração para responder as perguntas abaixo de forma honesta e cuidadosa, assim você contribuirá fortemente para nossa pesquisa e futuras intervenções que virão a partir dela. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos a colaboração de todas(os).

Mestranda: Kênia Barros Almeida Lima

Orientador: Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

QUESTÕES:

1. Indique abaixo o curso que você está frequentando:

- ☐ Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio 2020
- ☐ Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio 2020

☐ Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio
2020

2. **Idade:** _____

3. **Sexo:** F () M ()

4. **Município de residência:** _____

5. **Quais os principais motivos que influenciaram na sua escolha pelo IFC?** *(marque no máximo os dois principais)*

- ☐ Desejo e realização pessoal
- ☐ Direcionamento e desejo dos familiares
- ☐ Influência de amigos
- ☐ Qualidade do ensino oferecido
- ☐ Por ser ensino público e gratuito
- ☐ Pelo diploma do curso técnico
- ☐ Pela formação propedêutica (ensino médio)
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

6. **Escola que estudou no ensino fundamental:**

- ☐ Rede pública
- ☐ Rede privada
- ☐ Parte na rede pública e parte na rede privada

7. **Como foi o processo de adaptação ao IFC no primeiro ano?**

- ☐ Tranquilo/ fácil adaptação
- ☐ Desafiador no início, mas logo superei
- ☐ Conturbado e difícil
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

8. Como foi o acolhimento no momento da chegada na instituição?

(marque no máximo as duas principais)

- ☐ Bom acolhimento pelos professores
- ☐ Bom acolhimento pela equipe do SISAIE ou demais setores
- ☐ Bom acolhimento pelos outros alunos
- ☐ Não me senti acolhido

9. Como tem sido sua experiência com as disciplinas do curso técnico?

- ☐ Tenho me identificado com o curso escolhido e não tenho enfrentado grandes dificuldades.
- ☐ Tem sido um desafio, mas não me arrependo da escolha.
- ☐ Não tenho me identificado; me arrependo da escolha do curso.
- ☐ Não tenho me identificado, mas continuo pela parte da formação geral.
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

10. Na sua experiência, quais os maiores desafios encontrados no período de adaptação ao IFC? (marque no máximo os três principais)

- ☐ Número de disciplinas e aumento da carga horária
- ☐ Aumento do nível de exigência
- ☐ Pressão por um bom desempenho acadêmico
- ☐ Relacionamento com os novos professores
- ☐ Dificuldade em fazer amizades
- ☐ Separação dos amigos do ensino fundamental
- ☐ Deslocamento diário até a instituição
- ☐ Os dias de contraturno (manhã e tarde no câmpus)
- ☐ Lidar com as disciplinas técnicas
- ☐ Lidar com as disciplinas da formação geral
- ☐ Ambiente acadêmico similar a uma universidade
- ☐ Não encontrei desafios
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

11. Quais foram os aspectos facilitadores no processo de adaptação ao IFC? *(marque no máximo os três principais)*

- ☐ Amizades na instituição
- ☐ Os professores
- ☐ Suporte da equipe do SISAE (pedagogo, psicóloga, técnica em assuntos educacionais e assistentes de alunos)
- ☐ Apoio familiar
- ☐ Projetos de pesquisa e extensão
- ☐ Estrutura do câmpus: espaço físico, laboratórios etc.
- ☐ Ambiente acadêmico similar a uma universidade
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

12. Quais aspectos ainda são desafios significativos para você atualmente? *(marque no máximo os três principais)*

- ☐ Número de disciplinas e aumento da carga horária
- ☐ Aumento do nível de exigência
- ☐ Adaptação e relacionamento com os novos professores
- ☐ Dificuldade em fazer amizades
- ☐ Separação dos amigos do ensino fundamental
- ☐ Deslocamento diário até a instituição
- ☐ Os dias de contraturno (manhã e tarde no câmpus)
- ☐ Lidar com as matérias técnicas
- ☐ Lidar com as matérias da formação geral
- ☐ Definir o futuro profissional
- ☐ Todos os desafios que tive foram superados
- ☐ Não encontrei desafios
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

13. O que tem sido facilitador no processo de ensino-aprendizagem?

(marque no máximo os dois principais)

- ☐ Aulas práticas
- ☐ Didática dos professores
- ☐ Horários disponíveis dos professores para atendimento discente
- ☐ Projetos de pesquisa e extensão
- ☐ Respeito às diferenças do grupo
- ☐ Trabalho interdisciplinar dos professores
- ☐ Ênfase numa formação crítica e cidadã
- ☐ Outros: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

14. Quais os maiores desafios encontrados nas atividades de ensino?

(marque no máximo os dois principais)

- ☐ Excessiva carga horária (ou número de disciplinas) e de trabalhos.
- ☐ Nível de exigência nas avaliações
- ☐ Dificuldade em lidar com as disciplinas técnicas
- ☐ Dificuldade em lidar com as disciplinas da formação geral
- ☐ Projeto integrador
- ☐ Didática dos professores
- ☐ Falta de um trabalho integrado dos professores
- ☐ Ausência de uma formação crítica e cidadã

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

15. Você tem percebido prejuízos emocionais (ansiedade, sintomas depressivos, esgotamento físico e mental etc.) desde que iniciou os estudos no IFC?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Tenho enfrentado prejuízos emocionais não vivenciados anteriormente.
- ☐ Sim. Já enfrentava dificuldades emocionais e pioraram quando iniciei os estudos no IFC.
- ☐ Sim. No entanto, percebo que os prejuízos emocionais estão mais intimamente ligados aos desafios impostos pela pandemia. Acredito que

em condições normais (o que inclui a rotina das aulas presenciais), tais prejuízos emocionais seriam menos expressivos.

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

16. Quais os principais prejuízos emocionais que você tem vivenciado?

- ☐ Esgotamento físico e mental
- ☐ Insônia
- ☐ Sintomas de ansiedade
- ☐ Sintomas aparentemente depressivos *(tais como: angústia persistente, crises de choro, baixa energia, isolamento social etc.)*
- ☐ Baixa autoestima. Percebo-me incapaz de ter bom desempenho acadêmico
- ☐ Não sofri prejuízos emocionais
- ☐ Outro: _____

Obs.: A pergunta não visa um autodiagnóstico, é apenas um questionamento de como você tem percebido seus sentimentos e experiências. Apenas um profissional especializado é capaz de dar um diagnóstico.

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

17. Caso você tenha tido dificuldades emocionais, de onde você tem recebido suporte para lidar com essas dificuldades?

(marque no máximo os dois principais)

- ☐ Familiares
- ☐ Amigos
- ☐ Professores
- ☐ Equipe do SISAE (pedagogo, psicóloga escolar, técnica em assuntos educacionais e assistentes de alunos)
- ☐ Profissionais especializados externos (ex: psicólogo clínico ou psiquiatra)
- ☐ Não tenho recebido suporte.; enfrento tais dificuldades sozinho.
- ☐ Não sofri prejuízos emocionais
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

18. Você já pensou em desistir do IFC?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Tive o pensamento, mas não cheguei a conversar com ninguém sobre isso.
- ☐ Sim. Cheguei a conversar com algumas pessoas sobre o assunto (familiares, amigos, servidores etc.) e mudei de ideia.
- ☐ Sim, e ainda penso sobre o assunto.
- ☐ Outro: _____

Comentários adicionais sobre a pergunta (opcional):

19. Que expectativas você tem para os próximos anos na instituição?

(Questão Aberta - descrever como espera que sejam os próximos semestres)

20. Se você fosse gestor ou servidor da instituição, o que você faria para melhorar o acolhimento e adaptação