



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CLEICE BENITES

**TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS**

Campo Grande - MS

2024

CLEICE BENITES

**TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira

Campo Grande - MS

2024

B467t Benites, Cleice
Transversalidade no ensino de Geografia: uma proposta de integração com foco no desenvolvimento identitário de estudantes do ensino médio integrado do IFMS / Cleice Benites. – Campo Grande- MS, 2024.

58 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira.

Inclui apêndice.

Inclui referências.

1. Desenvolvimento Psicossocial. 2. Estado de Identidade. 3. Ensino Médio Integrado. 4. IFMS. I. Vieira, Azenaide Abreu Soares. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.15

CLEICE BENITES

**TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMS**

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa em: 18/11/2022

Aprovada em 16/10/2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)
Orientadora

Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Avaliador Externo

Prof. Dr. Airtton José Vinholi Júnior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)
Avaliador Interno

Prof. Dr. Dejahyr Lopes Junior
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)
Avaliador Interno (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por iluminar, guiar meu caminho e conceder-me a força necessária para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Mestrado ProfEPT do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, expresso minha gratidão pela oportunidade oferecida.

Aos professores do Programa, em especial ao Professor Dr. Airton José Vinholi Júnior, pelo direcionamento e apoio ao longo deste caminho.

À minha orientadora, a Professora Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira, meu sincero agradecimento pelo suporte, encorajamento e orientações indispensáveis. Seu apoio me possibilitou chegar até aqui. Gratidão.

À Francimar Perez Matheus da Silva, por toda a parceria, dedicação e apoio durante o desenvolvimento deste trabalho. Mesmo diante da mudança de trajetória, seu apoio permaneceu constante, me impulsionou. Minha sincera gratidão.

Agradeço também à minha família, em especial à Ayla, minha força motivadora.

A todos meus colegas de turma do mestrado, em especial aos amigos “Ornins”, que sempre foram parceiros e incentivadores no caminhar nesta jornada, meu muito obrigada.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas cujos sonhos foram adiados pela falta de oportunidade e acessibilidade à educação, um direito fundamental que, de fato, deveria ser universal.

RESUMO

Devido a pandemia Covid-19, adolescentes brasileiros foram privados da convivência social, inclusive no ambiente escolar. Esse fenômeno pode ter desencadeado inúmeros problemas psicossociais, entre eles a dificuldade em assumir responsabilidades, situação que impacta diretamente no desenvolvimento da identidade madura dos estudantes do ensino médio. Nesta fase do ensino, o adolescente forma recursos para constituição da identidade adulta, estes fundamentais para que possam responder positivamente situações sociais que exijam habilidades intrapessoal e interpessoal como: a assertividade, a capacidade de ouvir e de se comunicar, a confiança. Sendo assim, questiona-se o desenvolvimento psicossocial de estudantes que cursaram parte do ensino médio totalmente isolados do convívio escolar e social com o desenvolvimento da presente pesquisa, cujo objetivo é analisar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes concluintes em 2022 o ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Nova Andradina, para assim, propor como produto educacional uma sequência didática de conhecimentos de Geografia com foco no desenvolvimento identitário dos estudantes. Para contemplar o objetivo geral, tivemos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar o estado de identidade de estudantes concluintes em 2022 o Ensino Médio Integrado no IFMS, campus Nova Andradina; 2) identificar preocupações que configuram-se para os estudantes como obstáculos para progressão acadêmica ou profissional; 3) desenvolver uma sequência didática de Geografia, como produto educacional, com foco no desenvolvimento identitário dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa uma vez que utiliza do questionário GIDS (The Groningen Identity Development Scale), escala que avalia o desenvolvimento de identidade na adolescência, e de questionários com questões dissertativas para avaliar aspectos psicossociais destes estudantes, assim como, avaliar o produto educacional. O método utilizado para realização da pesquisa foi da problematização com o Arco de Magueres. A análise referente ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes revelou que encontram-se no estado de identidade estabelecida, no entanto, o aspecto ocupacional, na dimensão ideológica, e a amizade, na dimensão interpessoal mostraram um nível de desenvolvimento baixo. Os adolescentes vivem muita instabilidade financeira, o que os leva à insegurança ao ter que escolher o curso superior e, por conseguinte, a carreira profissional. Afim de contribuir com o que pode ser a realidade de outros estudantes do ensino médio, foi elaborada, desenvolvida e avaliada uma sequência didática, como Produto Educacional, cujo foco é o desenvolvimento de habilidades sociais, como o fortalecimento de amizades, e ideológicas, com vistas à progressão profissional e acadêmica.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Psicossocial. Estado de Identidade. Ensino Médio Integrado. IFMS.

ABSTRACT

Due to the Covid-19 pandemic, Brazilian teenagers were deprived of social interaction, including at school. This phenomenon may have triggered numerous psychosocial problems, including the difficulty in assuming responsibilities, a situation that directly impacts the development of the mature identity of high school students. At this stage of education, adolescents form resources for the constitution of their adult identity, which are essential for them to be able to respond positively to social situations that require intrapersonal and interpersonal skills such as: assertiveness, the ability to listen and communicate, and confidence. Therefore, the psychosocial development of students who attended part of high school completely isolated from school and social life is questioned with the development of this research, whose objective is to analyze the psychosocial development of students completing integrated high school at the Federal Institute in 2022. of Mato Grosso do Sul, Nova Andradina campus, in order to propose as an educational product a didactic sequence of Geography knowledge with a focus on the identity development of students. To achieve the general objective, we had the following specific objectives: 1) analyze the identity status of students completing Integrated High School at IFMS, Nova Andradina campus in 2022; 2) identify concerns that represent obstacles to academic or professional progression for students; 3) develop a Geography teaching sequence, as an educational product, focusing on students' identity development. This is qualitative research as it uses the GIDS questionnaire (The Groningen Identity Development Scale), a scale that assesses identity development in adolescence, and questionnaires with essay questions to evaluate psychosocial aspects of these students, as well as evaluating the educational product. The method used to carry out the research was problematization with the Maguerez Arch. The analysis regarding the psychosocial development of the students revealed that they are in a state of established identity, however, the occupational aspect, in the ideological dimension, and friendship, in the interpersonal dimension, showed a low level of development. Teenagers experience a lot of financial instability, which leads to insecurity when having to choose a higher education course and, consequently, a professional career. In order to contribute to what may be the reality of other high school students, a didactic sequence was designed, developed and evaluated, as an Educational Product, whose focus is the development of social skills, such as strengthening friendships, and ideological skills, with aimed at professional and academic progression.

Keywords: Psychosocial Development. Identity State. Integrated High School. IFMS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estágios de desenvolvimento Psicossocial segundo Teoria de Erikson...	15
Quadro 2 - Dimensões e Estados de Identidade na Adolescência.....	18
Quadro 3 - Resultado Geral do Estado de Identidade dos Egressos.....	33
Quadro 4 - Aula 1.....	42
Quadro 5 - Aula 2.....	44
Quadro 6 - Aula 3.....	45
Quadro 7 - Aula 4 e 5.....	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema pedagógico, proposto por Charles Maguerez.	27
Figura 2 – Gráfico Estado de identidade Difusão	31
Figura 3 - Gráfico Estado de identidade Pré-fechamento.....	32
Figura 4 - Gráfico Estado de identidade Moratória.....	32
Figura 5 - Gráfico Estado Identidade Estabelecida.....	33
Figura 6 - Percepção do futuro profissional e acadêmico.....	34
Figura 7 - Obstáculos para escolha acadêmica e profissional.....	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	Identities: transição e constituição.....	13
2.2	Desenvolvimento psicossocial humano.....	14
2.3	Estados de identidade na adolescência.....	16
2.4	Contribuições da escola e da educação profissional e tecnológica No desenvolvimento da identidades.....	19
2.5	Formação integral e abordagem transversal	22
3	METODOLOGIA	25
3.1	Contexto da pesquisa.....	25
3.2	Participantes da pesquisa.....	26
3.3	Procedimentos teóricos.....	26
3.4	Procedimentos práticos.....	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4.1	Estado de identidade dos estudantes egressos	31
4.2	Obstáculos para progressão acadêmica e profissional.....	34
5	PRODUTO EDUCACIONAL	38
5.1	Aspectos para elaboração da sequência didática.....	38
5.2	Embasamento teórico do produto educacional.....	39
5.3	Recursos utilizados na aplicação do produto educacional.....	41
5.4	A sequência didática	41
5.4.1	Descrição da aula 1.....	42
5.4.2	Descrição da aula 2.....	45
5.4.3	Descrição da aula 3.....	46
5.4.4	Descrição das aulas 4 e 5.....	48
5.5	Avaliação da sequência didática.....	49
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	57

INTRODUÇÃO

No período de aproximadamente dois anos, 2020-2021, os adolescentes brasileiros foram privados da convivência social em virtude da necessidade em se manter o distanciamento para diminuir o contágio do vírus da Covid-19.

Esse fato pode ter desencadeado inúmeros problemas psicossociais, pois, enquanto seres imersos em um determinado ambiente vivenciamos um processo de constituição de nossa identidade, que é, portanto, fruto da socialização estabelecida e consolidada à medida que interagimos com outros indivíduos e artefatos culturais de nosso cotidiano.

Atribui-se, também, às interações sociais a dinâmica de desenvolvimento de habilidades intrapessoal e interpessoal, sendo maior ou menor conforme o convívio social. Desse processo, o indivíduo evolui de fases identitárias, transitando da infância para a adolescência e desta para a adulta. Desse modo, torna-se primordial para o indivíduo vivenciar diferentes situações de interação social para que consiga melhorar suas habilidades de relacionamento com outras pessoas.

A comunicação, a civilidade, o enfrentamento, a empatia, a postura profissional, a positividade e a responsabilidade são algumas das habilidades que em si se constituem como características do comportamento humano e que não são inatas, sendo aprendidas e se aprimoradas potencializam o estabelecimento e manutenção de relações humanas saudáveis. Todavia, o questionamento que se faz é: adolescentes-estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado do IFMS, privados da relação escolar e social presencialmente nos anos de 2020 e 2021, demonstram segurança para decidir sua progressão acadêmica e/ou profissional? Quais preocupações se configuram como obstáculos aos estudantes para a ascensão nos estudos e/ou na carreira profissional?

Tendo em vista tais questionamentos, a presente pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes concluintes em 2022 do curso de Ensino Médio Integrado do IFMS, campus Nova Andradina, e propor uma sequência didática de conhecimentos de Geografia com foco no desenvolvimento identitário de estudantes-adolescentes do ensino médio. Para tal, delineou-se os seguintes objetivos específicos; 1) analisar o estado de identidade de estudantes concluintes em

2022 o Ensino Médio Integrado no IFMS, campus Nova Andradina; 2) identificar preocupações que configuram-se para estes estudantes como obstáculos para progressão acadêmica ou profissional; 3) desenvolver uma sequência didática de Geografia, como produto educacional, com foco no desenvolvimento identitário dos estudantes.

Por ser um fato recente, merece atenção investigar o desenvolvimento psicossocial de estudantes do Ensino Médio privados de mobilidade social no período da pandemia da Covid-19. Assim, a pesquisa se justifica pela escassez de estudos acerca do desenvolvimento psicossocial com enfoque no estado de identidade de adolescentes-estudantes, assim como, do impacto do afastamento social no desenvolvimento de recursos para a vida adulta do indivíduo.

Essa dissertação está estruturada em cinco (5) capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução, o capítulo dois pela fundamentação teórica, no qual é apresentado uma discussão das teorias e modelos explicativos do desenvolvimento de estados de identidade na adolescência. Tem destaque a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, que enfatiza a importância dos conflitos psicossociais na formação da identidade. Também são discutidas a abordagem transversal e sua relevância na promoção da formação humana integral.

O foco do terceiro capítulo é a metodologia da investigação, espaço que apresenta o contexto, os participantes e os procedimentos teóricos e práticos. No quarto capítulo tem-se os resultados e discussões acerca do estado de identidade dos estudantes e os obstáculos para a progressão acadêmica e profissional.

Por fim, o quinto capítulo traz o produto educacional, que consiste em uma proposta de ensino em forma de sequência didática, elaborada com base nos resultados obtidos pela pesquisa. Trata-se de uma proposta psicoeducativa que busca promover o desenvolvimento da identidade pessoal dos adolescentes por meio do fortalecimento de habilidades sociais e emocionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 IDENTIDADE: TRANSIÇÃO E CONSTITUIÇÃO

Para Erikson, (1972), citado por Schoen (2009), construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Sendo assim, a identidade é uma concepção de si mesmo, formada pelos valores, crenças e metas com as quais o indivíduo se compromete.

Na esfera do desenvolvimento psicossocial na adolescência, a construção da identidade pessoal é dentre as tarefas uma das mais importantes desta fase. A influência das relações individuais e coletivas na identidade reflete na formação integral do indivíduo, em sua vida produtiva, pessoal e profissional.

A identidade integra as concepções e experiências passadas do indivíduo com as suas expectativas em relação ao presente e ao futuro. Segundo Schoen-Ferreira, Farias e Silveiras (2009), a capacidade cognitiva do adolescente para pensar sobre si e ter sua autocompreensão, bem como em relação aos outros e suas experiências, é fundamental para a construção de um sentido de coerência entre as atitudes e o comportamento da pessoa no decorrer da vida, seja em qualquer tempo e contexto.

James Marcia (1966), citado por Schoen-Ferreira (2007), salienta que ser adolescente, à luz dos pressupostos do desenvolvimento humano, se constitui numa condição de grande exigência, uma vez que nesta fase há a necessidade de se posicionar e se comprometer. O jovem se depara com diversas situações que trazem o positivo e o negativo interagindo, e conforme condução desse processo, há a possibilidade do positivo se sobressair ou não. Para Aznar-Farias *et al.* (2007, p. 62), “a construção da identidade seria o resultado positivo das explorações ocorridas na adolescência e o conseqüente comprometimento com alguma ocupação ou ideologia, no final deste período”.

Osório (1992), em uma abordagem mais precisa, destaca que a identidade pode ser compreendida como o nível de conscientização individual a respeito da própria existência do indivíduo, trata de uma entidade única e distintiva em relação aos outros, o que possibilita o reconhecimento contínuo das singularidades ao longo da vida.

No que se refere ao social, a identidade é o produto resultante de todas as identificações prévias que o indivíduo tenha passado até o momento de análise. De

maneira concisa, Osório (1992) salienta que a identidade pode ser compreendida como a consciência que o indivíduo possui de sua própria existência como um ser inserido no contexto do mundo.

Em suma, é possível afirmar que a formação de identidade se constitui num processo interativo durante o qual os adolescentes experimentam diferentes ideias, amigos e atividades, que proporcionam oportunidades de aprender mais sobre si mesmos e sobre os outros.

Como se vê, é importante que os adolescentes tenham a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e aprender a lidar com as incertezas e ambiguidades da vida. Nesse processo, é fundamental que eles tenham suporte de adultos compreensivos e de um ambiente social que estimule o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Certamente, a construção da identidade na adolescência é um processo complexo e multifacetado, pois envolve uma série de fatores inter-relacionados. Ciente disso, é fundamental o desenvolvimento de ações educacionais para promoção do crescimento pessoal, social, profissional de adolescentes que se encontram na fase de transição da infância para a adolescência e desta para a vida adulta.

2.2 DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL HUMANO

Segundo Schoen-Ferreira (2007), ao desenvolver a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, Erikson (1968) apresentou oito (8) fases humanas de desenvolvimento da identidade em níveis cada vez mais sofisticados, a partir da superação de “crises” (FIEDLER, et al., 2016). Estas fases compreendem da infância à velhice, sendo possível determinar a faixa etária de cada uma delas.

Com o objetivo de sistematizar os estágios de desenvolvimento psicossocial propostos por Erikson, Papalia e Feldman (2013) propuseram um modelo de desenvolvimento psicossocial em que cada fase de desenvolvimento humano apresenta um conflito psicossocial específico, conforme apresentado no quadro 1. Erikson (1972), citado por Schoen-Ferreira (2003), esclarece que os estágios de desenvolvimento psicossocial são progressivos, e que cada estágio é influenciado pelos estágios anteriores.

É importante ressaltar que a presente investigação tem como foco a quinta fase disposta por Erikson, identidade *versus* confusão da Identidade, que corresponde à

faixa etária de 12 a 20 anos, aproximadamente.

Marcia (1966), citado por Schoen-Ferreira, *et al.* (2007), sistematizou a teoria psicossocial de Erikson (1968;1972), propondo que a formação da identidade na adolescência envolve duas dimensões essenciais, sendo a exploração ou o compromisso.

Quadro 1: Estágios de desenvolvimento Psicossocial segundo a teoria de Erikson (1968)

Período	Qualidade de Ego a ser desenvolvida	Algumas tarefas e atividades do estágio	Virtude
Nascimento aos 12-18 meses	Confiança básica <i>versus</i> desconfiança básica	O bebê desenvolve o senso de perceber se o mundo é um lugar bom e seguro.	Esperança
12-18 meses aos 3 anos	Autonomia <i>versus</i> vergonha, dúvida.	A criança desenvolve um equilíbrio de independência e autossuficiência em relação à vergonha e à dúvida.	Vontade
3 aos 6 anos	Iniciativa <i>versus</i> culpa	A criança desenvolve a iniciativa quando experimenta novas atividades e não é dominada pela culpa.	Propósito
6 anos à puberdade	Diligência <i>versus</i> inferioridade	A criança deve aprender as habilidades da cultura ou enfrentar sentimentos de incompetência.	Habilidade
Puberdade ao adulto jovem	Identidade <i>versus</i> confusão de identidade	O adolescente deve determinar seu próprio senso de eu (“quem sou eu?”) ou experimentar uma confusão de papéis.	Fidelidade
Adulto jovem	Intimidade <i>versus</i> isolamento	A pessoa procura estabelecer compromissos com os outros; se não for bem-sucedida, poderá sofrer isolamento e auto absorção.	Amor
Vida adulta intermediária	Generatividade <i>versus</i> estagnação	O adulto maduro preocupa-se em estabelecer e orientar a próxima geração, ou então sente um empobrecimento pessoal.	Cuidado
Vida adulta tardia	Integridade do ego <i>versus</i> desespero	O idoso alcança a aceitação da própria vida, o que favorece a aceitação da morte, ou então se desespera com a incapacidade de reviver a vida.	Sabedoria

Fonte: quadro adaptado de Bee (2003) e Papalia e Feldman (2013).

Segundo Marcia (1966) a exploração está relacionada ao período de questionamento de si e do meio no processo de tomada de decisões tanto nos

domínios vocacional, social, artístico e político. Brito et al., (2017) trazem que é a dimensão relacionada a exames e reexames de escolhas alternativas, processo o qual o jovem pode experimentar diferentes alternativas, deparando-se com questões novas e/ou antigas sobre valores e distintas possibilidades. Já o compromisso, refere-se às escolhas relativamente firmes que o jovem faz e que serão guias de futuras ações nos domínios ideológico e interpessoal do indivíduo. O compromisso é medido pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo possui e expressa com respeito a alternativas possíveis (Schoen, Aznar-Farias & Silvaes 2009).

Dessa forma, as duas dimensões propostas por Marcia (1966) são essenciais para compreender como os jovens constroem suas identidades e se desenvolvem psicologicamente durante a adolescência.

Medindo as duas variáveis - exploração e compromisso - Marcia (1966), citado por Schoen-Ferreira (2007), analisou adolescentes à luz de oito (8), sendo quatro (4) referentes a aspectos ideológicos e quatro (4) a aspectos interpessoais. Na esfera ideológica foram estudadas particularidades referentes: profissão, religião, política e filosofia de vida; já, na esfera interpessoal o foco dos estudos foram: lazer, amizade, papel de gênero e relacionamento amoroso. Como resultado de seu estudo, o autor estabeleceu quatro estados de identidade na adolescência, denominados de 1) difusão, 2) pré-fechamento, 3) moratória e 4) identidade estabelecida.

Nesse ponto, convém destacar que os pressupostos teóricos criados por Marcia (1966), referentes aos estados de identidade na fase da adolescência, representam o aporte teórico central na presente pesquisa. Assim, na próxima seção apresentamos com maior detalhamento as características do adolescente em cada estado de identidade.

2.3 ESTADOS DE IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Os estados de identidade estabelecidos por Marcia (1966) refletem diferentes níveis de exploração e compromisso, e representam estágios distintos no processo de formação da identidade durante a adolescência. O modelo de estado de identidade se baseia na interação entre os componentes das dimensões, sendo que os indivíduos são categorizados em um estado específico de identidade com base no nível de

exploração realizado ou em andamento em relação às diferentes alternativas, bem como na intensidade do comprometimento assumido com elas.

Durante a adolescência, os jovens são desafiados a explorar e experimentar diferentes papéis e identidades a fim de descobrir quem são, e precisam conquistar seu espaço como ser atuante no mundo. Marcia (1966) propôs quatro estados de identidade: difusão, pré-fechamento, moratória e identidade estabelecida.

A difusão é caracterizada pela falta de exploração e compromisso com qualquer papel ou valor social específico. Os indivíduos que se encontram neste estado geralmente não têm um senso claro de quem são ou do que querem ser. Eles não exploram adequadamente as opções disponíveis e não se comprometem com questões ideológicas ou sociais. Isso pode ser consequência das múltiplas pressões culturais e sociais ou resultante de um desenvolvimento cognitivo limitado, que impede os adolescentes de fazerem escolhas autênticas e significativas. Esse estado pode levar o adolescente a um sentimento de desorientação e falta de propósito.

No estado de Pré-fechamento, o indivíduo revela um certo comprometimento com determinadas metas ideológicas e interpessoais. Não há indícios de ter passado por uma fase anterior de exploração. Essas metas são geralmente estabelecidas por influências externas, como pais, figuras de autoridade e a cultura em que estão inseridos. Neste estado, o indivíduo adota crenças, valores e metas sem uma avaliação crítica sobre elas, aceitando os valores e expectativas dos outros sem modificá-los ou testá-los por si mesmos (Schoen-Ferreira, *et al.* 2003). O estado de Pré-fechamento está associado a traços de autoritarismo, tanto por parte dos pais quanto por parte do próprio indivíduo (Marcia, 1967 citado por Schoen-Ferreira, *et al.* 2003). Gonçalves *et al.* (2003) acreditam que os adolescentes encontram suporte nas figuras de autoridade para lidar com a ansiedade e insegurança decorrentes da exploração e do confronto com a diversidade de escolhas.

O estado de moratória é definido por Marcia (1966) como um estado em que o indivíduo está ativamente explorando diferentes opções de identidade sem demonstrar comprometimento com nenhuma delas. Durante a moratória, o indivíduo pode estar envolvido em uma série de atividades ou papéis diferentes, mas ainda não se comprometeu com uma identidade específica. A moratória é vista como uma etapa importante no processo de formação da identidade, pois permite que o indivíduo explore diferentes opções antes de tomar uma decisão sobre quem ele é, e o que quer ser. O estado de moratória é marcado por um aprimoramento significativo das

habilidades cognitivas e pela assimilação de hábitos e valores previamente estabelecidos na sociedade. É nesse estado que ocorre a seleção de uma carreira profissional e a construção de uma identidade para desempenhar os papéis sociais que o indivíduo quer e irá assumir (Groppo, 2015).

Segundo Schoen-Ferreira (2007), a identidade estabelecida é o resultado de um processo de reflexão e escolha que envolve a exploração das possibilidades de vida, a tomada de decisões conscientes e a construção de um senso de continuidade e coesão pessoal ao longo do tempo. É um aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Para melhor compreensão, o quadro 2 sistematiza as principais características do adolescente em cada estado de desenvolvimento identitário.

Quadro 2: Dimensões e Estados de Identidade na Adolescência

Dimensões essenciais do processo de formação da identidade	
Exploração	Compromisso
Enfrenta exames e reexames de escolhas alternativas, experimentando diferentes possibilidades e confrontando-se com questões novas e/ou antigas relacionadas a valores e distintas oportunidades. Fase onde busca compreender a si mesmo, suas preferências e aspirações, e explora as opções disponíveis para construir sua identidade.	É uma dimensão essencial na construção da identidade dos adolescentes, representando escolhas firmes nos domínios interpessoal e/ou ideológico, que se tornam guias para suas ações futuras, que reflete o investimento pessoal e influenciando o desenvolvimento psicológico durante a adolescência.
Estados da identidade da adolescência	
Difusão: O adolescente não tem um senso claro de identidade e não está comprometido com nenhum conjunto particular de valores ou objetivos. Eles podem estar confusos sobre quem são e o que querem na vida. Não se engajam de forma apropriada na exploração das diferentes opções disponíveis e não assumem um compromisso com uma identidade específica.	Pré fechamento: O adolescente tomou uma decisão sobre sua identidade sem realmente ter explorado todas as opções disponíveis. Eles podem ter adotado a identidade de outra pessoa ou seguir um caminho que foi escolhido para eles por outras pessoas.
Moratória: O adolescente está ativamente explorando diferentes opções e possibilidades em relação à sua identidade, mas ainda não tomou uma decisão final. Eles podem estar experimentando diferentes	Identidade estabelecida: O adolescente tem um senso claro de identidade e está comprometido com um conjunto particular de valores e objetivos. Eles têm uma compreensão clara de quem são e do que querem na vida. Comprometimento,

papéis ou tentando descobrir seus valores e crenças.	persegue metas específicas nas esferas profissionais ou ideológicas; Período de exploração; Consolidação do senso de si mesmo,
--	--

Fonte: a autora

Na próxima seção exploramos as principais contribuições da escola no processo de desenvolvimento psicossocial do adolescente.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DE IDENTIDADES

A importância do contexto social e cultural na formação da identidade e do desenvolvimento cognitivo é enfatizado por Ciavatta (2013). A autora destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e afetivas, onde as necessidades psicológicas, como a necessidade de pertencimento e de reconhecimento, precisam ser atendidas para que o indivíduo possa se desenvolver plenamente.

D'Angelo (2019) ressalta a importância do desenvolvimento cognitivo e social dos adolescentes na formação de sua identidade e na tomada de decisões relacionadas à escolha de carreira, destacando que nesta fase os adolescentes são capazes de explorar diversas possibilidades e construir suas próprias referências, o que pode influenciar significativamente suas escolhas futuras.

Schoen-Ferreira (2007) destaca que as constantes modificações do mundo contemporâneo fazem com que a adolescência do século XXI seja diferente da vivenciada pelos genitores. Outras mudanças de grande impacto ocorreram por influência da própria história da humanidade, e podemos citar como exemplos a postergação do matrimônio, levando à permanência nos lares dos genitores; e ainda, a urbanização e a escolarização. Essas são algumas das situações que levam o indivíduo a conviver em diferentes ambientes, com diferentes pessoas, estas com valores, ideias e crenças diferentes das suas (Vargas; Nelson, 2001).

A vida moderna exige que os indivíduos tenham mais tempo para cumprir as tarefas propostas para o período da adolescência. A escola também modificou seu papel em relação ao adolescente: tempos atrás esperava-se que ele fosse preparado para assumir uma profissão, portanto os cursos costumavam ter uma vertente profissionalizante bastante acentuada (Schoen-Ferreira *et al.* 2010). Atualmente, além

desse papel, cabe à escola formar o indivíduo em todos os aspectos, nas dimensões científica, profissional, tecnológica e cultural.

O papel da escola é disponibilizar elementos que subsidiem o estudante nas suas tomadas de decisões perante à sociedade que fomenta uma multiplicidade de demandas, motivações que eventualmente são contraditórias ou conflitantes.

Associa-se ainda neste processo, como elemento influenciador da identidade, o ambiente educacional, a escola, os professores, gestores e funcionários, uma vez que a constituição da identidade é um processo dinâmico, e o sujeito vive permanentemente reformulando seu modo de pensar e agir a partir de novas vivências e relações que estabelece com outros agentes sociais (Ciavatta, 2005).

É nesse interim que estrutura-se as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, em que postula acerca do trabalho como princípio educativo para promoção da formação humana integral, alinhada em ações pedagógicas construídas na relação entre os indivíduos e o mundo.

O trabalho como princípio educativo pressupõe a necessidade de compreender que o trabalho cria e recria a existência humana nos aspectos econômico, artístico, cultural e tecnológico e portanto atravessa as vidas das pessoas em vários aspectos sociais. Neste sentido, o ensino volta-se para a formação integral, em uma dinâmica que possibilite ao educando compreensão de fenômenos naturais e sociais. Essa educação deve ser voltada para a compreensão das relações de produção, introduzindo assim o estudante no mundo da práxis (Feitosa, 2021).

Na formação humana integral busca assegurar ao adolescente, ao jovem e ao adulto o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado e comprometido com questões sociais (Ciavatta, 2005). Deste modo, o ensino integrado deve ser ancorado numa concepção que articule formação técnica e formação geral, tendo por base o trabalho, a ciência e a cultura como pontos essenciais.

Por outro lado, temos a politecnia também como princípio basilar da educação profissional e tecnológica. Isso significa a compreensão dos aspectos científico, tecnológico e histórico da produção moderna. Em outras palavras, a formação politécnica proposta nas bases conceituais da EPT não se resume ao conhecimento de muitas técnicas, como sugere sua etimologia, mas ao conhecimento em sua totalidade, abrangendo todos seus aspectos (Ramos, 2008), ou seja, compreender e

ter o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (Saviani, 2003).

A educação, entendida como responsável pelo desenvolvimento humano integral, pode ser um instrumento capaz de fomentar o desenvolvimento de múltiplas potencialidades: cognitivas, estéticas, físicas e sociais. Sendo assim, o homem se constrói pelo trabalho. A educação politécnica compreendida dessa forma tem como objetivo a transformação da realidade de exploração humana, considerando a emancipação do homem em face da exploração do capital (Feitosa, 2021).

Kuenzer (2000) apresenta uma proposta de Ensino Médio integrado em que esta etapa de estudo deve ser pensada como fundamental para formação dos jovens trabalhadores, capaz de prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Para isso, propõe um modelo que articula a formação geral com a formação técnica e profissional. No modelo proposto, o ensino médio deve ser baseado em três princípios: a unidade entre teoria e prática, a articulação entre educação geral e educação profissional e a integração entre escola e empresa. A autora defende que essa abordagem pode contribuir para reduzir o abandono escolar, melhorar a qualidade da educação e aumentar as chances de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Lopes (2020) enfatiza que as mudanças na sociedade e na educação exigem que a escola tenha um papel mais abrangente na formação dos adolescentes, focando não apenas na preparação para o mercado de trabalho, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e na formação de cidadãos críticos e conscientes. Essa mudança é uma resposta à necessidade de formar indivíduos capazes de lidar com os desafios do mundo moderno, que vão além do âmbito profissional e incluem questões sociais, políticas e ambientais.

Kuenzer (2000) aborda a importância de levar em consideração as dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos alunos, e de valorizar não apenas o conhecimento técnico, mas também as habilidades socioemocionais. Além disso, Kuenzer (2000) defende a importância de fornecer aos jovens experiências práticas relacionadas ao mundo do trabalho, como estágios e outras atividades extracurriculares, para ajudá-los a desenvolver habilidades profissionais e descobrir suas aptidões.

Hall (1999), citado por Moraes (2009), aborda a questão da identidade em um contexto de multiplicidade e mudança constante. Moraes (2009) destaca que a identidade é um processo contínuo de construção e reconstrução, que se dá na

relação do sujeito com o mundo e com os outros, e que é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos.

Para Moraes (2009), a escola pode desempenhar um papel importante na formação da identidade dos jovens, ao proporcionar espaços de reflexão e diálogo sobre questões identitárias, e ao valorizar a diversidade cultural e social.

Compreender a escola como um ambiente de construção social implica em percebê-la em sua rotina diária, na qual os indivíduos desempenham papéis ativos em uma constante dinâmica de construção, conflitos e negociações (Dayrel, 1996).

2.5 FORMAÇÃO INTEGRAL E ABORDAGEM TRANSVERSAL

Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB. Neste período foram iniciadas as discussões sobre uma educação pautada em uma abordagem transversal dos conhecimentos. Já no ano seguinte, 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais constavam a recomendação para que as disciplinas curriculares tradicionais abordassem os seguintes temas transversais: Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Saúde (Brasil, 2019).

A transversalidade nos PCNs se apresenta como uma alternativa para estabelecer “na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)” (Brasil, 1998, p. 30).

A disposição curricular, conforme estabelecida pela LDB, reitera a imperatividade da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o propósito de direcionar de maneira abrangente a educação em todo o país. Decorrente dessa necessidade, emergem os PCNs, incorporando-se a eles os temas transversais, que desempenham um papel fundamental na promoção da valorização da riqueza cultural do país e na abordagem de assuntos inerentes à vivência na sociedade.

Os PCNs e os temas transversais são instrumentos que buscam essa integração ao fornecer diretrizes e conteúdo que não se limitam a uma única disciplina, mas atravessam várias áreas de estudo. Isso ajuda a enriquecer a experiência educacional dos estudantes, permitindo que eles abordem questões relevantes de maneira mais completa, o que pode promover uma abordagem integrada da educação,

alinhada com os princípios do ensino integrado (Ramos, 2008). A abordagem pedagógica transversal abrange “um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (Brasil, 2019, p. 11).

Ciavatta (2012) sustenta integração, no contexto educacional, no sentido de completeza, de compreensão das partes no seu todo e concepção do ensino enquanto prática mediada por processos sociais e históricos. Para Ciavatta (2005, p. 84) A formação integrada se designa quando “[...] a educação geral torna-se parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: nos processos produtivos, educativos como a formação inicial, ensino técnico e tecnológico”, o que significa não alienadamente executar um trabalho, mas compreender as dinâmicas sócio-produtivas, efetivando o exercício crítico do trabalho.

Para Ramos (2008) as dimensões de ensino integrado com potencial de promover formação integral são: trabalho instrumental e sócio-histórico, ciência e cultura. Considera-se o ser humano como um indivíduo histórico e social, que vive em uma realidade concreta, com múltiplas relações, e que somente ao entender essa realidade concreta pode ser compreendido e transformado. Ciavatta (2005) sugere uma educação ancorada nos pressupostos da formação integral, pautada na prática educativa integrada de conhecimentos do campo do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, assim a autora defende que:

[...] a formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico e tecnológica e na sua apropriação histórico social ponto como formação humana (Ciavatta, 2005 p. 85).

Em suma, cabe à educação proporcionar ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação integral, completa para que possam ler e interpretar o mundo, atuar como cidadãos pertencentes a uma sociedade política e sobretudo com a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

Os temas transversais podem se apresentar no currículo enquanto disciplinas específicas, cuja função é integrar e promover a interdisciplinaridade, buscando criar relações com a prática social, e enquanto princípio educativo, propõe práticas integradoras, teóricas e práticas, voltadas para a compreensão e para a construção

da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação ético-política.

A abordagem transversal favorece a aprendizagem centrada no estudante. Ao tentar trazer para sala de aula maior interação com a sociedade, a realidade local e o contexto global. Ao exigir constante tomada de posição frente a problemas sociais, a transversalidade contribui para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e múltiplas inteligências (Vieira *et al*, 2023), possibilitando a promoção de um campo aberto para o “inesperado, o criativo e o aperfeiçoamento de atitudes e valores que transcendam barreiras de raça, classe, religião, sexo ou política” (Moraes, 2005, p. 38).

Para Araújo e Frigotto (2015), relacionar o ensino à realidade do trabalho, valorizando a auto-organização dos alunos, no intuito, sobretudo, de ampliar a capacidade de compreensão da realidade, em contraponto a uma formação de cunho estritamente instrucional é fundamental. A educação integral objetiva promover o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (Frigotto; Ciavatta, 2012), ou seja, o desenvolvimento pleno do ser humano, comprometendo-se numa ampla abrangência social e política.

3 METODOLOGIA

A fim de facilitar a compreensão quanto aos procedimentos metodológicos, este capítulo está organizado em quatro subseções. A primeira (3.1) traz um breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, contexto da pesquisa. A segunda seção (3.2), apresenta o perfil dos participantes da pesquisa. Na sequência, tem-se os procedimentos teóricos (3.3) utilizados e, por fim, os procedimentos práticos (3.4).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Com o propósito de ofertar educação profissional integrada ao ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo para uma formação omnilateral, foi criado a Rede Federal de Educação Científica, Técnica e Tecnológica, com a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Como fato concreto, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que ofertam educação básica e profissional e ensino superior. Os Institutos Federais mantêm pluricurricular e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas distintas modalidades de ensino, todas, com base na qualidade de conhecimentos técnicos e tecnológicos, abarcando suas práticas pedagógicas.

Como parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Este, teve início de sua implantação com a sanção da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. No ano seguinte, em 2008, com a reestruturação da Rede Federal, o IFMS foi criado com a previsão inicial de instalação dos campi Campo Grande e Nova Andradina. Os Campi do Estado tiveram tutoria, no processo de implantação, pelo período de dois anos, designado pelo Ministério da Educação, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (IFMS, 2021).

O campus Nova Andradina do IFMS foi *locus* da primeira etapa da investigação, cujo enfoque foram os estudantes do ensino médio integrado dos cursos técnicos em informática e agropecuária que concluíram o ensino médio em 2022, realizando o curso em 2020 e 2021 de forma remota, por decorrência da pandemia Covid-19.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

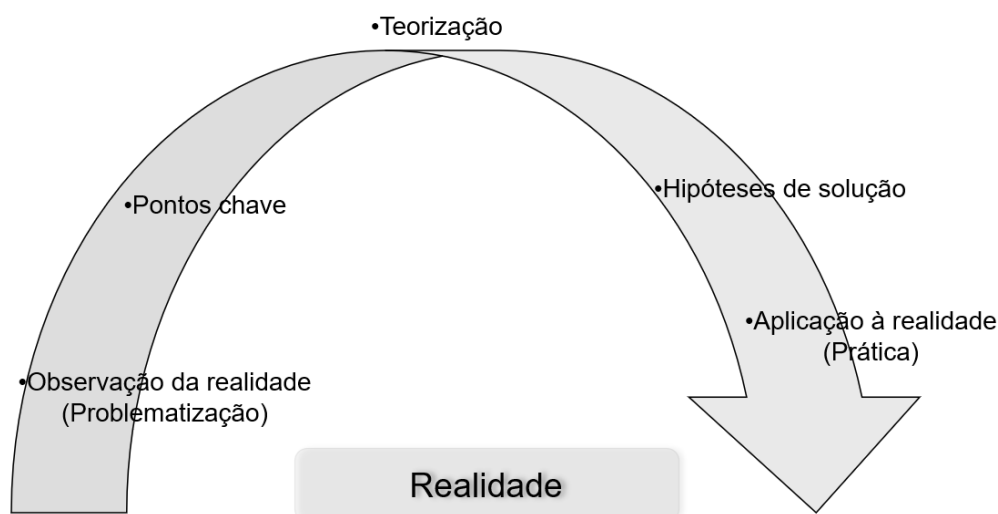
Na fase que antecedeu à elaboração, desenvolvimento e avaliação da sequência didática, que constitui o produto educacional desta pesquisa, o estudo foi realizado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. Participaram desta fase 39 estudantes do sexto período (referente ao terceiro ano), sendo 21 do curso Técnico em Agropecuária e 18 do curso Técnico em Informática Integrado ao ensino médio, todos com conclusão prevista para dezembro de 2022.

O produto educacional foi aplicado e avaliado na segunda fase da pesquisa por 18 estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Agrícola da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão Figueiredo de Campo Grande/MS, no período de março a junho de 2024. Justifica-se a não aplicação e avaliação da sequência didática no IFMS, campus Nova Andradina, pelo fato das atividades escolares estarem paralisadas em decorrência à greve dos servidores, que ocorreu entre abril e julho de 2024.

3.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS

Quanto aos procedimentos teóricos, a pesquisa caracterizou-se como de intervenção, de abordagem qualitativa. Os objetivos foram apreendidos de forma descritiva. O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e da prática pedagógica foi o da metodologia dialética da problematização com o Arco de Maguerez (Berbel, 2012), cujo ciclo de investigação teve início com a observação da realidade concreta dos participantes da pesquisa, seguindo para a organização do conhecimento à luz dos pressupostos teóricos; identificação do que é preciso ser mudado na realidade; busca pelo referencial científico para compreendê-la; e aplicação à realidade para transformá-la. Para tanto, seguimos as cinco etapas para pesquisa científica de Charles Maguerez (1970) descrito por Berbel (2012): observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 1. Esquema pedagógico, proposto por Charles Maguerez.



Fonte: a autora, adaptado de Berbel, 2012.

O método utilizado para análise, organização e geração do resultado foi de Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem consiste em uma transição entre os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC) e da Análise do Discurso (AD). Por não pertencer completamente a nenhuma delas, transita entre as mesmas, trabalha com a interpretação de significado que pode ser concedido pelo próprio autor e a condição da produção de texto (Moraes; Galiazzi, 2006).

Conforme Moraes e Galiazzi (2006; 2016) a ATD é realizada em cinco (5) etapas consecutivas, sendo elas: a unitarização, a categorização, a descrição, a interpretação e a argumentação.

3.4 PROCEDIMENTOS PRÁTICOS

Recorremos aos objetivos específicos para apresentar, com detalhe, o método utilizado para atender cada um, a saber: i) analisar o estado de identidade de estudantes concluintes em 2022 o Ensino Médio Integrado no IFMS, campus Nova Andradina; ii) identificar preocupações que configuram-se para estudantes do IFMS como obstáculos para progressão acadêmica e profissional; iii) desenvolver uma

sequência didática de Geografia, como produto educacional, com foco no desenvolvimento identitário dos estudantes.

Para analisar o estado de identidade de estudantes concluintes em 2022 o Ensino Médio Integrado no IFMS, objetivo específico 1, primeiramente foi realizado estudo bibliográfico para entender os conceitos de cada teoria e as pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento psicossocial de adolescentes brasileiros.

Para coleta de dados, foi utilizado o questionário *Extended Objective Measure of the Ego Identity Status 2* (EOMEIS 2) ajustado por Schoen-Ferreira (2007). Este questionário possui sessenta e quatro perguntas, sendo trinta e duas (32) no domínio ideológico e trinta e duas (32) no domínio interpessoal. Tais perguntas foram avaliadas por escala do tipo *Likert* de cinco níveis, sendo: 1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. nem concordo nem discordo, 4. concordo e 5. concordo totalmente. O questionário contém dezesseis (16) questões para avaliar cada estado de identidade, definidos por Marcia (1966) como difusão, pré-fechamento, moratória e identidade estabelecida, com oito (8) dimensões de análise, consistindo em: profissão, religião ou crenças religiosas, política, filosofia de vida, lazer ou tempo livre, amizade, papel de gênero e relacionamento amoroso. Tal procedimento refere-se à etapa de observação da realidade do Arco de Maguerez.

Com intuito de sobrelevar a transição dos estudantes respondentes entre a exploração e o comprometimento em cada aspecto observado nos domínios ideológico e interpessoal, conferiu-se peso de 1 a 5, respectivamente, aos níveis da escala *Likert*, 1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. nem concordo nem discordo, 4. concordo e 5. concordo totalmente, o que se justifica pela evidência de que a progressão da formação da identidade adolescente, de fato, ocorre quando há concordância, parcial ou total, em cada aspecto apresentado. Por fim, obteve-se a média de cada aspecto, tomando-se como evidência de progressão nos aspectos aferidos, toda média acima de 3,0.

Os pontos-chave foram identificados na medida que apreendermos o segundo objetivo específico de identificar preocupações que se configuraram para estudantes do IFMS como obstáculos para progressão acadêmica e profissional. Esse momento abrange a coleta de dados mediante questionário contendo sete (7) perguntas dissertativas, norteadas pelo principal questionamento: o que te preocupa ao pensar na conclusão do Ensino Médio? As respostas coletadas foram organizadas e os dados gerados mediante o método de Análise Textual Discursiva (ATD), seguindo as etapas

de unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação. Com isso, foi possível identificar possíveis lacunas no desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Com aprofundamento teórico, fase da teorização conforme o Arco de Maguerez, avançamos para iii) desenvolver uma sequência didática de Geografia, como produto educacional, com foco no desenvolvimento psicossocial e identitário dos estudantes do ensino médio. A escolha pela disciplina de Geografia deu-se em virtude de ser a área de formação acadêmica da pesquisadora desta pesquisa.

A proposta em contribuir com o desenvolvimento psicossocial reveladas pelos estudantes participantes da pesquisa é uma das formas de colaborar para a constituição da identidade social, utilizando uma abordagem transversal e ensino integrado de conhecimentos promotores de habilidades sociais. Esta fase consiste na elaboração de hipótese de solução. Depois do planejamento, foi promovido ensino transversal junto a estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico, sendo assim, a pesquisa avançou para a fase da aplicação à realidade.

Por fim, foi elaborada e desenvolvida a sequência didática que constitui o Produto Educacional (PE) da presente pesquisa. Este foi avaliado pelo público-alvo, estudantes do ensino médio integrado a curso técnico. Participaram desta etapa da pesquisa quinze (15) estudantes do segundo ano do Ensino médio integrado ao curso Técnico Agrícola, da Escola Municipal Governador Arnaldo Estevão Figueiredo de Campo Grande, MS. A escolha desta escola para aplicação e avaliação do PE foi devido a facilidade de acesso da pesquisadora, tendo em vista que no período de desenvolvimento da sequência didática o IFMS encontrava-se em período de greve.

Quanto à geração dos resultados, na etapa da unitarização fomos em busca de textos. Estes vieram de dois questionários, sendo um para atender ao objetivo específico 2 e o outro para avaliar o Produto Educacional. O foco dessa etapa foi a codificação dos textos mediante leitura e releitura dos mesmos, para assim ter clareza do significado implícito. Isso possibilitou a constituição das unidades de significado e a formulação de títulos para cada unidade discursiva ou categorias.

Na etapa de categorização reunimos as unidades de significado similares que surgiram na fase da unitarização e, baseando-se nisso, realizou-se uma comparação das mesmas a fim de encontrar uma característica própria para cada uma delas. O método científico utilizado foi o indutivo, que é feito do particular para o geral. Sendo assim, foi essencial criar, definir e nomear cada categoria e subcategoria.

Na fase da descrição, seguindo os pressupostos de Moraes e Galiuzzi (2016), apresentamos elementos dos textos analisados e representados, que exemplificavam cada categoria e subcategoria, utilizando recortes dos textos originais coletados nos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa.

Na fase da interpretação, retomamos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, buscamos aprofundamento conceitual a fim de trazer os elementos do referencial teórico para fundamentar os dados unitarizados e categorizados, para estabelecer uma relação entre as descrições e os aspectos teóricos da pesquisa.

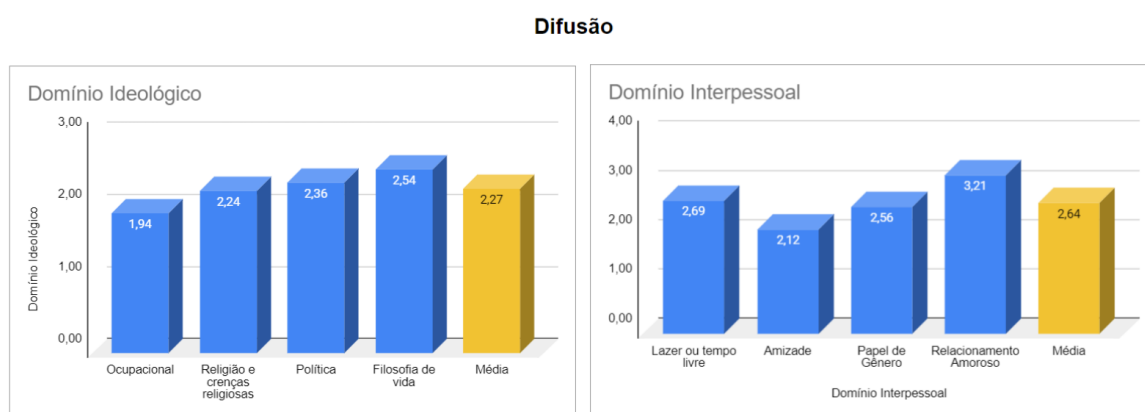
Por fim, na fase da argumentação, foi elaborado o metatexto completo de caráter descritivo e explicativo, contendo uma argumentação centralizadora, a partir das relações criadas entre os argumentos feitos para as categorias, apresentando afirmações teóricas geradas durante o processo de análise. Nessa fase, foi possível identificar *insights* e intuições não planejadas durante o processo, o que possibilitou uma leitura mais consistente e elaborada do campo de estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ESTADO DE IDENTIDADE DOS ESTUDANTES EGRESSOS

Procedemos à apresentação paralela dos domínios ideológico e interpessoal, considerando a média de respostas da escala *Likert* por aspecto, em cada estado de identidade dos estudantes egressos.

Figura 2: Gráfico Estado de identidade *Difusão*

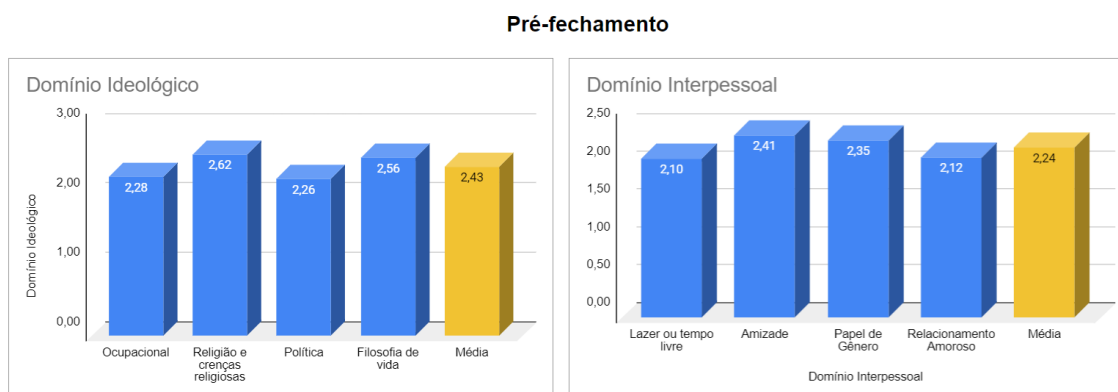


Fonte: a autora

O *Gráfico 1*, em que se observa os dados do estado de difusão, verifica-se que no domínio ideológico, ou seja, no que tange às habilidades intrapessoais do adolescente, como a iniciativa, determinação, consciência, o aspecto ocupacional apresentou a menor média de todos os estados de identidade da turma de estudantes concluintes o EMI em 2022, marcando 1,94, o que aponta para amplo sentimento de desorientação e falta de propósito nas questões relativas à profissão e trabalho.

Por outro lado, no domínio interpessoal, que engloba os fatores de sociabilidade, como por exemplo trabalho em equipe, negociação, cooperação, estabelecimento de relações amigáveis, o aspecto que evidenciou maior progressão da formação no estado de difusão, foi relacionamento amoroso, marcando média 3,21. É possível observar também que o aspecto amizade se revelou como menos evoluído, com a média 2,12, em comparação aos demais, o que pode ser justificado pelo fato desses adolescentes terem sido mantidos em isolamento social grande parte do período do curso.

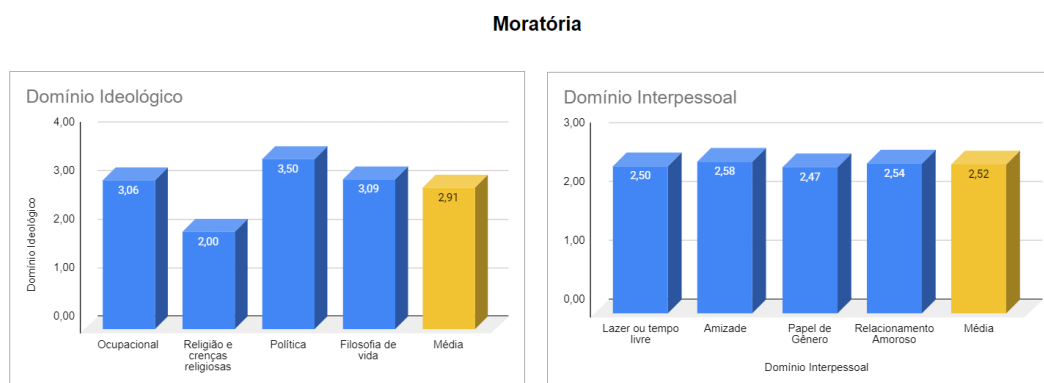
Figura 3: Gráfico Estado de identidade *Pré-fechamento*



Fonte: a autora

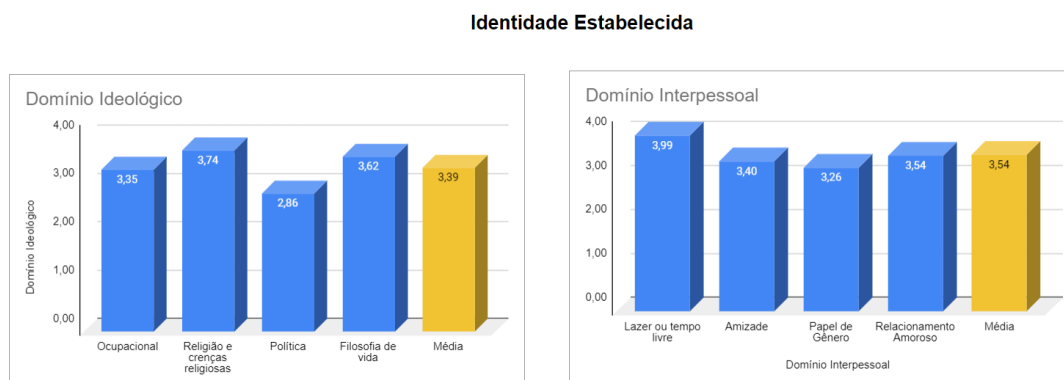
No estado de pré-fechamento, apresentado na Figura 3, percebe-se que não houve muita disparidade entre os aspectos, cujas médias se mantiveram entre 2,10 no aspecto lazer ou tempo livre, no domínio interpessoal, e 2,62, no aspecto religião e crenças religiosas, no domínio ideológico.

Figura 4: Gráfico Estado de identidade *Moratória*



Fonte: a autora

No estado de moratória (Figura 4) destacam-se três aspectos que pontuaram positivamente, evidenciando progressão no domínio ideológico, quais sejam, ocupacional, política e filosofia de vida, impulsionando a média desse domínio a 2,91. Enquanto no domínio interpessoal, a média manteve-se quase linear e não apresentou progressão.

Figura 5: Gráfico Estado *Identidade Estabelecida*

Fonte: a autora

Por fim, foi no estado de Identidade Estabelecida apresentado, por intermédio do *Gráfico 4*, que houve maior presença de evidências de progressão da formação da identidade adolescente, tanto no domínio ideológico, quanto no domínio interpessoal, restando somente o aspecto político abaixo da média 3,0.

A partir desse levantamento de dados, chegou-se ao resultado geral apresentado abaixo no quadro 3:

Resultado Geral dos Egressos			
	Domínio Ideológico	Domínio Interpessoal	Média dos Domínios por Fase
Difusão	2,27	2,64	2,46
Pré-fechamento	2,43	2,24	2,34
Moratória	2,91	2,52	2,72
Identidade Estabelecida	3,39	3,54	3,47
Média Todas Fases	2,75	2,74	2,74

Quadro 3: Resultado Geral do Estado de Identidade dos Egressos

Fonte: a autora

Conforme apresentado, o estado de identidade dos estudantes egressos tende à Identidade Estabelecida, o que, segundo Schoen-Ferreira (2007), resulta de processo de reflexão e escolha que envolve a exploração das possibilidades de vida, a tomada de decisões conscientes e a construção de um senso de continuidade e coesão pessoal ao longo do tempo. Assim, estes adolescentes apresentaram-se como sujeitos ativos, com certo grau de comprometimento, responsabilidade, auto-

criticidade, com capacidade de escolhas, de traçar metas a curto e a longo prazo, com maior autocontrole, dentre outras nuances deste estado de identidade.

Cientes disso, na próxima subseção apresentamos os obstáculos que os estudantes-adolescentes participantes da pesquisa revelaram.

4.2 OBSTÁCULOS PARA PROGRESSÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Em posse das respostas oriundas da aplicação do questionário, visando identificar as preocupações que se configuram como obstáculos para progressão acadêmica e profissional aos estudantes em vias de conclusão do ensino médio, foi possível compreender que 68% dos estudantes têm clareza dos objetivos profissionais e educacionais para o futuro, já 28% demonstraram incertezas. Do total, 95% confirmam que vão continuar com os estudos, demonstrando um certo comprometimento com a educação no que se refere à formação acadêmica e vida profissional. Isso vai ao encontro do resultado da pesquisa de Schoen-Ferreira, et al. (2003), que identificou interesse na continuidade dos estudos por 100% adolescentes participantes da pesquisa.

Tais resultados, com estudantes do terceiro ano do ensino médio do IFMS, estão apresentados na figura 6.

Figura 6. Percepção do futuro profissional e acadêmico



Fonte: a autora

Numa análise mais detalhada quanto ao que os estudantes pretendem fazer após a conclusão do ensino médio integrado, foi constatado que 73% dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária pretendem continuar os estudos em cursos das

Ciências Agrárias (Agronomia, Veterinária ou Zootecnia) e apenas 10% ainda não definiram o curso. Já os estudantes do curso de Informática, apenas 35% pretendem continuar na área das Ciências Exatas, área do referido curso técnico, 24% pretendem ingressar em cursos das Ciências Humanas e outros 24% ainda não decidiram por qualquer graduação.

As variantes referentes às escolhas dos cursos de Agropecuária e Informática demonstram a diversidade de interesses e trajetórias educacionais dos estudantes. Além disso, indicam maior identificação dos estudantes do curso técnico em agropecuária com as Ciências Agrárias, o que não revela ser verdade para os estudantes do curso técnico em informática.

Daí a importância da proposta de ensino transversal citada por Pacheco (2011), uma vez que parte da interação com a sociedade, da realidade local e do contexto global, contribuindo para a formação de cidadãos mais assertivos ao escolher entre as diferentes áreas do conhecimento.

O ensino voltado a problemas locais, faz com que a prática pedagógica esteja atenta às necessidades e interesses dos grupos de estudantes, sendo assim a abordagem transversal torna-se relevante, pois ela pode promover a reflexão sobre temas atuais e relevantes, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de se engajar de forma crítica e consciente em diferentes áreas de interesse.

Considerando os resultados sobre os planos futuros dos estudantes após a conclusão do ensino médio integrado e a abordagem transversal da qual Vieira, Souza, Hoepers (2022) destacam, a contextualização curricular se evidencia como fundamental para alinhar as expectativas e interesses dos estudantes com a constituição de sua identidade adulta, tanto no âmbito acadêmico como profissional.

Em relação às principais dificuldades para decidir em qual curso ingressar (Figura 6), aproximadamente 33% dos estudantes afirmaram não ter nenhuma dificuldade para a escolha, outros 35% apontaram insegurança, medo de errar ou de se arrepender futuramente da decisão tomada. Diante da constatação de que 35% dos estudantes participantes da pesquisa estão inseguros na escolha pela trajetória acadêmica e profissional, após conclusão do ensino médio, consideramos primordial a promoção de ensino contextualizado, que possibilite discussões acerca de temas de interesse dos estudantes (Vieira; Souza; Hoepers, 2022).

Ainda relacionada à insegurança, citaram a falta de clareza quanto a salários e satisfação na atuação profissional. Tais aspectos indicaram ser decisivos aos

estudantes na decisão de qual caminho acadêmico e profissional seguir.

Figura 7. Obstáculos para escolha acadêmica e profissional



Fonte: a autora

Como se vê, a questão financeira foi apontada por 28% dos estudantes como obstáculo para a escolha do curso para progressão acadêmica. Além da falta de recurso financeiro para custear a vida estudantil, há poucas opções de cursos ofertados em cidades próximas também se revelaram como obstáculo, conforme respostas de alguns estudantes:

[...] muitas, o curso que quero não tem na cidade, então decidirei algo que tenha. (estudante da agropecuária)

[...] Escolher quais cursos estão ao meu alcance, quais eu estou mais familiarizada, quais posso bancar, mesmo sendo faculdades públicas, pois são em outras cidades. (estudante da agropecuária)

[...] Há poucos cursos dentro da área na região, aqueles que estão disponíveis são longe demais e a questão financeira acaba limitando a capacidade de escolha. (estudante da informática)

Sousa, Oliveira e Albarello (2000) analisaram, entre outras coisas, as dificuldades quanto ao ensino superior e ingresso no mundo do trabalho de estudantes de uma instituição pública da região central do país. Como resultado, assim como na presente pesquisa, os pesquisadores constataram que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes se referem ao recurso financeiro escasso e poucas oportunidades de ingressar na universidade.

E por último, associada à questão financeira, foi citada a dificuldade em atingir as notas nos processos seletivos para ingresso em universidades públicas, uma vez que se não conseguirem acesso gratuito à educação, não restam outras opções para cursar o Ensino Superior. Essa evidência é constatada em respostas como as que seguem abaixo:

[...] falta de disponibilidade do curso na cidade, baixo recurso financeiro, nota muito alta no MEC. (Estudante Agropecuária).

[...] muitas opções e a dificuldade de locomoção e atingir notas. (Estudante da Informática)

Ainda na figura 6 estão apresentados resultados das respostas dos estudantes sobre as dúvidas ou medo que sentem em relação ao futuro. Dos entrevistados 62% manifestaram possuir sentimentos de medo e dúvidas, 35% afirmaram não ter e 3% relataram que possuem um pouco medo de dúvidas. Dos 62% que possuem medo, 45% temem não alcançar seus objetivos, temem “fracassar” como muitos responderam, ou seja, receiam pelo insucesso nos seus projetos; 18% temem errar na escolha profissional; 14% temem não ter as condições financeiras desejadas, ou ter condições financeiras ruins; 16% não detalharam o que temem e outros 6% apontaram o medo do mercado de trabalho, como exemplo, não conseguirem um bom emprego.

A escolha profissional, seguida da busca por autonomia e de realização também foram identificadas como as principais preocupações de adolescentes em estudos realizados por Oliveira e Costa (1997).

Quanto ao futuro pessoal e profissional, 97% dos estudantes responderam que têm preocupação. Em relação às respostas de como se veem no prazo de 5 anos, os estudantes disseram que almejam estar formados, atuando na área da formação, ter condições financeiras estáveis, com boas relações pessoais e profissionais.

A associação entre dois ou mais aspectos foi presente na maioria das respostas (62%), e dentre os aspectos citados os mais recorrentes foram atuação profissional com 71% dos estudantes vislumbrando o futuro com “estar empregado”, “trabalhando na área de formação”, “trabalhando em um bom emprego” associando ou não com outras categorias. A maior associação observada foi atuação profissional com condição financeira (23%).

Em geral, é possível constatar que a escolha acadêmica e profissional pode ser influenciada por diversos fatores, que, por sua vez, vão além de interesses pessoais e aptidões. A formação identitária acadêmica e profissional é atravessada pela forma como o indivíduo vê o mundo, pelos valores e crenças individuais, além das informações e percepções que têm sobre as profissões (Almeida; Pinho, 2008; Santos, 2005).

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, é apresentado o Produto Educacional que consistiu na elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática, denominada: Transversalidade na jornada Sustentável: Energia, desenvolvimento e políticas integradas, pautada na abordagem transversal e nos princípios da formação integral e ensino integrado, com a finalidade de promover a integração de conhecimentos curriculares e a transversalidade de recursos promotores do desenvolvimento psicossocial e, por conseguinte, de habilidades vinculadas às dimensões ideológicas e interpessoais dos estudantes.

Anastasiou e Alves (2009) salientam que durante muito tempo as ações docentes eram organizadas a partir dos planos de ensino que “tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano” (2009, p. 64).

A proposta apresentada ressalta a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula com o estudante, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem, ou seja, o protagonismo para o estudante.

5.1 ASPECTOS PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A sequência didática foi desenvolvida na disciplina de Geografia, cujos conteúdos curriculares foram Sustentabilidade, Fontes Alternativas de Energias e Políticas públicas, concatenados com os temas transversais: Meio ambiente, Trabalho, Consumo e Economia.

Ainda na elaboração, foram considerados associadamente a integração de ações pedagógicas, sob a luz da metodologia da problematização e da reflexão crítica, para contribuir com a formação da identidade dos estudantes com abordagem nas dimensões da Filosofia, Profissão e Política que compõem, juntamente com outras, as dimensões do desenvolvimento psicossocial dos adolescentes.

O produto elaborado foi aplicado durante 5 aulas (1h/aula) de Geografia na Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, Governador Arnaldo Estevão Figueiredo, para estudantes do segundo ano do curso técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio.

O objetivo geral do produto educacional foi de promover a aprendizagem do

conteúdo curricular, contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades sociais, aproximando o conteúdo teórico da prática para formação omnilateral, com base em três dimensões psicossociais do desenvolvimento: Filosofia de vida, Profissão e Política.

Já os objetivos específicos foram: Identificar e compreender as interconexões entre a sustentabilidade, fontes alternativas de energia e as políticas públicas de desenvolvimento e a reflexão crítica sobre o meio ambiente, o consumo, a economia e o trabalho; Analisar as problemáticas presentes no contexto social nos temas abordados e despertar neles a reflexão crítica sobre a própria condição social atual e vislumbrar possibilidades futuras no aspecto profissional e pessoal e por último desenvolver habilidades sociais, de pensamento crítico e reflexivo.

5.2 EMBASAMENTO TEÓRICO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A execução da sequência didática teve como caminho a metodologia da problematização com o Arco de Maguerz (Berbel, 2012). Na primeira etapa ocorreu a observação da realidade pelos estudantes, a partir de um tema ou unidade de estudo, ou seja, com a leitura de mapas, gráficos e índices entre outras informações. Os estudantes foram orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar o que podiam perceber sobre a realidade em que o tema estava inserido. Para auxiliar, foram disponibilizadas questões-problematizadoras, com o objetivo de trazer foco ao tema. Esta constitui a fase da problematização (Berbel, 1998).

A observação atenta possibilita aos estudantes identificar dificuldades, carências e discrepâncias em volta ao tema. Berbel (1998) explica que as questões-problema sejam dimensionadas para toda a turma estudar, ou ser dividido em vários problemas que foram distribuídos para grupos menores discutirem. As discussões entre os componentes do grupo e com o professor ajudaram na resolução do problema, como uma síntese desta etapa e que passou a ser a referência para todas as outras etapas do estudo.

Nesse caminho, Colombo e Berbel (2007) informam que nesta etapa deve-se eleger os critérios, ou seja, aspectos mais específicos que serão estudados na etapa posterior para buscar o esclarecimento ou solução do problema.

Para definir os pontos-chave é necessária uma reflexão inicial sobre o problema,

propiciando uma compreensão efetiva, ou seja, a identificação de fatores adjuntos ao problema, como o que estaria provocando a existência do fato, naquele recorte da realidade existente (Colombo; Berbel, 2007).

Elencados os pontos-chave, os estudantes registram toda reflexão inerente às possibilidades de explicação da existência do problema. “Os pontos-chave podem ser expressos por meio de questões básicas que se apresentam para o estudo, afirmações fundamentais sobre aspectos do problema, um conjunto de tópicos a serem investigados, ou outras formas” (Colombo; Berbel, 2007, p.133).

A etapa da teorização é o momento de aprofundamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a problemática, considerando os pontos-chave. A investigação vai partir para sua materialização, considerando os pontos elencados para esclarecimento do problema (Colombo e Berbel, 2007). Esta etapa permite construir respostas apoiadas na literatura, por meio de informações de especialistas, pesquisas de cunho histórico, técnico e científico e também, por informações de pessoas que vivem o problema, no caso específico, os próprios estudantes (Colombo; Berbel, 2007, p.134).

Neste momento, os estudantes têm a possibilidade de confrontar o cenário identificado com as conjecturas iniciais, examinando se foram constatadas, contrariadas ou nem consideradas na teorização. Sobretudo, conferem se existem relações entre as informações, para que se chegue à conclusão destas, tendo em vista o problema investigado (Colombo; Berbel, 2007).

Concluída a teorização, segue então para as hipóteses de solução. Segundo Berbel (1998) todo o estudo realizado deverá fornecer elementos para os estudantes, crítica e criativamente, elaborarem as possíveis soluções. O que precisa acontecer para que o problema seja solucionado? O que precisa ser providenciado? O que pode realmente ser feito?

Ao registrar todas as hipóteses de solução, os estudantes devem explicar e ou argumentar sobre sua aplicabilidade e efetividade. Assim os participantes serão capazes de projetar ideias que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos no caminho da solução para o problema estudado (Colombo; Berbel, 2007, p.135). Nesta etapa é essencial o estímulo da criatividade para superação de conhecimentos e ações anteriores que busquem a transformação da realidade estudada.

O propósito maior desta etapa é promover mudança, na parcela da realidade

estudada, por meio de planejamento e ações que os estudantes construíram nas hipóteses de solução, com o intuito de executarem ou encaminharem possibilidades de solução, ou seja, os indivíduos desenvolvem um compromisso social com a realidade investigada (Colombo; Berbel, 2007).

Com a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez é propiciado aos estudantes “exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social” (Berbel, 1998, p.144).

5.3 RECURSOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os principais recursos didáticos utilizados foram computador e datashow para apresentação dos conteúdos da aula com imagens e vídeos. Matérias jornalísticas, dados estatísticos e mapas temáticos como fonte de informação, material lúdico para o exercício dos estudantes em tomada de decisão. Foram também disponibilizados aos estudantes *flip charts*, papéis tipo sulfite e pincéis coloridos.

As estratégias metodológicas foram: roda de conversa (Melo; Cruz, 2014), desenvolvida na aula 1 e 2; café mundial (Benito *et al.*, s.d), na aula 3; mapa mental (Buzan, 2009, 2007) e atividade cooperativa (Nascimento; Pinto, 2022), foram desenvolvidas em todas as aulas; e apresentação oral, iniciada na aula 4 e finalizada na aula 5.

5.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção apresentamos a sequência didática, que representa nosso Produto Educacional. Este foi organizado no *prezi*, ferramenta em nuvem utilizada para elaboração de apresentação de *slides* não lineares, e está disponível para acesso gratuito no seguinte endereço eletrônico: <https://prezi.com/view/oywPWYZ2a3jFw1fLPO20/>.

Segue descrição das atividades desenvolvidas em cinco aulas de Geografia junto a 18 estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Agrícola da EscolaMunicipal

Agrícola Governador Arnaldo Estevão Figueiredo de Campo Grande/MS.

Quadro 4: Aula 1

Conteúdo de Geografia	Sustentabilidade	
Conteúdo transversal	Meio ambiente, trabalho e consumo	
Dimensões do estado de identidade	Política, filosofia de vida, profissão	
Objetivo do ensino	Apresentar o conceito de sustentabilidade e seus pilares ambiental, econômico e social.	
Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Avaliação da aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação sobre perspectivas da aula, com suporte de <i>slides</i> e vídeo. -Conceituação de sustentabilidade ambiental, econômica e social; - Orientação de como elaborar mapas mentais; - Organização da turma em grupos de 4 estudantes. - Disponibilização de <i>flip chart</i> e pincéis coloridos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Construção em grupo do mapa mental sobre o conceito de sustentabilidade com foco nos aspectos ambiental, social e econômico, trazendo experiências de práticas de sustentabilidade dos convívios sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com os colegas e professor; - Iniciação do mapa mental; - Engajamento na construção do Mapa mental.
Procedimento		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação à turma sobre perspectivas da aula; - Demonstração de como se constrói um mapa mental; - Explicação do conteúdo; - Iniciação da construção do mapa mental; - Avaliação da interação e engajamento entre os estudantes. 		

Fonte: a autora

5.4.1 Descrição da aula 1

Após a apresentação orientativa e didática, os estudantes começaram a construir mapas mentais de forma cooperativa. Esta aula teve como conteúdo

sustentabilidade, cujo intencionalidade pedagógica foi representar experiências de práticas de sustentabilidade conectadas às vivências sociais dos estudantes, o que desencadeou reflexões sobre as práticas cotidianas deles, permitindo que identificassem como a sustentabilidade se manifesta em suas experiências e vivências. Foi disponibilizado material impresso com informações escritas, imagens, gráficos como suporte referencial para o desenvolvimento do trabalho.

Ao problematizar a relação entre teoria e vivências, os estudantes puderam perceber a relevância dos conceitos de sustentabilidade em seu contexto de vida, contribuindo para promover um aprendizado significativo e contextualizado. Essa abordagem visou não apenas o conhecimento teórico, mas também a formação de uma consciência crítica em relação ao papel de cada um na promoção de práticas sustentáveis.

A avaliação da aula concentrou-se em dois aspectos principais: a interação entre os estudantes e o professor e a construção de mapas mentais. No que diz respeito à interação, a avaliação focou na qualidade da colaboração e da comunicação entre os estudantes e entre eles e o professor. Foram analisadas a participação ativa nas discussões, a troca de ideias e o suporte mútuo, que refletiu o ambiente de aprendizagem, que nesse caso, foi dinâmico e satisfatório.

Em relação à construção dos mapas mentais, a avaliação foi direcionada à capacidade dos estudantes de organizar e conectar informações sobre sustentabilidade de maneira clara e coerente. A precisão e a criatividade na elaboração do mapa mental foram avaliadas, assim como a eficácia na representação das práticas sustentáveis relacionadas às suas experiências pessoais.

Essa abordagem avaliativa proporcionou uma compreensão abrangente do impacto da aula na aprendizagem dos estudantes, destacando o desenvolvimento das habilidades de cooperação e a capacidade de aplicação e integração. Este trabalho desempenhou um papel também atuante no desenvolvimento das relações sociais, pois, ao cooperar entre si, os estudantes não apenas trocaram informações, mas também fortaleceram o senso de coletividade e responsabilidade conjunta.

Quadro 5: Aula 2

Conteúdo de Geografia	Fontes Alternativas de Energia	
Conteúdo transversal	Meio ambiente, trabalho e consumo	
Dimensões do estado de identidade	Política, Profissão e Filosofia de vida	
Objetivo do Ensino	Explicar sobre a complexa relação e implicações entre fontes alternativas de energia, sustentabilidade, política e trabalho.	
Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Avaliação da aprendizagem
<p>-Orientação para continuação da construção do mapa mental;</p> <p>- Apresentação oral, com suporte de <i>slides</i>, e condução de uma atividade lúdica que buscou mostrar os conceitos integrados entre fontes alternativas de energia, sustentabilidade, política e trabalho;</p> <p>- Condução da discussão na roda de conversa sobre os conteúdos;</p> <p>- Orientação para inclusão dos conteúdos desta aula no mapa mental.</p>	<p>- Continuação do registro do grupo no mapa mental, relacionado ao conceito de sustentabilidade das fontes alternativas de energias;</p> <p>-Discussão na roda de conversa sobre experiências de práticas sustentáveis nos convívios sociais e possíveis contribuições à resolução de problemas e transformação econômico social inerentes ao contexto social ;</p> <p>-Anotações escritas no mapa mental.</p>	<p>- Interação com os colegas e professor;</p> <p>- Engajamento na construção do Mapa Mental.</p>
Procedimentos		
<p>- Retomada da construção do mapa mental;</p> <p>- Apresentação de slides sobre fontes alternativas de energia, sustentabilidade, política e trabalho;</p> <p>- Roda de conversa; discussões inerentes à vivências;</p> <p>- Registro escrito no Mapa Mental;</p> <p>- Avaliação da interação e engajamento entre os estudantes.</p>		

Fonte: a autora

5.4.2 Descrição da aula 2

A aula sobre fontes alternativas de energia e sua relação com sustentabilidade, política e trabalho começou com uma apresentação inicial, utilizando apresentação de slides que destacaram a importância destas no contexto atual global, além disso, foi também disponibilizado para os estudantes material impresso para dar suporte pedagógico.

Após a contextualização inicial, os estudantes foram organizados em grupos e incentivados a fazer conexões dos conteúdos às suas realidades e seguiram fazendo registros no Mapa Mental as implicações das energias alternativas em termos de sustentabilidade bem como suas interações com a política e o trabalho.

A roda de conversa, que nesta aula se desenvolveu ocorreu concomitantemente com ao desenvolvimento do mapa mental, os estudantes compartilharam experiências pessoais sobre práticas sustentáveis em seus convívios sociais. Essa discussão promoveu uma reflexão sobre como ações individuais e coletivas podem impactar a transformação social e econômica de suas comunidades.

A avaliação da aprendizagem foi contínua, focando na interação dos estudantes durante as discussões e na qualidade das contribuições à atividade. Foi observada a participação, a capacidade de argumentação e o entendimento dos conceitos integrados.

Quadro 6: Aula 3

Conteúdo de Geografia	Políticas de desenvolvimento		
Conteúdo transversal	Meio ambiente, trabalho e consumo		
Dimensões do estado de identidade	Política, Profissão e Filosofia de vida		
Objetivo do Ensino	Analisar como as decisões políticas impactam nas questões ambientais, econômicas e sociais na ordem local, regional e mundial.		
Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	de	Avaliação da aprendizagem
- Apresentação do conceito de Políticas de	-Discussões nas perspectivas de	nas	- Interação com os colegas e professor;

desenvolvimento relacionadas: Sustentabilidade ambiental, Justiça social, Inclusão econômica, Desenvolvimento humano, através de slides e material impresso; -Explicação da metodologia “Café Mundial” -Divisão dos grupos e designação dos temas para os grupos; - Condução da interação dos estudantes durante as atividades, oferecendo feedback construtivo e crítico.	experiências sobre Políticas de Desenvolvimento; - Engajamento entre os membros e grupos no desenvolvimento do Café Mundial; -Registro no mapa mental sobre Políticas de Desenvolvimento;	- O mapa mental. - O Café Mundial
Procedimentos		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conceito de Política de desenvolvimento; - Explicação da dinâmica de Café Mundial; - Desenvolvimento do Café Mundial; - Registro conectando os temas no Mapa Mental; - Avaliação integrada. 		

Fonte: a autora

5.4.3 Descrição aula 3

A aula se iniciou com um momento de acolhimento e contextualização sobre o conceito de Políticas de Desenvolvimento. Os estudantes foram organizados em círculo e instigados a apresentar percepções de como políticas de desenvolvimento influenciam o meio ambiente, a economia e a sociedade, trazendo exemplos do contexto de suas vivências.

A exposição foi enriquecida com apresentação de conteúdos por *slides*, material impresso, ilustrando casos de como as políticas públicas impactam de forma positiva ou negativa o meio ambiente e a sociedade.

A partir da estratégia pedagógica denominada Café Mundial, cada grupo

recebeu um tema diferente referente às Políticas do Desenvolvimento, como: Minha Casa, Minha Vida; Luz para Todos; Programas Educacionais e Ambientais. Esses temas apresentam relação com os conceitos abordados nas aulas anteriores.

Cada mesa teve um tema central que foi relacionado aos tópicos abordados na aula. Os grupos de estudantes foram representados por um membro que permaneceu na mesa, os demais foram orientados a rotacionar entre as mesas a cada 10 minutos, para que pudessem contribuir com diferentes perspectivas em cada tema. Durante a discussão, o representante de cada grupo era responsável por registrar o diálogo do Café Mundial no Mapa Mental do grupo.

Ao final, os mapas mentais retrataram um resumo visual das discussões, proporcionando uma visão mais integrada das questões abordadas na aula. Com isso, os estudantes foram orientados a fazer conexões entre os temas e refletirem como as decisões políticas afetam suas vidas.

A avaliação levou em consideração a compreensão dos conceitos envolvidos, a qualidade das contribuições durante o Café Mundial e a construção dos mapas mentais, verificando a interconexão das ideias. O engajamento e os depoimentos dos estudantes sobre como as políticas de desenvolvimento impactam suas vidas e comunidades, também foram considerados como recurso avaliativo.

Quadro 7: Aulas 4 e 5

Conteúdo de Geografia	Fontes Alternativas de Energia, Sustentabilidade e Políticas de desenvolvimento.	
Conteúdo transversal	Meio ambiente, economia, trabalho e consumo	
Dimensões do estado de identidade	Profissão, Filosofia de vida e Política,	
Objetivo da aprendizagem	- Promover a integração de conhecimentos, - Desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita.	
Atividade de ensino	Atividade de aprendizagem	Avaliação da aprendizagem
-Promoção do desenvolvimento de habilidades sociais de comunicação oral, escrita e interação entre os	-Interação das ideias desenvolvidas nos grupos; -Promoção de troca de informações entre os	Conclusão e apresentação do mapa mental.

estudantes; -Facilitação da interação entre os estudantes na apresentação do mapa mental.	grupos; -Colaboração na integração de diferentes perspectivas na construção do Mapa Mental. -Desenvolvimento das habilidades de comunicação eficaz;	
Procedimentos		
<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de habilidades sociais; - Facilitação da Interação entre os estudantes; - Desenvolvimento das habilidades de comunicação eficaz; - Articulação e registro de ideias; - Apresentação do Mapa Mental. 		

Fonte: a autora

5.4.4 Descrição das aulas 4 e 5

Os grupos de estudantes seguiram desenvolvendo o Mapa Mental, um fazer pedagógico cooperativo, que promoveu estreitamento de laços de amizade. Para a conclusão das discussões e finalização da elaboração do Mapa Mental foi destinada uma aula de 60 minutos (aula 4).

Na finalização da atividade, os estudantes, em seu protagonismo, agiram ativamente discutindo em grupos e entre grupos, fazendo interconexão e registrando no Mapa Mental, este diálogo e ação foi importante para que todos se sentissem ouvidos e integrados no processo, criou um ambiente de aprendizado reflexivo e cheio de trocas e interações.

Para finalizar, na aula 5, os grupos apresentaram o mapa mental. A apresentação com a interação final marcou o encerramento da sequência didática. Para cada grupo foi disponibilizado 15 minutos, incluindo o tempo para interação com demais estudantes. Obteve-se ampla participação dos estudantes, com engajamento e dedicação na conclusão do trabalho colaborativo.

5.5 AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para a avaliação da sequência didática, intitulada *Transversalidade na Jornada Sustentável: Energia, Desenvolvimento e Políticas Integradas*, foi elaborado um

questionário contendo os seguintes questionamentos: 1. Como você avalia a experiência geral das aulas? 2. Qual momento das aulas você gostou mais? Por que? 3. Se pudesse modificar algo nas aulas, o que seria? Por quê? 4. Houve algum momento nas aulas que influenciou sua visão sobre sua carreira profissional? Qual foi? Como te impactou? 5. As aulas te fizeram refletir sobre seu futuro? De que maneira? 6. Quais conhecimentos sobre sustentabilidade você adquiriu durante as aulas? 7. As aulas sobre sustentabilidade fizeram você pensar em mudar algo em sua rotina ou vida? O quê? 8. como você avalia as atividades em grupo? elas contribuíram ou dificultaram seu aprendizado? 9. Você já tinha ouvido falar em política pública? o que aprendeu sobre isso nas aulas?

Em relação às respostas obtidas na pergunta 1, todas foram positivas e a maioria apresentou amplo destaque para as atividades em grupo, sendo enfatizada a interação e o aprendizado compartilhado como facilitador na compreensão do conteúdo.

Também nas respostas da questão 2, quando foi perguntado qual momento das aulas você gostou mais e por quê? As respostas foram relacionadas em geral aos conteúdos, dos quais a sustentabilidade e as fontes alternativas de energias foram destacadas. Foram citadas a interação e a atividade de construção do mapa mental como estratégias marcantes.

Na pergunta 3, ao serem questionados se modificariam algo nas aulas, o que seria e por quê? Houve três respostas relacionando a necessidade de um período maior para a explicação do conteúdo. As demais indicaram que não mudariam nada.

Ao serem questionados se houve algum momento durante as aulas que influenciou na visão sobre a carreira profissional (pergunta 4), e se sim, qual momento? Dois estudantes responderam que não foram influenciados ou estimulados a pensar sobre o assunto. Numa das respostas, inclusive foi apresentada a justificativa de que a escolha da futura profissão já havia sido tomada. Os demais estudantes responderam que foram influenciados a pensar sobre a carreira profissional especialmente no momento em foram instigados a pensar sobre recurso financeiro para investimento na educação, situação na qual eles tinham a opção de pagar por um curso profissionalizante ou uma faculdade ou mesmo não acessar o crédito. Também houve relação de destaque sobre as possibilidades de atuação profissional dos estudantes pela abordagem das oportunidades e tendências do mundo do trabalho, especialmente no que se refere à fontes alternativas de energia e às

demandas relacionadas à sustentabilidade.

Em relação à reflexão sobre o futuro, todos estudantes responderam que foram estimulados a refletir, especialmente sobre as questões relacionadas à sustentabilidade e às oportunidades de trabalho e do desenvolvimento social.

Sobre os conhecimentos adquiridos sobre sustentabilidade durante as aulas, as respostas foram situadas entre os pilares ambiental, econômico e social, as questões climáticas, as fontes alternativas de energia e sobre o conceito mais amplo no sentido de sustentar e conservar.

O compromisso em adotar algum novo hábito relativo ao uso consciente dos recursos disponíveis (ex. água, energia), no descarte de resíduos domésticos, e o entendimento de que a ação individual de cada um influencia nos impactos ou interfere na relação com o meio ambiente foram identificados nas respostas da questão 7. Apenas um estudante respondeu que as aulas de sustentabilidade não o fizeram pensar em mudar algo em sua rotina ou vida.

Ao tratar sobre a avaliação dos estudantes em relação às atividades em grupo, se contribuíram ou dificultaram seu aprendizado (pergunta 8), todos os estudantes responderam que as atividades em grupo facilitaram a compreensão do conteúdo.

A última pergunta elaborada foi referente ao conteúdo curricular das políticas públicas. Questionados se já tinham ouvido falar sobre o tema e o aprendizado obtido, aproximadamente cinco responderam que desconheciam o assunto. Entretanto, em relação ao aprendizado, foi unânime nas respostas a percepção dos estudantes quanto a importância das políticas públicas enquanto mecanismo para proporcionar mudanças econômicas, sociais e ambientais na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em investigar o desenvolvimento psicossocial de estudantes do Ensino Médio privados de mobilidade social no período da pandemia da Covid-19, se deu a partir do conhecimento que se tem a respeito da importância da convivência social para o processo de constituição da identidade dos adolescentes, que é, fruto da socialização estabelecida e consolidada na interação com outros indivíduos e artefatos culturais do cotidiano.

Mediante o estudo, constatamos a escassez de pesquisas acerca do desenvolvimento psicossocial com enfoque no estado de identidade de adolescentes-estudantes, assim como, não foram encontrados resultados de pesquisa que apresentam o impacto do afastamento social em decorrência da pandemia no desenvolvimento de recursos para a vida adulta de jovens adolescentes.

Enquanto proposta deste estudo, o objetivo geral foi de investigar o desenvolvimento psicossocial de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFMS que foram isolados para minimizar o contágio do vírus da Covid-19. Tendo como guia tal objetivo, foi constatado o estado de identidade estabelecida na maioria dos participantes da pesquisa, todavia nos aspectos ocupacional e de amizade os adolescentes revelaram baixo nível de desenvolvimento. Quanto à profissão foi identificada a insegurança na escolha da progressão acadêmica, fato que precisa ser discutido pela família e melhor abordado pela escola.

A metodologia da problematização com o Arco de Magueres foi utilizada desde a elaboração do projeto de pesquisa, passando pelo desenvolvimento da pesquisa e sua aplicação, a prática pedagógica durante as aulas. Esta se revelou como ferramenta eficaz na promoção da aprendizagem pela pesquisa do professor pesquisador e dos estudantes, conforme Berbel (2012) defende.

Embora os resultados obtidos tenham identificado o estado de identidade estabelecida nos estudantes participantes da pesquisa, e ainda que a aplicação da sequência didática elaborada, com foco no desenvolvimento identitário dos estudantes, tenha apresentado resultados relevantes quanto à participação e satisfação dos estudantes, é válido considerar um estudo mais amplo quanto ao número de participantes na coleta de dados, avaliando a evolução da formação da identidade dos estudantes em suas diversas dimensões.

Soma-se a isso, a importância do aprofundamento de pesquisas a respeito da contribuição da abordagem transversal e do emprego de estratégias metodológicas para a formação da identidade e o aperfeiçoamento de habilidades sociais importantes para a formação integral. Nesse processo, a escola tem papel fundamental com os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. A abordagem transversal pode permitir a exploração nos diversos domínios, favorecendo ao indivíduo construir compromissos firmes e valorosos para sua vida e para a sociedade.

Considerando a obrigatoriedade da abordagem transversal nos currículos escolares, cuja prática docente esteja atenta aos temas transversais contemporâneos trazidos pelas diretrizes da educação brasileira, e tendo em vista os desafios para a promoção de uma formação integral aos adolescentes do Ensino Médio Integrado, especialmente no que tange à construção da identidade adulta, muitas contribuições significativas podem ser construídas à partir de estudos e propostas de práticas e metodologias pedagógicas para outras disciplinas.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. G. G. & PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C. & ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

ARAUJO, R. M. L & FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio 2015 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352015000200061&lng=pt&nrm=iso>.

AZNAR-FARIAS, M.; et al... A adolescência e a família: um estudo bibliográfico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 57-68, 2007.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento** (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENITO, A.; N'TCHAMA, D.; GOMES, D.; DINIZ, R. & COUTO, T. **A Dinâmica do World Café**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3116723/mod_resource/content/1/world-cafc3a9.pdf. Ace

BERBEL, N.A.N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.28, n.2, p.121-146, jul./dez. 2007.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EdUEL,. 204p., 2012.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 103-120.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de

2012. Brasília, 1998.

BRITO, E. S.; SCHOEN, T. H.; MARTELETO, M. R. F. & OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Estados de identidade de adolescentes em situação de acolhimento institucional. **O Journal of Human Growth and Development**. 2017; 27(3):315-321. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.141279>

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009, 96p.

CIAVATTA, M. A “era das diretrizes”. A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.11-38, jan.-abr. 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 2005

CIAVATTA, M. A. **Aprendizagem socioafetiva: uma visão construtivista**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.

D'ANGELO, D. F. As relações entre a construção da identidade e a escolha profissional na adolescência. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 36, n. 3, p. 313-321, 2019.

DAYRELL, J. T. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FEITOSA, R. S. As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA Campi de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e 9951, jun. 2021. ISSN 2447 - 1801.

FIEDLER, M. W.; ARAÚJO, A; SOUZA, M. C. C. A prevenção da gravidez na adolescência na visão de adolescentes. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 24, n. 1, p. 30-37, 2016.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GONÇALVES, C.; COIMBRA, J. L.; RAMOS, S. Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais. **Comunicação** apresentada na 6ª Conferência Bi-anual da Society for Vocational Psychology (APA) - Escola e Trabalho: Contextos e Transições. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2003.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. Cursos Técnicos Integrados - Campo Grande. Campo Grande - MS, 2021. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/integrados>. Acesso em 12 de jun. de 2023.

KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. **Educação & Sociedade**, 2020. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>

LOPES, C. E. R. O papel da escola na formação integral do adolescente. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 21, n. 2, p. 1-10, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902020000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2023.

MARCIA, J. E. Development and validation of ego-identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, 551–558, 1966

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**. (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e educação**, Bauru, v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 86, n. 213/214, 2005.

NASCIMENTO, M. L. G & PINTO, V. B. Aprendizagem cooperativa: uma metodologia de ensino que se pauta no diálogo sincrônico entre os sujeitos. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 44, nº 87, 2022.

OLIVEIRA, C. & COSTA, A. Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 1, p. 87-104, 1997.

OSÓRIO, L. C. **Adolescência hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992 -p. 14,15.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**, 2008.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia Estudantil**, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/Fiocruz**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, n.1, pp. 131-152.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., & SILVARES, E. F. M. (2009). Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/79tPzJPS8XyZj3wkGCnyncK/?format=pdf>

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., & SILVARES, E. F. M. (2009). Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/79tPzJPS8XyZj3wkGCnyncK/?format=pdf>

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., & SILVARES, E. F. M. A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, 8, 107-115., 2003.

SCHOEN-FERREIRA, T. H., AZNAR-FARIAS, M., Estados de identidade: uma análise da nomenclatura. **Aletheia**; 26, 62-66, jul.-dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a06.pdf>

SOUSA, L. C. DE OLIVEIRA, P. H. N., ALBARELLO, B. A. Os desafios da escolha profissional para alunos do ensino médio da rede pública de Ceilândia. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 818-833, 2020. Disponível em: <http://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/164>.

VARGAS, C., & NELSON, A. Cambios en la familia: repercusiones en la práctica pediátrica. **Revista Chilena de Pediatría**, 72, 77-80, 2001.

VIEIRA, A. A. S.; SOUZA, P. R. C.; HOEPERS, S. Transversalidade como abordagem pedagógica de ensino de língua portuguesa no ensino médio integrado. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2023.

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

Link para acesso ao produto educacional - Sequência didática denominada Transversalidade na jornada Sustentável: Energia, desenvolvimento e políticas integradas: <https://prezi.com/p/edit/ckp3nva3apis/>