

“Ser aluno do Ensino Médio Integrado”: o cansaço escolar na centralidade das representações sociais dos estudantes

**Everton de Souza**^{iD}

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil

Marilandi Maria Mascarello Vieira^{iD}

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil

Resumo

Introdução. Neste artigo, teve-se como objetivo compreender as representações sociais dos estudantes do *campus* Luzerna do Instituto Federal Catarinense sobre o “ser aluno do Ensino Médio Integrado”. **Metodologia.** A pesquisa é de abordagem qualitativa, com ênfase exploratória e delineamento de pesquisa de campo. Os dados foram produzidos por meio da técnica de associação livre de palavras com justificativa. Os participantes foram 66 estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado do *campus* Luzerna. **Resultados e discussão.** Foi realizada uma análise prototípica dos dados, a qual permitiu a conclusão de que a centralidade das representações dos estudantes sobre o “ser aluno do Ensino Médio Integrado” é composta somente do elemento “cansaço”. Os significados atribuídos ao referido elemento dizem respeito à carga horária elevada existente nos cursos de Ensino Médio Integrado, aos deslocamentos que a maioria dos estudantes precisa fazer diariamente para estudar na instituição e à falta de espaços adequados para descanso no *campus*.

Palavras-chave

representações sociais; ser aluno; Ensino Médio Integrado.

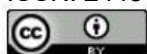
“Being an Integrated High School student”: School fatigue at the center of students’ social representations

Abstract

Introduction. This article aimed to understand the social representations held by students of the Luzerna Campus at the Federal Institute Catarinense regarding “being an Integrated High School student”. **Methodology.** The research employed a qualitative approach with an exploratory emphasis and a field research design. Data were collected through the free word association technique with justification. The participants were 66 graduating students from the Integrated High School courses at the Luzerna campus. **Results and discussion.** The data underwent a prototypical analysis, which led to the conclusion that the centrality of students’ representations of “being an Integrated High School student” is composed exclusively of the element “fatigue”. The meanings associated with this element refer to the intense course load of Integrated High School programs, the daily commute most students undertake to attend the institution, and the lack of adequate resting spaces on campus.

Keywords

social representations; being a student; Integrated High School.



“Ser estudiante del Enseño Secundario Integrado”: el cansancio escolar en la centralidad de las representaciones sociales de los estudiantes

Resumen

Introducción. En este artículo, se tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales de los estudiantes del *campus* Luzerna del Instituto Federal Catarinense sobre el “ser alumno de lo Enseño Secundario Integrado”. **Metodología.** La pesquisa es de enfoque cualitativo, con énfasis exploratorio y diseño de pesquisa del campo. Los datos fueron producidos a través de la técnica de asociación libre de palabras con justificación. Los participantes fueron 66 estudiantes concluyentes del Enseño Secundario Integrado del *campus* Luzerna. **Resultados y discusión.** Fue realizada un análisis prototípico de los datos, que permitió la conclusión de que la centralidad de las representaciones de los estudiantes sobre el “ser alumno del Enseño Secundario Integrado” es compuesto solamente del elemento “cansancio”. Los significados atribuidos al mencionado elemento se refieren a la carga horaria alta existente en los cursos del Enseño Secundario Integrado, a los desplazamientos que la mayoría de los estudiantes precisan hacer diariamente para estudiar en la institución y a la falta de los espacios adecuados para descanso en el *campus*.

Palabras clave

representaciones sociales; ser estudiante; Enseño Secundario Integrado.

1 Introdução

Neste manuscrito, teve-se como perspectiva discorrer a respeito das representações sociais construídas pelos estudantes dos cursos integrados de nível médio do *campus* Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC) sobre o “ser aluno do Ensino Médio Integrado (EMI)”. Esses cursos integram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e oportunizam aos estudantes tanto a formação propedêutica (Ensino Médio) quanto a técnica na mesma matriz curricular.

A regulamentação do EMI ocorreu por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), havendo expansão expressiva de sua oferta a partir de 2008, quando foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por intermédio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (Brasil, 2008). Nessa lei, estabeleceu-se que um dos objetivos dos IFs deve ser a oferta de, no mínimo, 50% de suas vagas para a “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]” (Brasil, 2008, s/p).

Impende mencionar que, conquanto essa modalidade de curso seja comumente confundida como a simples junção de currículos (dimensão formal), ela apresenta uma

proposta de formação diferenciada (dimensão conceitual), na qual se preconiza a integração de todas as dimensões inerentes à vida humana por meio da indissociabilidade entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, almejando a formação politécnica, *omnilateral* e integral dos estudantes (Brasil, 2007; Ciavatta; Ramos, 2011; Ramos, 2014).

No *campus* Luzerna, para ingressar nos cursos de EMI, os candidatos realizam um exame de classificação promovido pela Coordenação Geral de Avaliação e Ingresso (CGI) do IFC. Esse exame é realizado no segundo semestre de cada ano civil – para ingresso dos aprovados no primeiro semestre do ano subsequente – e abrange as principais áreas de conhecimento da Educação Básica: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Após serem selecionados no exame de classificação e ingressarem no EMI, os alunos passam a ter uma rotina intensa de estudos (que envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão), pois precisam concluir o currículo do curso em três anos. Em consequência dessa rotina “agitada”, os discentes comumente se veem matriculados em uma quantidade volumosa de componentes curriculares, tendo que permanecer no *campus* em dois períodos de aula: matutino e vespertino.

Diante disso, é habitual ouvir comentários negativos dos estudantes dos cursos integrados em relação ao desgaste gerado pela rotina escolar. Perante esse contexto, almejando entender melhor o cotidiano desses alunos, suscitou-se a seguinte problemática de pesquisa: como os estudantes do *campus* Luzerna representam o “ser aluno do EMI”? Visando a encontrar respostas para o questionamento norteador, estabeleceu-se como objetivo compreender as representações sociais dos estudantes do *campus* Luzerna do IFC sobre o “ser aluno do EMI”.

Para responder ao problema de pesquisa e atingir o objetivo definido, lançou-se mão da teoria do núcleo central (TNC), de Jean-Claude Abric, pertencente à abordagem estrutural das representações sociais, enquanto referencial teórico-metodológico (Abric, 2000, 2001). Nessa teoria, tem-se o entendimento de que “[...] toda representação se organiza em torno de um núcleo central [...]”, que organiza e dá significado à representação (Abric, 2001, p. 162).

Os elementos fora do núcleo central fazem parte do sistema periférico e se mostram mais flexíveis e mais suscetíveis a mudanças do que aqueles pertencentes à centralidade da representação (Abric, 2000, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002). As principais características do núcleo central e do sistema periférico são descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Características do sistema central e do sistema periférico

Sistema central	Sistema periférico
Memória coletiva	Experiências individuais
Define a homogeneidade do grupo	Evidencia a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Resistente a mudanças	Suscetível a mudanças
Organiza e dá significado à representação	Serve de “para-choque”, protegendo o núcleo central

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Abric (2000).

Por fim, a justificativa para a realização deste trabalho reside na pertinência de ouvir os estudantes dos cursos integrados, que têm a peculiaridade de terem simultaneamente as formações propedêutica e técnica (matrícula única). Entende-se que compreender como eles representam o “ser aluno do EMI” é oportuno para pensar em ações que contribuam para o sucesso escolar dos discentes dessa modalidade de curso, colaborando com a redução dos índices de retenção e evasão escolar, que são elevados nos cursos integrados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conforme apontam os estudos de Cotrim-Guimarães (2022), Santos (2017) e Souza e Vieira (2025a).

2 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa (Gil, 2002), na qual também se fez uso de determinados elementos da pesquisa quantitativa (Pereira *et al.*, 2018). Trata-se de um estudo exploratório quanto ao objetivo e de pesquisa de campo quanto aos procedimentos técnicos (Gil, 2002).

O contexto de pesquisa foi o *campus* Luzerna do IFC, no qual são ofertados três cursos de EMI: Automação Industrial (Emitai), Segurança do Trabalho (Emitst) e Mecânica (Emimec). Os participantes do estudo foram 66 estudantes que estão

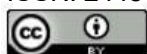
cursando o 3º ano dos referidos cursos, sendo: 20 do Emitai (estudantes 1 a 20), 25 do Emitst (estudantes 21 a 45) e 21 do Emimec (estudantes 46 a 66). Optou-se por investigar os estudantes concluintes por eles terem mais vivências escolares nos cursos integrados do *campus*, uma vez que estão se encaminhando para a conclusão do EMI.

No que concerne às características dos participantes, verificou-se que, dos 66 estudantes, 33 são do sexo masculino e 33 do feminino. Quanto à idade, dois têm 16 anos, 59 têm 17 e cinco têm 18 anos. Em relação ao município em que residem, têm-se os seguintes dados: Capinzal (12), Joaçaba (11), Herval d'Oeste (10), Luzerna (8), Ouro (8), Catanduvas (6), Erval Velho (2), Ibicaré (2), Lacerdópolis (2), Treze Tílias (2), Água Doce (1), Salto Veloso (1) e Zortéa (1). Esse perfil dos participantes é sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos participantes

Característica	Variável	Quantidade
Curso	Emitai	20
	Emitst	25
	Emimec	21
Sexo	Masculino	33
	Feminino	33
Idade	16 anos	2
	17 anos	59
	18 anos	5
Município em que reside	Capinzal	12
	Joaçaba	11
	Herval d'Oeste	10
	Luzerna	8
	Ouro	8
	Catanduvas	6
	Erval Velho	2
	Ibicaré	2
	Lacerdópolis	2
	Treze Tílias	2
	Água Doce	1
	Salto Veloso	1
	Zortéa	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).



Para a produção dos dados, utilizou-se a técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa, a qual foi aplicada entre os dias 20 de março e 3 de abril de 2025. O instrumento em questão foi fornecido aos estudantes em formato físico (folha de sulfite A4) em suas respectivas salas de aula.

A TALP consiste na evocação de palavras ou expressões com base em um termo indutor (Nóbrega; Coutinho, 2003). O termo utilizado foi: “ser aluno do EMI”. Solicitou-se aos alunos que escrevessem as cinco primeiras palavras ou expressões que viessem à mente ao lerem o termo indutor; após listarem as evocações, eles as enumeraram por ordem crescente de importância, sendo 1 para a mais importante e 5 para a menos importante; além disso, eles tiveram que justificar a escolha das duas evocações mais importantes.

Para analisar os dados produzidos, inicialmente se realizou o processo de lematização das evocações (reduzidas ao radical), conforme sugerido por Wachelke e Wolter (2011). Em seguida, elas foram submetidas à análise prototípica no *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), versão 0.7 alpha 2.

Nessa análise, as evocações são classificadas em centrais e periféricas de acordo com suas respectivas frequências (F) e ordem média de importância (OMI), consoante ao Quadro 3.

Quadro 3 – Diagrama da análise prototípica

Média de corte da frequência	Média de corte da OMI	
	Núcleo central – 1º quadrante	Primeira periferia – 2º quadrante
	Evocações com alta frequência e baixa OMI (consideradas mais importantes).	Evocações com alta frequência e alta OMI (menos importantes). Elementos intermediários.
	Zona de contraste – 3º quadrante	Segunda de periferia – 4º quadrante
Evocações com baixa frequência e baixa OMI. Elementos intermediários.	Evocações com baixa frequência e alta OMI. Distantes do núcleo central.	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Wachelke e Wolter (2011).

No que concerne aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFC por meio do Parecer nº 6.922.216 (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética [CAAE]: 79469924.2.0000.8049). Em todo o estudo,

seguiram-se as orientações das normativas que envolvem a pesquisa com seres humanos – incluindo a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e/ou do termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) –, visando a garantir a integridade e o bem-estar dos participantes.

3 Resultados e discussão

3.1 Identificação do núcleo central: análise prototípica

Os participantes evocaram 330 palavras para o termo indutor “ser aluno do EMI” (todos mencionaram cinco palavras), as quais foram organizadas, de acordo com as ordens de importância atribuídas pelos estudantes, em uma planilha do Libre Office 7.0 e, em seguida, foram submetidas à análise prototípica no *software* IRaMuTeQ (versão 0.7 alpha 2).

Em virtude da pouca representatividade (Souza; Vieira, 2025b; Teixeira; Balão; Settembre, 2008; Wachelke; Wolter, 2011), não foram consideradas as evocações com frequência (F) igual ou inferior a 4, ou seja, a frequência mínima adotada para a análise prototípica foi 5. Ao realizar a referida análise, percebeu-se que 15 palavras foram evocadas, no mínimo, cinco vezes pelos participantes. Além disso, observou-se que a média das OMI delas foi de 2,94 e a média das frequências foi de 9,33. Diante disso, o *software* definiu os seguintes pontos de corte: palavras com OMI $\leq 2,94$ foram definidas como de baixa OMI e as com OMI $> 2,94$, como de alta OMI; as palavras com frequência $\geq 9,33$ foram definidas como de alta frequência e as com $< 9,33$, como de baixa frequência.

As 15 palavras evocadas que apresentaram frequência mínima 5, bem como suas respectivas OMI e frequências, além dos quadrantes em que foram distribuídas, constam no Quadro 4.

Quadro 4 – Análise prototípica do termo indutor “ser aluno do EMI”

< 9.33 Frequência >= 9.33	<= 2,94 OMI > 2,94					
	Elementos centrais			Primeira periferia		
	Palavra	F	OMI	Palavra	F	OMI
	Cansaço			Estudo		
		37	2,4		14	3,7
	Zona de contraste			Segunda periferia		
	Palavra	F	OMI	Palavra	F	OMI
	Responsabilidade			Difícil		
		9	2,9		9	3,9
	Amigos			Sono		
	8	2,6		6	3,7	
Dedicação			Diferente			
	8	2,5		6	4,5	
Tempo			Legal			
	8	1,9		6	4	
Aprendizado			Esforço			
	7	2,6		5	3,8	
Exaustão						
	6	2,8				
Estressante						
	6	2,3				
Importante						
	5	2,6				

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise prototípica nos traz indícios contundentes de que a centralidade das representações dos participantes sobre o “ser aluno do EMI” é constituída de um único elemento, que apresenta alta frequência e ao qual os estudantes atribuem muita importância (baixa OMI): cansaço (F=37 e OMI=2,4).

A primeira periferia também é composta de somente um elemento: estudo (F=14 e OMI=3,7). A zona de contraste é constituída de oito evocações: “responsabilidade” (F=9 e OMI=2,9), “amigos” (F=8 e OMI=2,6), “dedicação” (F=8 e OMI=2,5), “tempo” (F=8 e OMI=1,9), “aprendizado” (F=7 e OMI=2,6), “exaustão” (F=6 e OMI=2,8), “estressante” (F=6 e OMI=2,3) e “importante” (F=5 e OMI=2,6). Por último, a segunda periferia é formada pelos seguintes elementos: “difícil” (F=9 e OMI=3,9), “sono” (F=6 e OMI=3,7), “diferente” (F=6 e OMI=4,5), “legal” (F=6 e OMI=4) e “esforço” (F=5 e OMI=3,8).

Identificada a centralidade das representações sociais dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI” e seu sistema periférico, serão analisados, a seguir, os significados atribuídos ao elemento central (que está associado à coletividade): “cansaço”.

3.2 Significados atribuídos ao elemento central das representações sociais do “ser aluno do EMI”

Como visto na análise prototípica, a centralidade das representações dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI” é composta somente do elemento “cansaço” (F=37), evocado por 37 dos 66 alunos, o que representa 56% do total dos participantes do estudo.

Os significados atribuídos a esse elemento dizem respeito principalmente à carga horária elevada existente nessa modalidade de curso e ao fato de as aulas serem em período integral, resultando em uma rotina escolar extenuante em virtude do excesso de atividades a serem realizadas. A título de exemplificação, selecionamos as seguintes justificativas dadas pelos alunos à evocação “cansaço”:

O cansaço é o que mais ocorre diariamente, não tanto físico, mas mental, pois a carga horária é extensa e tem dias que nos sentimos sobrecarregados com tudo o que precisamos e temos que fazer (Estudante 1).

Como passo mais tempo aqui na escola do que em minha casa, a rotina se torna cansativa [...] (Estudante 24).

Cursar o Ensino Médio Integrado por si só já é cansativo: passar o dia todo fora, a carga horária, provas, trabalhos, muitas matérias, etc. Conciliar isso com a vida em casa, vida social, algumas vezes trabalho e outros compromissos é ainda mais difícil e se torna ainda mais cansativo (Estudante 27).

Ser aluno do Ensino Médio Integrado é algo extremamente cansativo devido à carga horária extensa e à mudança total de rotina (Estudante 32).

Com a rotina puxada de estudo no Ensino Médio Integrado, mais estudos para o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], torna-se cansativo, principalmente quando se fala das disciplinas da área técnica (não vou seguir na área) (Estudante 46).

Cansativo, porque, de fato, ficar de manhã e de tarde na escola estudando é um pouco cansativo (Estudante 55).

Cansaço, pois as matérias e a carga horária são muito maiores (Estudante 58).

Em virtude de abrangerem tanto a área propedêutica quanto a técnica em um mesmo currículo, os três cursos de EMI pesquisados têm carga horária alta: Emitai: 3.360 horas, Emitst: 3.330 horas e Emimec: 3.390 horas. Diante disso, a fim de que os

alunos possam concluir o curso no tempo previsto (três anos), as aulas são ofertadas nos períodos matutino e vespertino.

Como consequência, os estudantes são matriculados simultaneamente em uma quantidade expressiva de componentes curriculares obrigatórios. Como exemplo, podem-se citar: 17 componentes no 2º ano do Emitai; 16 componentes no 1º ano do Emitst; e 15 componentes obrigatórios no 1º e no 2º anos do Emimec. No Quadro 5, são sintetizadas essas informações em relação aos cursos.

Quadro 5 – Aspectos curriculares dos cursos pesquisados¹

Aspecto	Emitai	Emitst	Emimec
Carga horária	3.360 horas	3.330 horas	3.390 horas
Turno	Integral (matutino e vespertino)	Integral (matutino e vespertino)	Integral (matutino e vespertino)
Ano com mais componentes	2º ano 17 componentes	1º ano 16 componentes	1º e 2º anos 15 componentes

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Cabe salientar que, além de terem que cursar simultaneamente essa quantidade volumosa de componentes curriculares obrigatórios, os estudantes também cursam disciplinas optativas, realizam atividades acadêmicas complementares e participam de projetos de ensino, pesquisa e extensão (os bolsistas remunerados precisam dedicar até dez horas semanais aos projetos). Logo, perante todas essas demandas a serem cumpridas, o elemento “cansaço” se torna central quando esses estudantes representam o “ser aluno do EMI”.

Nessa perspectiva, Zimmermann e Socorro (2020), ao pesquisarem a trajetória escolar de estudantes do EMI do *campus* Coxim do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), chegaram à conclusão de que o cansaço gerado pelo excesso de demandas acadêmicas nos cursos integrados de nível médio é um aspecto comumente apontado pelos alunos dessa modalidade de curso. Fato semelhante também é descrito em outros estudos, como nos de Carmo (2022), Grisi, Barros e Rodrigues (2017), Oliveira (2019) e Risso *et al.* (2022).

¹ As informações referentes aos cursos foram obtidas nos projetos pedagógicos dos cursos, disponíveis em: Emitai: <https://luzerna.ifc.edu.br/emitai/>; Emitst: <https://luzerna.ifc.edu.br/emitst/>; e Emimec: <https://luzerna.ifc.edu.br/emimec/>. Acessos em: 26 nov. 2025.

Além de citar o currículo do EMI enquanto elemento causador de “cansaço”, vários estudantes mencionaram os deslocamentos de suas residências (localizadas em cidades vizinhas) ao *campus* como outro fator que contribui para a rotina escolar tornar-se “cansativa”. Para exemplificar tal observação, selecionamos os comentários a seguir:

Pelo fato de ter que acordar cedo para pegar o ônibus [de Herval d’Oeste], chegar aqui, ter aula, ficar até mais tarde e depois chegar em casa e ter que se preocupar com vários trabalhos. Quando é final de trimestre, acaba sendo ainda mais cansativo (Estudante 4).

Por conta da distância da cidade onde mora [Capinzal], o cotidiano se torna cansativo (Estudante 23).

Sair cedo [Joaçaba], chegar tarde e ainda ter trabalhos para fazer, almoço para o dia seguinte, afazeres pessoais, etc. (Estudante 29).

Ser aluno do Ensino Médio Integrado é cansativo, pois se deslocar ao colégio [de Eral Velho] se torna uma viagem; e tem que estudar muito (Estudante 49).

Cabe ressaltar que, dos 66 participantes do estudo, somente oito residem na cidade-sede do *campus*, ou seja, a maioria desloca-se de outros municípios para cursar o EMI na instituição. Alguns desses municípios, como Capinzal, Salto Veloso, Ouro e Zortéa, estão situados a mais de 40 quilômetros de distância do *campus*. Para fazer esse percurso com o transporte escolar, os alunos gastam diariamente de duas a três horas entre a vinda à instituição e o retorno para casa.

Acerca do assunto, Carmo (2022) aponta que, em se tratando dos cursos de EMI ofertados pelos IFs, é comum que estudantes se desloquem de um município a outro para cursarem essa modalidade de curso nesses institutos, o que exige a destinação de algumas horas diárias para as viagens².

Risso *et al.* (2022) afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos alunos de cursos de EMI no que concerne ao deslocamento entre a residência e a instituição escolar estão entre os fatores que interferem no desempenho escolar. Oliveira, R., Oliveira, É. e Tiago (2023), com base em estudo realizado no Centro Federal de

² É oportuno mencionar que tal fato tem relação com o processo de interiorização dos IFs, que possibilitou que esses institutos chegassem “[...] mais próximos de novos estudantes, principalmente daqueles que antes não poderiam se deslocar até os grandes centros para se qualificar” (Corrêa Filho; Paixão; Nogueira, 2022, p. 1015). Em outras palavras, embora existam desafios quanto aos deslocamentos diários, o processo de interiorização do IFs possibilitou que esses estudantes tenham acesso a essa modalidade de curso.

Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), acrescentam que o tempo de deslocamento diário e o desconforto das viagens originam um desgaste significativo nos estudantes dos cursos integrados, provocando perdas, inclusive, no desempenho escolar, na saúde em geral e na qualidade de vida.

Ainda sobre o assunto, Cassimiro (2024, p. 67) evidencia que, para os estudantes que residem em localidades mais distantes dos *campi*, os desafios de permanência e êxito escolar são ainda maiores, porquanto “[...] fatores como o cansaço, decorrente de maior duração do deslocamento e preço elevado da passagem, podem se configurar como obstáculos difíceis de serem superados”. Diante disso, o autor ressalta a necessidade de acompanhamento permanente e de bolsas/auxílios para contribuir com o sucesso escolar desses estudantes.

Além de o currículo do EMI exigir a matrícula simultânea em uma quantidade expressiva de componentes curriculares e de o deslocamento que a maioria dos estudantes precisa fazer diariamente para estudar na instituição ser considerável, o que torna a rotina escolar dos discentes do EMI extenuante, destaca-se o comentário do Estudante 54, que, ao justificar a evocação “cansaço”, ressaltou a escassez de espaços adequados para os alunos descansarem em seus horários livres no *campus* Luzerna: *“Passar o dia no IFC é cansativo, pois, em horários de almoço, por exemplo, não conseguimos voltar para casa; o instituto oferece pouco espaço para descansar ou algum entretenimento, fazendo o aluno ficar exausto”*.

No que concerne ao assunto, observou-se, empiricamente, que muitos alunos que passam o horário de almoço na instituição – momento exemplificado pelo Estudante 54 – permanecem nas salas de aula sentados ou, não raras vezes, deitados no chão, em virtude da inexistência de espaços adequados para usufruírem de seus momentos livres.

Esse empecilho não é exclusividade do IFC Luzerna, pois Rosa (2023, p. 62), ao pesquisar a rotina escolar dos alunos do EMI do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), evidenciou que a “[...] falta de lugar para descanso no intervalo de almoço [...]” é um dos desafios enfrentados pelos estudantes no que tange à permanência nos cursos integrados, portanto essa é uma questão para a qual as instituições precisam dar a devida atenção, a fim de não impactar negativamente a vida escolar dos estudantes do EMI dos IFs.

Considerando os pressupostos da TNC, de que os elementos centrais são os mais estáveis e resistentes a mudanças (Abric, 2000, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002) – pois são “[...] a própria identidade da representação [...]” (Flament, 2001, p. 184) –, entende-se que promover alterações no núcleo central das representações dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI” é uma tarefa desafiadora, porquanto a centralidade das representações, composta somente do elemento “cansaço”, está associada à memória coletiva e à história do grupo; além disso, é esse elemento que organiza e dá significado à representação, sendo estável e resistente à mudanças (Abric, 2000, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002).

Diante disso, e tendo em vista que as alterações em uma representação ocorrem primeiro nos elementos periféricos e só depois eventualmente se expandem para os centrais (Abric, 2000, 2001), entende-se pertinente a análise dos elementos que protegem a estabilidade da representação, ou seja, dos elementos periféricos que asseguram a estabilidade do elemento nuclear “cansaço”.

3.3 Periferia das representações: o “para-choque” do núcleo central

Levando em consideração as pressuposições da TNC (abordagem estrutural) – de que os elementos pertencentes ao sistema periférico atuam como um “para-choque” do núcleo central, pois absorvem os desacordos existentes entre a centralidade da representação e a realidade (Abric, 2000, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002) –, optou-se por analisar os elementos periféricos que, no entendimento dos pesquisadores, protegem a estabilidade do elemento central “cansaço”: “tempo”, “exaustão”, “estressante”, “difícil” e “sono”.

Para apresentar os significados atribuídos pelos estudantes a tais evocações, iniciou-se a análise por aquelas que estão mais próximas ao núcleo central, as quais, no caso deste estudo, são as pertencentes à zona de contraste.

Os significados atribuídos ao elemento “tempo”, que apresentou a menor OMI (1,9) entre todas as evocações da análise prototípica (ou seja, que foi classificado como muito importante pelos participantes), estão relacionados ao fato de os estudantes terem pouco “tempo” para se dedicarem a outras atividades em virtude da rotina escolar nos

cursos de EMI (excesso de atividades, aulas em dois períodos, deslocamentos, etc.), conforme observado nos comentários a seguir:

Tempo, pois passamos grande parte do nosso dia dentro do IF e, mesmo quando não estamos aqui, estamos no transporte vindo para o IF ou estamos em casa estudando e pesquisando, ou seja, temos pouco tempo para outras atividades e quem tem mais responsabilidades fora do IF tem menos tempo ainda. Então cada minuto é muito precioso (Estudante 12).

Como o ensino é um pouco mais puxado, é preciso se dedicar mais, tendo menos tempo livre (Estudante 18).

No curso técnico integrado, você tem que ter uma distribuição de tempo muito boa. Às vezes, saímos do IFC para irmos para casa pensando que vamos ter 'paz', mas aí tem projeto para arrumar, relatório para terminar, mais quatro provas na semana (Estudante 19).

Por ficar das 7h às 17h30 na instituição, o tempo livre para estudos para vestibular, trabalhos de escola, tempo de lazer e auxílio nas tarefas domésticas acaba sendo curto, o que se transforma em um aspecto negativo do técnico integrado (Estudante 45).

São muitas matérias, o que exige muito estudo e dedicação. Acaba que ficamos sem tempo para outras coisas. Gostaria que fosse mais 'leve' para que tivéssemos tempo para fazer outras coisas (Estudante 50).

Portanto, nos relatos dos alunos, pode-se perceber que o excesso de demandas escolares e o deslocamento diário fazem com que os estudantes tenham pouco “tempo” livre. Esse fator os leva a vivenciar uma rotina acadêmica “cansativa” nos cursos integrados.

Ao comentarem o assunto, Duarte, Kawanami e Rodrigues (2023) afirmam, com base em estudo realizado em um *campus* da rede federal situado no Vale do Ribeira, em São Paulo, que o tempo limitado tido pelos estudantes do EMI é um dos fatores que “[...] os impedem de realizar atividades culturais e esportivas, ou de estar com a família e os amigos [...]”. Nesse sentido, Santos (2021) acrescenta que, no contexto dos cursos integrados, a falta de tempo é vista como limitador pelos estudantes que desejam envolver-se em outras atividades fora do âmbito escolar.

Nessa perspectiva, emerge, nas representações dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI”, o elemento periférico “exaustão”, justificado pelos discentes da seguinte maneira: “É exaustivo porque é muito tempo fora de casa, que, no meu caso, são quase 12 horas” (Estudante 9); “Acredito que ser aluno do Ensino Médio Integrado é exaustivo pelo fato de passarmos mais tempo na escola do que em nossas casas [...]” (Estudante

30). Em outras palavras, a “exaustão” mencionada por alguns alunos advém desse ambiente escolar causador de “cansaço”, decorrente das peculiaridades já mencionadas. Essa realidade limita o “tempo” dos estudantes para a realização de outros afazeres, levando-os à “exaustão”.

Diante desse contexto, convém mencionar o elemento periférico “estressante”, justificado pela Estudante 7 da seguinte maneira: “*O estresse é muito grande [no Ensino Médio Integrado]*”. Duarte, Kawanami e Rodrigues (2023) alertam em relação a essa questão, porquanto fatores como o cansaço (elemento central nas representações dos participantes de nosso estudo) e a falta de tempo para dedicar-se a outras atividades fora do ambiente escolar do EMI configuram-se como indutores de estresse (entre outras reações psicoemocionais) nos alunos dessa modalidade de curso. Perante essa perspectiva, os autores sinalizam a necessidade de as instituições oferecerem atividades como “[...] semanas temáticas, viagens, festas, saraus, amistosos esportivos, eventos abertos ao público [...]”, a fim de ressignificar o espaço escolar (Duarte; Kawanami; Rodrigues, 2023, p. 403).

Adentrando na segunda periferia, há o elemento “difícil”, justificado pelo Estudante 9 da seguinte maneira: “*Tem mais matérias que são mais difíceis do que as do Ensino Médio normal*”. Em relação a esse assunto – componentes curriculares “difíceis” nos cursos integrados –, Oliveira (2019), em pesquisa realizada no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), evidenciou que alguns professores tornam o nível de ensino de sala de aula mais difícil em cursos de EMI, prejudicando o acompanhamento do processo educativo pelos discentes. Com base no comentário do Estudante 9 e na frequência da evocação “difícil” (F=9), isso parece ocorrer no *campus* Luzerna também.

Um último elemento periférico que merece destaque é a palavra “sono”, justificada pela Estudante 5 do seguinte modo: “*O sono é porque o IFC é cansativo, a volta para casa é demorada e, depois de chegar em casa, tem mais as tarefas para fazer. Eu citei sono como a mais importante porque o período de descanso é muito curto*”.

No relato, percebemos que ela faz relação do “sono” com o curto período de descanso disponível em virtude da rotina escolar vivenciada na instituição. Nesse sentido, com base no comentário da Estudante 5 e da frequência da evocação “sono”

(F=6), podemos deduzir que – devido aos afazeres exigidos no cotidiano escolar – alguns alunos enfrentam adversidades para terem um período adequado de sono.

Portanto, com base nos pressupostos da TNC (Abric, 2000, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002), se há a ambição de modificar a centralidade das representações dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI”, fazendo com que o “cansaço” deixe de ser um elemento central, é necessário, inicialmente, promover alterações nos elementos periféricos mencionados nesta subseção, pois são eles que protegem a estabilidade do núcleo central.

4 Considerações finais

O objetivo deste manuscrito foi compreender as representações sociais dos estudantes do *campus* Luzerna do IFC sobre o “ser aluno do EMI”. Para a realização do estudo, lançou-se mão da TNC, de Jean-Claude Abric. Diante da análise dos dados, constatou-se que a centralidade das representações dos participantes sobre o “ser aluno do EMI” é composta somente do elemento “cansaço”.

Os significados atribuídos pelos estudantes a esse elemento dizem respeito à carga horária elevada existente nos cursos de EMI (gerando demandas escolares em demasia), aos deslocamentos que a maioria precisa fazer diariamente para estudar na instituição (pois residem predominantemente em municípios vizinhos a Luzerna) e à falta de espaços adequados no *campus* para descanso nos horários livres, como no intervalo para o almoço.

Entre os elementos periféricos, os quais protegem a estabilidade do núcleo central, destacam-se os elementos “tempo” (os alunos mencionam a falta de tempo para a realização de outros afazeres), “exaustão” (o “cansaço” aliado a demais fatores deixa certos alunos “exaustos”), “estressante” (há discentes que vislumbram a rotina escolar do EMI como causadora de “estresse”), “difícil” (alguns educandos afirmam que os componentes curriculares nesse contexto são mais “difíceis”) e “sono” (períodos de descanso muito curtos).

O fato de a centralidade das representações do “ser aluno do EMI” ser composta do elemento “cansaço” e a periferia ser constituída de elementos como “tempo” (falta),

“exaustão”, “estressante”, “difícil” e “sono” traz à tona a necessidade de se repensar as questões inerentes aos cursos de EMI que levam à construção de tais representações sociais.

Como exemplos de questões a serem pensadas, citamos a possibilidade de discutir a oferta de cursos de EMI com quatro anos de duração e com aulas em um único período; o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e de práticas avaliativas integradas, possibilitando a integração entre os componentes curriculares e reduzindo a quantidade de demandas escolares; e a criação de espaços adequados para os alunos descansarem e se entreterem em seus momentos livres na instituição.

Por fim, perante a compreensão das representações sociais dos participantes sobre o “ser aluno do EMI”, destacamos a necessidade da realização de estudos que busquem entender se os elementos presentes nas representações dos estudantes sobre o “ser aluno do EMI” – sobretudo o “cansaço”, por ser central – impactam a permanência e o êxito escolar nesse contexto educacional.

5 Referências

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed.* Goiânia: AB, 2000. p. 27-46.

ABRIC, J.-C. O estudo experimental das representações sociais. *In: JODELET, D. (org.) As representações sociais.* Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

CARMO, H. C. “*É difícil, mas é bom*”: ser jovem no contexto do ensino médio integrado. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/15700227-fda1-4320-9db6-d42beda3cd0d>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CASSIMIRO, I. T. *Análise da evasão escolar no Ensino Médio Integrado do campus salgueiro do IF Sertão PE*. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2024. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1540>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 4 maio 2026.

CORRÊA FILHO, I. O.; PAIXÃO, J. A.; NOGUEIRA, M. O. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.074.ds01>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29258>. Acesso em: 4 maio 2026.

COTRIM-GUIMARÃES, I. M. A. *Desigualdades sociais, evasão e permanência no Ensino Médio Integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico*. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/9059cddc-a782-4c35-bc87-a4691d412e22>. Acesso em: 29 nov. 2025.

DUARTE, A. M. S.; KAWANAMI, C. C.; RODRIGUES, J. W. C. Ensino Médio Integrado e a ideologia meritocrática: significações da escola para os jovens em um contexto de desigualdade social. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 32, n. 1, p. 392-407, 2023. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4310>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRISI, M. B. G.; BARROS, I. G.; RODRIGUES, E. S. A gestão do percurso formativo no Ensino Médio Integrado: a avaliação diagnóstica e a escuta qualificada como estratégia de mediação. In: CONEDU, 4., 2017. Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize,

2017. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35250>. Acesso em: 28 nov. 2025.

NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. L. *et al.* (org.). *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 67-76.

OLIVEIRA, M. L. L. *As percepções de alunos do Ensino Médio Integrado sobre a avaliação da aprendizagem*. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Olinda, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/125?show=full>. Acesso em: 28 nov. 2025.

OLIVEIRA, R. C. S.; OLIVEIRA, É. A.; TIAGO, F. C. P. Qualidade de vida/estudos e mobilidade espacial de alunos do ensino médio integrado do Cefet – MG, Câmpus I, Belo Horizonte. In: CONEDU, 9., 2017, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2017. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6581acf62dc31_19122023114718.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

PEREIRA, A. S. *et al.* *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

RISSO, A. S. *et al.* A Lei de Cotas a partir dos seus beneficiários: uma análise dos discursos dos alunos cotistas sobre o Ensino Médio Integrado. *Vértices*, Campos dos Goitacazes, v. 24, n. 3, p. 774-805, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n32022p774-805>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16996>. Acesso em: 4 maio 2026.

ROSA, L. S. *A rotina escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Goiano e os fatores de risco para estresse: um estudo de caso no campus Iporá*. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, Ceres, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3781/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_Luciana%20Santos%20da%20Rosa.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M. F. P. *Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA câmpus Eunápolis*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação

Básica) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201520089D.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SANTOS, P. K. P. *Juventude e educação*: sentidos atribuídos ao curso técnico em Informática para internet integrado ao Ensino Médio. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/587>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SOUZA, E.; VIEIRA, M. M. M. Acesso, permanência e êxito escolar no Ensino Médio Integrado. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2025a. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v14n2a2025-74912>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/74912>. Acesso em: 4 maio 2026.

SOUZA, E.; VIEIRA, M. M. M. Representações sociais sobre o “ser aluno do Proeja”. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 18, n. 1, 2025b. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v18e23380>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/23380>. Acesso em: 4 maio 2026.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; BALÃO, S. M. S.; SETTEMBRE, F. M. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. *Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, 2008. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a518-524.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2026.

ZIMMERMANN, T. R.; SOCORRO, A. S. Trajetórias escolares no Ensino Médio Integrado: uma análise da atribuição de sentidos de jovens estudantes por meio da história oral temática. *Revista de Educação*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4581>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4581>. Acesso em: 4 maio 2026.

Everton de Souza, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

 <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>

Doutor em Educação pela Unochapecó. Técnico em Assuntos Educacionais (nível superior) no Instituto Federal Catarinense (IFC).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, conceituação, curadoria de dados, primeira redação, escrita, investigação, metodologia e *software*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753469745806560>

E-mail: everton.souza@ifc.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

 <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó.

Contribuição de autoria: Conceituação, curadoria de dados, escrita, revisão e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>

E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Deivid Alex dos Santos e Maria Amália de A. Cunha

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. "Ser aluno do Ensino Médio Integrado": o cansaço escolar na centralidade das representações sociais dos estudantes. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e16967, 2026. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e16967>



Recebido em 29 de dezembro de 2025.

Aceito em 1 de maio de 2026.

Publicado em 03 de junho de 2026.

