

# ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A POSSÍVEL ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS DO IFPE – CAMPUS PESQUEIRA

*INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE POSSIBLE INTERNAL STRUCTURE OF THE SOCIAL REPRESENTATIONS BUILT BY TEACHERS AT IFPE – CAMPUS PESQUEIRA*

Andreza Maria de Lima<sup>I</sup>   
Paulo César Bispo da Silva<sup>II</sup> 

<sup>I</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE, Recife, PE, Brasil. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. E-mail: andrezaml@hotmail.com

<sup>II</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE, Pesqueira, PE, Brasil. Licenciando em Física. E-mail: paulocesarifpeventurosa@gmail.com

**Resumo:** O Ensino Médio integrado à educação profissional busca promover uma educação integral. No entanto, a recente reforma do Ensino Médio impacta na continuidade da oferta desse ensino. Nesse contexto, nosso objetivo geral é analisar a possível estrutura interna das representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira. O referencial teórico-metodológico é a abordagem estrutural das representações sociais. Para essa abordagem, as representações sociais estão organizadas em dois sistemas: o central e o periférico. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram 42 professores do Ensino Médio Integrado do IFPE - *campus* Pesqueira. Para a coleta das informações, realizada de forma remota devido à pandemia do novo coronavírus, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras. Para a análise, tivemos o auxílio do programa *on-line openEvoc*. Os resultados mostraram como possíveis elementos do núcleo central: “formação”, “profissionalização” e “técnico”. O elemento “formação” relaciona o Ensino Médio Integrado com a formação integral do estudante. No entanto, parte dos/as professores/as associaram esse ensino principalmente à formação para o mercado de trabalho. O sistema periférico revelou uma possível existência de subgrupos de professores com representações sociais diferentes. Ressaltamos a importância de aprofundar esses achados. Destacamos, ainda, que o estudo pode contribuir para processos de formação de professores que atuam nesse ensino, bem como possibilitar novas reflexões que favoreçam sua defesa em um contexto de reforma do Ensino Médio que caminha na contramão de uma formação integral.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.694>

Submissão: 31-10-2021  
Aceite: 22-03-2022

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Representações sociais. Estrutura Interna. Professores/as.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

**Abstract:** High School integrated with professional education seeks to promote comprehensive education. However, the recent reform of Secondary Education impacts the continuity of the provision of this education. In this context, our general objective is to analyze the possible internal structure of the social representations of Integrated High School built by teachers from IFPE – Pesqueira campus. The theoretical-methodological framework is the structural approach to social representations. For this approach, social representations are organized into two systems: the central and the peripheral. The research is qualitative in nature. 42 teachers from the Integrated High School of IFPE - Pesqueira campus participated. For the collection of information, carried out remotely due to the new coronavirus pandemic, we used the Free Word Association Technique. For the analysis, we had the help of the openEvoc online program. The results showed as possible elements of the central core: “training”, “professionalization” and “technical”. The “education” element relates Integrated High School to the student’s integral education. However, some of the teachers associated this education mainly with training for the job market. The peripheral system revealed a possible existence of subgroups of teachers with different social representations. We emphasize the importance of deepening these findings. We also emphasize that the study can contribute to the training processes of teachers who work in this teaching, as well as enabling new reflections that favor their defense in a context of reform in secondary education that goes against the grain of comprehensive training.

**Keywords:** Integrated High School. Social representations. Internal structure. Teachers.

## Introdução

A luta por um Ensino Médio Integrado à educação profissional teve início na década de 1980 do século passado. No entanto, na década de 1990 essa luta retrocedeu. Isso porque o governo federal buscou adequar o Ensino Médio à lógica do mercado capitalista. O Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) inviabilizou a possibilidade de um Ensino Médio Integrado. Para Frigotto *et al.* (2005), esse Decreto não apenas proíbe a formação integrada, mas também regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional para suprir as necessidades do mercado.

No entanto, em 2003<sup>1</sup> ocorreram dois eventos em Brasília organizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), que deram sustentação ao Ensino Médio Integrado no Brasil: o “Seminário Nacional de Ensino Médio: construção política”, realizado em maio, e o “Seminário Nacional da Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em junho. Esses

<sup>1</sup> No ano de 2003 iniciou-se o primeiro governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

eventos defendiam um Ensino Médio que tivesse como ideias fundamentais o trabalho, a ciência e a cultura. Houve a defesa de uma educação unitária, que superasse a dualidade estrutural do Ensino Médio no Brasil, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades sociais no país. Os resultados desses dois seminários deram embasamento à construção de um novo Decreto que substituísse o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), buscando um modelo de Ensino Médio indissociável da educação profissional.

Posteriormente, em 2004, tivemos a aprovação do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que revogou o Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997), possibilitando o Ensino Médio Integrado no Brasil. Ramos (2008) afirma que a partir desse Decreto, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de desenvolver uma educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, além de garantir o direito à Educação Básica, possibilite a formação para o exercício profissional.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No Artigo 7º, a Lei preceitua que um dos objetivos dos IFs é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012) definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O Artigo 3º preceitua que “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012). O Artigo 6º, que preceitua os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresenta, como primeiro princípio, a “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (BRASIL, 2012).

No entanto, recentemente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021) definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa Resolução revogou a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trazendo mudanças para esse ensino. A nova Resolução está em consonância com a recente reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021) promove mudanças nos princípios norteadores do Ensino Médio Integrado que o afasta de sua concepção, isto é, de uma educação unitária que quebre a cultura de uma dualidade estrutural na formação dos estudantes. O Artigo 3º traz os princípios norteadores da educação Profissional e Tecnológica e o primeiro princípio preceitua que haja a “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (BRASIL, 2021).

A recente reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), representa um retrocesso para o Ensino Médio no Brasil. Ramos (2017) sintetiza algumas das mudanças que atingem diretamente a concepção do Ensino Médio Integrado: redução da carga horária para 1800 horas na formação geral; não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia; a fragmentação na carga horária devido a inclusão dos itinerários formativos<sup>2</sup>; a separação da Educação Profissional da Educação Básica; a fragmentação da carga horária em 600 horas para itinerários formativos. Portanto, a recente reforma do Ensino Médio prejudica o projeto de uma formação integral numa perspectiva omnilateral.

Nesse cenário, nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar a possível estrutura interna das representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira. A Teoria das Representações Sociais, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici, tem como objeto de estudo o fenômeno das representações sociais. De acordo com Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais”.

A Teoria das Representações Sociais possui três desdobramentos: a *abordagem cultural* de Denise Jodelet – que entende as representações sociais como conhecimentos do senso comum, gerados a partir da experiência no cotidiano; a *abordagem societal*, proposta por Willem Doise – que pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das representações sociais: intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais; e a *abordagem estrutural*, elaborada inicialmente por Jean-Claude Abric – que defende que toda representação possui uma estruturação interna.

Neste estudo, utilizamos, como referencial teórico, a abordagem estrutural das representações sociais. Essa abordagem, também conhecida por Teoria do Núcleo Central, defende que todas as representações sociais estão organizadas em um núcleo ou sistema central, responsável pela significação e a organização interna das representações, e um sistema periférico, elementos da representação mais suscetíveis a mudanças, tendo a responsabilidade de ditar a dinâmica das representações sociais.

No Estado da Arte que realizamos da produção científica sobre o Ensino Médio como objeto representacional no período de uma década (2010-2019), localizamos apenas cinco trabalhos<sup>3</sup>. No âmbito da Pós-graduação, encontramos duas dissertações, sendo que uma delas teve o Ensino Médio como objeto representacional (RODRIGUES, 2014) e outra teve o Ensino Médio Integrado (SILVA, 2014). Já nos eventos internacionais identificamos três trabalhos, sendo um na JIRS (VELOSO; LUZ, 2015) e dois na CIRS (DIAS, 2014; SANTANA; NOVAES, 2014). Dois desses estudos tiveram como objeto representacional o Ensino Médio

2 A reforma preceitua uma organização curricular composta por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.

3 A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e nos anais da Jornada Internacional de Representações Sociais (JIRS) e da Conferência Internacional em Representações Sociais (CIRS).

(VELOSO; LUZ, 2015; DIAS, 2014) e um o Ensino Médio Integrado (SANTANA; NOVAES, 2014).

Diante do exposto, podemos dizer que este estudo é relevante para o enfrentamento teórico e prático dos problemas atuais do Ensino Médio Integrado, pois busca analisar conhecimentos socialmente elaborados por professores/as sobre o Ensino Médio Integrado à luz de um referencial teórico ainda pouco explorado na produção científica sobre esse ensino. Concordamos com Novaes (2010, p. 157) quando afirma que “[...] o estudo das representações proporciona a compreensão das conjunturas educacionais e oferece os elementos para a promoção da mudança, propagação e construção de novos saberes”.

## O Ensino Médio Integrado

A história do Ensino Médio no Brasil mostra uma dualidade estrutural em suas finalidades: um Ensino Médio propedêutico para o ingresso no Ensino Superior, destinado à elite brasileira; e um Ensino Médio técnico que formava para mão de obra, voltado para a classe pobre e trabalhadora. A luta por um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, unitário, livre da histórica dualidade estrutural do Ensino Médio se iniciou no período de redemocratização do Brasil, na década de 1980.

Apontava-se para a superação da dualidade da formação, para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; expressão da dualidade de classes, o que caracterizou a existência de percursos formativos profissionalizantes para o mercado de trabalho, em oposição ao propedêutico, o qual levaria os estudantes ao ensino superior (RAMOS, 2017, p. 29).

Para Ramos (2008), essa dualidade estrutural é inerente à dualidade social própria ao modo de produção capitalista. Ramos (2008, p. 2) afirma que “[...] a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade”. Para Oliveira (2009), a questão do Ensino Médio Integrado está vinculada à luta política, pois consiste na ideia de superar a histórica fragmentação na educação dos estudantes provenientes da classe trabalhadora.

Ramos (2008) defende um Ensino Médio integrado à educação profissional que anule a dualidade estrutural no Ensino Médio, promovendo uma educação unitária que possibilite aos estudantes o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho<sup>4</sup>.

Ramos (2008, p. 2) afirma que, para termos uma educação com essas condições, é preciso que seja politécnica, mas não no sentido estrito dessa palavra, e sim “[...] uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Para a autora, o caminho para uma educação politécnica seria o trabalho enquanto realização e produção humana, além do trabalho como prática econômica. “Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção

<sup>4</sup> Nesse texto, Ramos (2008) aborda, como eixos de integração do currículo, o trabalho, a ciência e a cultura. Não menciona o eixo da tecnologia como estruturante do currículo integrado.

moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3).

Para atender a esse ensino politécnico torna-se necessário um currículo integrado, que supere a fragmentação dos conhecimentos. Ramos (2008) aponta três sentidos para a integração curricular: a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro sentido, formação omnilateral, é uma integração num sentido filosófico. Esse sentido forma o estudante enquanto ser humano a partir da integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho como dimensão essencial da vida, Ramos (2008, p. 3-4) denomina sentido ontológico, que “[...] é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades”. Além disso, o trabalho aqui é considerado também como práxis econômica. Já ciência, para Ramos (2008, p. 4), “[...] nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela”. Já a cultura se trata das concepções e condutas que norteiam as práticas de um grupo enquanto seres sociais em grupo. “Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.” (RAMOS, 2008, p. 4). Ramos (2008) afirma que considerar a indissociabilidade entre essas três dimensões é entender o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Ramos (2017, p. 26), “Tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação”. Ramos (2017) considera que o trabalho como princípio educativo não se restringe a prática econômica; é preciso considerar seu sentido ontológico, de manipulação da natureza em função da melhoria da qualidade de vida, o trabalho como construção do ser humano em sua história.

Outro sentido de integração abordado por Ramos (2017) é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Segundo a autora, os jovens da classe trabalhadora não podem esperar terminar o Ensino Médio para se profissionalizar, pois é uma necessidade imediata terem seu ingresso nas atividades econômicas para o seu desenvolvimento financeiro.

Entretanto, é preciso dizer que identificamos essa forma como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional (RAMOS, 2008, p. 13).

Outro sentido da integração que Ramos (2008) propõe é a integração dos conhecimentos gerais e específicos. O conhecimento específico e o conhecimento de formação geral formam uma totalidade, um só é compreendido e significativo quando associado ao outro. “Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia” (RAMOS, 2008, p. 17). Ainda em relação à separação entre as disciplinas de formação geral e específica, Ramos (2008, p. 17) afirma que “podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo.” A autora reafirma

que a construção do conhecimento deve ocorrer com a mediação do trabalho em seu sentido ontológico, coerentemente com o primeiro sentido da integração. Frigotto *et al.* (2005, p. 1098) afirmam

[...] um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades.

Nessa perspectiva, deve-se considerar uma pedagogia que construa concomitantemente os conhecimentos gerais e específicos.

[...] não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 1099).

A concepção de Ensino Médio Integrado defendida por Ramos (2008, 2017) e Frigotto (2005), entre outros autores, é baseada numa educação unitária, que possa superar a dualidade estrutural do Ensino Médio. Essa concepção passa pela ideia de uma educação básica atrelada à educação profissional que possua natureza politécnica, tendo seu fundamento no acesso à ciência, à cultura, à tecnologia e ao trabalho.

## **A Abordagem Estrutural das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici em sua obra *La psychanalyse: son image et son public*, em 1961. Essa Teoria estuda o fenômeno das representações sociais. “Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Moscovici (1978, p. 26-27) afirma que as representações sociais “[...] possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta”. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. Jodelet (2001, p. 5) afirma que “[...] reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais”.

A abordagem estrutural das representações sociais é um desdobramento da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Essa abordagem, que tem como principal teórico Jean-Claude Abric, defende que as representações sociais são organizadas internamente em torno do núcleo ou sistema central, que é constituído de elementos que dão à representação o seu significado. Abric (1994, p. 73 *apud* SÁ, 1996, p. 67) afirma que o núcleo central é “[...] um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”.

De acordo com Mazzotti (2002, p. 20), o núcleo central é “[...] determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo”. Ainda explorando a ideia de núcleo central, Mazzotti (2002) afirma que dois grupos só possuem a mesma representação social se tiverem o mesmo núcleo central, que é diretamente definido pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, além dos valores e normas compartilhados coletivamente.

Quanto às funções do núcleo central, Abric apresenta três: geradora - é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação; organizadora - determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação; e estabilizadora - constitui o elemento mais estável da representação, que assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996)

Ao redor do núcleo central está localizado o sistema periférico, que se caracteriza por ser um intermédio entre o núcleo central e a realidade concreta, tendo uma função operacional na dinâmica das representações sociais. “Se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento” (ABRIC, 1994, p. 79 *apud* SÁ, 1996, p. 73). Mazzotti (2002) afirma que Abric (1998) salienta que existem cinco funções referentes ao sistema periférico:

- a) concretização do NC<sup>5</sup> em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis;
- b) regulação, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado;
- c) prescrição de comportamentos: os EP<sup>6</sup> funcionam como esquemas organizados pelo NC, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, orientando tomadas de posição;
- d) proteção do NC a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o NC;
- e) modulações individualizadas: é o sistema periférico que permite a elaboração das representações relacionadas à história e às experiências do sujeito.

Diante do exposto, reiteramos que a Teoria das Representações Sociais tem como objeto de estudo o fenômeno das representações sociais, um conhecimento construído a partir da interação social que orienta a comunicação e os comportamentos dos indivíduos. A abordagem estrutural das representações sociais, desdobramento da Teoria utilizada neste trabalho, defende que toda representação social é organizada em torno de um núcleo central, e ao redor do núcleo central está organizado um sistema periférico.

## Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. De acordo com Godoy (1995, p. 62), “[...] os estudos qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico

5 NC: Núcleo Central.

6 EP: Elementos Periféricos.

em seu ambiente natural”. A autora afirma que “[...] nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (p. 62).

O campo empírico foi o IFPE - *campus* Pesqueira, que possui dois cursos de Ensino Médio Integrado: Edificações e Eletrotécnica. No total, 54 professores/as atuam no Ensino Médio Integrado do *campus*. Participaram do estudo professores/as que atuavam em ambos os cursos.

Para a coleta, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Essa técnica consiste na evocação de palavras a partir de um estímulo indutor. Nesta pesquisa, a TALP foi realizada da seguinte forma: solicitamos que os/as professores/as evocassem cinco palavras diante do estímulo indutor “*Quando penso no Ensino Médio Integrado, penso em...*”. Em seguida, realizamos dois procedimentos adicionais: pedimos aos/às professores/as que hierarquizassem em ordem de importância as palavras evocadas, enumerando-as de 1 a 5, e que justificassem a palavra escolhida como mais importante. Esses procedimentos pautaram-se no princípio metodológico definido por Abric, conforme evidência Sá (1996): pedir ao participante para efetuar sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização.

A disponibilização do instrumento de coleta para os/às professores/as foi feita a partir do *Google Forms*<sup>7</sup>. Estava estruturado em três partes: na primeira, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup> em que o/a participante era informado/a sobre a pesquisa e autorizava a utilização dos dados produzidos; na segunda havia questões de caracterização, como: idade, nível de formação, disciplina ministrada, entre outras; e na terceira parte, a TALP propriamente dita.

Por conta da pandemia do novo coronavírus, o contato com todos/as os/as professores/as foi realizado de forma *on-line*. Inicialmente, buscamos, a partir do contato com os coordenadores de cada curso, os contatos do aplicativo de mensagens *WhatsApp* de cada professor/a, pois consideramos que seria mais fácil para contactar os/as professores/as. No entanto, não obtivemos todos os contatos. Por isso, recorremos a outros meios, como as redes sociais *Facebook* e *Instagram*, mas também não tivemos êxito. Por fim, buscamos os endereços de e-mail dos/as professores/as que ainda não tínhamos encontrado meios de comunicação, sendo essa uma maneira muito efetiva, pois tivemos uma boa quantidade de respostas.

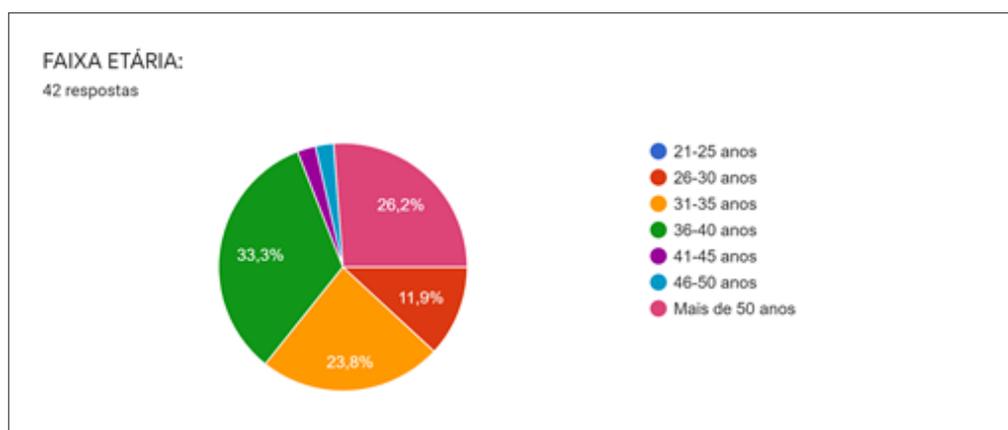
Muitos/as professores/as, porém, não responderam de maneira imediata. Precisamos lembrá-los algumas vezes. Entretanto, alguns/mas professores/as, ainda assim, não responderam ao instrumento e outros nem retornaram o contato. Nesse movimento, conseguimos 42 respostas de um total de 54 professores/as.

O grupo de professores/as que participou da pesquisa, na maioria, é do sexo masculino (78,6%). A faixa etária dos/as professores/as varia dos 21 a mais de 50 anos, porém a maior parte (33,3%) possui entre 36 e 40 anos, conforme podemos visualizar no Gráfico 1.

<sup>7</sup> *Google Forms* é um aplicativo gerenciado pelo Google que permite a criação de formulários com questionários que podem ser personalizados. Os questionários podem ser disponibilizados aos que vão responder, via link.

<sup>8</sup> O Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

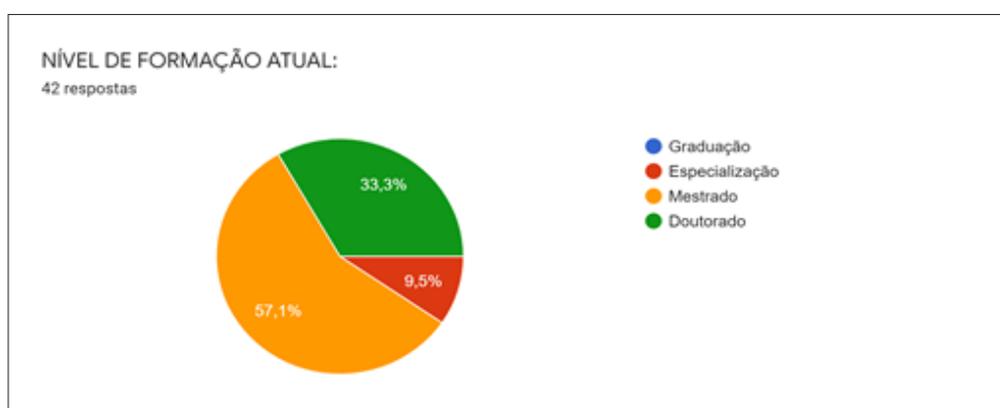
Gráfico 1- Faixa etária de idade dos/as professores/as



Fonte: *Google Forms* a partir das respostas dos/as participantes.

Em relação à formação inicial dos/as professores/as, 50% fizeram licenciatura e os outros 50% bacharelado, sendo que 90,5% afirmaram ter terminado a graduação em instituições públicas e 9,5% em instituições privadas. Já em relação ao nível de formação atual dos/as professores/as, todos/as têm Pós-Graduação, sendo que a maioria (57,1%) possui mestrado, conforme mostra o Gráfico 2. Destacamos que 33,3% dos professores afirmaram ter especialização, mestrado e/ou doutorado na área da educação.

Gráfico 2- Nível de formação atual dos/as professores/as



Fonte: *Google Forms* a partir das respostas dos/as participantes.

Em relação às disciplinas de Ensino Médio Integrado, 50% dos/as professores/as são responsáveis por disciplinas gerais, 45,2% por disciplinas de formação técnica e 4,8% por disciplinas de formação complementar.

Assim que concluímos a coleta de dados, criamos uma planilha no programa *Excel* para organizarmos todas as evocações. Posteriormente, partimos para a análise estrutural, utilizando a plataforma *on-line openEvoc*<sup>9</sup>, no qual submetemos a planilha com todas as evocações. Essa plataforma processa os dados inseridos, nos dando a possível estrutura interna das representações

<sup>9</sup> Essa plataforma foi criada pelo Prof. Hugo Cristo Sant'Anna da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2012, objetivando coletar, analisar e processar dados de pesquisa na perspectiva estrutural das representações sociais. Tem como base de funcionamento o *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), criado por Pierre Vergès.

sociais por meio de um quadro, chamado Quadro de Quatro Casas, que contém as evocações com os possíveis elementos do núcleo central e da periferia das representações sociais.

Vale ressaltar que, para gerar o Quadro de Quatro Casas, o *openEvoc* permite escolher limitações para a frequência mínima de evocação, frequência média de evocação e a Ordem Média de Evocações (OME) – no nosso caso, a Ordem Média de Importância (OMI)<sup>10</sup>, já que solicitamos que os/as professores/as hierarquizassem suas evocações. De forma arbitrária, escolhemos simultaneamente os valores: três, três e um.

Nesta pesquisa, os/as participantes foram identificados pelo seguinte código: P (Participante), seguido das letras L, quando o professor é licenciado (atua nas disciplinas gerais), ou B, quando o professor é bacharel (atua nas disciplinas técnicas ou complementares) e, na sequência, o número que representa a ordem crescente de recebimento da resposta do/a participante. O código **PL5**, por exemplo, representaria um participante licenciado e que foi o quinto a responder o formulário.

## Resultados e discussões

Obtivemos a resposta de 42 professores, somando um total de 210 evocações. O Quadro 1, gerado pelo *openEvoc*, contém a possível estrutura interna das representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas pelos/as professores.

Quadro 1- Possível núcleo central e elementos periféricos das representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores do IFPE – *campus* Pesqueira

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
4.76%	formação	2.5	4.29%	trabalho	3.22
4.29%	profissionalização	2.89	3.33%	oportunidade	3.14
3.33%	técnico	2.71			
+-	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.86%	educação	2.17	2.86%	futuro	4
2.86%	qualidade	2.5	2.38%	cidadania	3.2
2.38%	desafio	2.6	2.38%	aprendizado	3.2
1.9%	integração	1.5	1.9%	adolescência	3.5
1.9%	conhecimento	2.25	1.43%	profissão	3
1.9%	interdisciplinaridade	2.25			
1.43%	integral	2.33			
1.43%	emprego	2.67			

Fonte: *openEvoc*.

No quadro de quatro casas, o núcleo central está representado no quadrante superior esquerdo, palavras mais evocadas e consideradas mais importantes pelos/as professores/as. Já no quadrante superior direito estão localizadas as evocações que compõem a primeira periferia. No quadrante inferior esquerdo estão os elementos periféricos de contraste. “Respostas com

<sup>10</sup> Quanto menor a OMI, mais importante a evocação foi considerada pelos/as participantes.

baixas frequências, mas também evocadas nas primeiras posições podem indicar subgrupos na população, uma chamada «zona de contraste»[...]” (WACHELKE; WOLTER; MATOS, 2016, p. 154). No quadrante inferior direito está localizada a segunda periferia: “[...]respostas com alta frequência, mas alta ordem de evocação podem indicar o que se chama de «alta periferia», palavras com uma certa saliência” (WACHELKE; WOLTER; MATOS, 2016, p. 154).

Considerando esses pressupostos, o Quadro 1 mostra que os elementos que possivelmente compõem o núcleo central são: *formação, profissionalização e técnico*. A primeira periferia é composta pelos elementos *trabalho e oportunidade*. Os elementos periféricos de contraste são: *educação, qualidade, integração, desafio, conhecimento, interdisciplinaridade, integral e emprego*. Por sua vez, a segunda periferia contém: *futuro, aprendizado, cidadania, adolescência e profissão*.

O elemento que possivelmente melhor representa o núcleo central das representações sociais é *formação*, pois foi o elemento mais evocado e com menor OMI do quadrante superior esquerdo. Esse elemento relaciona o Ensino Médio Integrado com a discussão de sua concepção: a formação do estudante no seu sentido mais amplo, de preparação para a vida enquanto cidadão e profissional. Vejamos algumas justificativas:

A formação, de diversas ordens, nesse caso específico, acadêmica, é fundamental para uma vida coletiva humanizada em seu sentido lato. (PL39)<sup>11</sup>

O estudante tem que ser autor e ator no desenvolvimento da aprendizagem. (PB38)

Formação integral, humana, profissional e tecnológica. (PB8)

Tratando especificamente da concepção de ensino Médio Integrado, no âmbito da formação, Ramos (2017, 32) afirma que o Ensino Médio Integrado deve compreender o estudante enquanto produto das relações histórico-sociais, possibilitando, dessa forma, que entenda a própria realidade.

A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes (RAMOS, 2017, p. 32).

Outro elemento que possivelmente faz parte do núcleo central das representações sociais do Ensino Médio Integrado é a *profissionalização*, isto é, a ideia de uma formação profissional que capacita o estudante para desempenhar uma profissão específica. Esse elemento reforça o elemento anterior, a formação, sendo mais específico.

Ramos (2017) afirma que a profissionalização parece ser fator determinante na escolha dos jovens por cursar o Ensino Médio Integrado, pois os jovens da classe trabalhadora no Brasil não podem esperar a execução de uma formação de ensino superior para desempenhar uma profissão. A obtenção de uma renda é uma necessidade imediata. Algumas justificativas dos/as professores/as:

A formação profissional proporciona ao estudante mudar o seu meio e o meio que ele vive, contribuindo para o crescimento pessoal, familiar, social e da comunidade como um todo. (PB3)

<sup>11</sup> As justificativas foram conservadas do modo como os/as professores/as escreveram.

A realização de um curso de ensino médio integrado constitui uma oportunidade para o estudante inserir-se no mercado de trabalho a partir do exercício de uma profissão específica, para a qual recebeu a formação técnica necessária. (PB8)

O ensino médio integrado oportuniza além do conhecimento básico, uma ação profissionalizante. (PL40)

Na segunda e terceira justificativas, os/as professores/as trataram a profissionalização na perspectiva da inserção dos estudantes no mercado de trabalho a partir da formação obtida. No entanto, concordamos com Ramos (2008, p. 15) quando afirma que

[...] a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feito mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui.

Ramos (2008) defende a ideia de um Ensino Médio Integrado que tenha uma base unitária de formação geral. Assim, a inserção no mundo de trabalho é um resultado dessa educação unitária, dentro da formação geral do estudante. Logo, a profissionalização, nas representações sociais dos/as professores/as, não se trata apenas da obtenção de uma profissão para o desenvolvimento econômico, mas também de uma formação que permita ao estudante crescer enquanto cidadão podendo mudar o seu meio. Sobre isso, Simões (2007, p. 84) afirma que

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

O elemento *técnico* também apareceu como possível elemento do núcleo central, sendo expresso na ideia de integração da formação geral à educação profissional.

Técnico: acredito que o Ensino Médio integrado só existe devido a necessidade de dar tanto formação de disciplinas gerais como para a formação para o mundo do trabalho. (PL34)

Essa justificativa revela que o elemento *técnico* reforça a necessidade de um Ensino Médio que forme integralmente o estudante, isto é, em todas as dimensões essenciais da vida. Em relação a isso, Simões (2007, p. 84) afirma que

A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnicidade como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista.

Em relação aos elementos evocados que pertencem ao sistema periférico, cumpre reiterar que os elementos que estão na periferia possibilitam o ajuste e proteção ao núcleo central, se baseando na explicação dos aspectos contraditórios e complementares das representações sociais (PAVARINO, 2003).

A primeira periferia traz os elementos que foram evocados de modo frequente, mas que são considerados menos importantes pelos participantes. Pecora e Sá (2008) defendem que os elementos que aparecem na primeira periferia não se afastam da possibilidade de que alguns deles façam parte do núcleo central.

Os elementos que compõem a primeira periferia são: *oportunidade e trabalho*. Esses elementos deixam entrever o entendimento de que a formação propiciada pelo Ensino Médio Integrado possibilitará aos estudantes a preparação para o trabalho e, com isso, terão mais oportunidades de adentrar no mundo do trabalho. Vejamos justificativa para a palavra *oportunidade*:

Oportunidade, pois, junto com a formação em nível médio o aluno recebe uma formação em nível técnico. (PL36)

Nesse caso específico, a formação técnica, que é um diferencial do Ensino Médio Integrado em relação àqueles que se formam no Ensino Médio regular no Brasil, traz para os estudantes maiores oportunidades. Seguindo nessa perspectiva, Ramos (2017, p. 92) afirma

[...] o acesso dos jovens estudantes da classe trabalhadora ao Ensino Médio técnico integrado nos IFs pode ser compreendido como um mecanismo do Estado que tem como objetivo concretizar um projeto de transformação social e, ao mesmo tempo, segundo essa lógica, significar melhores oportunidades para esses jovens.

Recordamos que o trabalho integrado à cultura e à ciência, além da tecnologia vista como a materialização da ciência em força produtiva, é o que Ramos (2017) defende como princípio de integração para o Ensino Médio Integrado.

Vale lembrar ainda que a recente reforma do Ensino Médio instituiu cinco itinerários formativos para o Ensino Médio, sendo um deles a “formação técnica e profissional”. Moura (2017) afirma que o objetivo desse itinerário formativo é agilizar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Afirma:

[...] a profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária no processo educacional adicionalmente dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA, 2017, p. 125).

Com isso, o autor diz que a recente reforma do Ensino Médio, aprovada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conduz o Ensino Médio a uma concepção diferente da formação humana integral e do Ensino Médio Integrado.

Os elementos que não são evocados com grande frequência, mas são apresentados como importantes pelos participantes estão na “zona de contraste”. De acordo com Abric (2003), essa zona é capaz de “indicar a existência de um subgrupo que sustenta uma representação distinta daquela da maioria do grupo, ou mesmo que esteja em curso um processo de transformação da representação.” (ABRIC, 2003 *apud* SÁ *et al.*, 2009, p. 163)

Os elementos periféricos de contraste são: *educação, qualidade, desafio, integração, interdisciplinaridade, conhecimento, integral e emprego*.

A *educação*, para os/as professores/as, é a principal ferramenta para o desenvolvimento em todas as dimensões da vida. Para eles/as, a educação transcende o ambiente escolar e capacita para a convivência com todos, podendo transformar a sociedade. As justificativas a seguir representam essa ideia.

Acredito que a educação profissional e/ou tecnológica seja a melhor solução para os problemas da sociedade nas áreas social, econômica e ambiental. (PB6)

Educação é o processo pelo qual somos capacitados a viver a vida pública, coabitar no espaço do mundo comum a todos. (PB9)

O elemento *qualidade* aponta que, para os/as professores/as, o Ensino Médio Integrado é um ensino de qualidade. Novamente, uma formação que profissionaliza ao mesmo tempo que prepara para a vida social do estudante é um fator que diferencia o Ensino Médio Integrado do Ensino Médio regular. Vejamos uma das justificativas:

Acredito que a palavra mais importante seja qualidade, pois é o resultado da junção das outras palavras. Acredito que o Ensino Médio Integrado propicia uma formação mais completa que não só prepara o estudante para o mercado de trabalho, como o torna mais apto para exercer sua cidadania de maneira mais efetiva. E por ser um curso que visa a profissionalização do aluno, isso lhe traz mais oportunidade depois da conclusão do ensino médio. Em resumo, portanto, considero o Médio Integrado um tipo de ensino com mais qualidade que os cursos médios normais. (PL33)

Em relação ao mundo do trabalho, Ramos (2017 p. 31) lembra que antes de ser adotada a ideia de um Ensino Médio Integrado unitário e politécnico, “[...] o conceito de trabalho era restrito à sua forma histórica no capitalismo: o trabalho assalariado ou emprego. O mundo do trabalho se reduzia ao mercado de trabalho.”

O elemento *desafio* é um outro que compõe os elementos de contraste. Os/as professores/as expõem a dificuldade de lecionar no Ensino Médio Integrado:

É um desafio constante lecionar no ensino médio integrado. Na grande maioria, nos deparamos com alunos desmotivados ou que não pensam em seguir na profissão. Esse cenário mostra o quão é importante buscar, cada vez mais, alternativas que motivem os alunos. (PB21)

Apesar de o Ensino Médio Integrado oferecer uma formação de maior qualidade em relação ao Ensino Médio regular, possibilitando ao aluno uma capacitação para o mundo do trabalho, professores/as apontam que parte dos alunos se sentem desmotivados, e cumprem o curso sem pensar em seguir carreira na área. Esse elemento também é evocado na concepção de que é um desafio para os docentes buscarem formas de desenvolver interesse nos alunos pelo curso.

Outro elemento de contraste é a *integração*. O que caracteriza o Ensino Médio Integrado é justamente a integração do ensino médio à educação profissional. A seguir, temos uma das justificativas para o elemento *integração*.

Integrado consegue integrar a Formação do Ensino Médio com a formação profissional sendo o que me traz mais significado. (PB35)

Ramos (2008) defende um Ensino Médio Integrado na perspectiva da integração de três princípios que formam o estudante em todas as dimensões essenciais da vida: ciência, cultura e trabalho. Para Ramos (2008, p. 5), um Ensino Médio Integrado que parta desse princípio não forma apenas para o mercado de trabalho, mas

antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

A *interdisciplinaridade* é outro elemento que possivelmente faz parte da zona de contraste, tratada como essencial para o Ensino Médio Integrado, já que para haver a integração é necessário que haja relação entre as áreas do conhecimento. Ramos (2008) defende a interdisciplinaridade para o Ensino Médio Integrado por meio do princípio da integração dos conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade. “É uma outra postura epistemológica, [...], que se exige, recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade.” (p. 20). Vejamos uma justificativa:

Interdisciplinaridade: uma vez que acredito que a educação para ser integral, deve ser de fato, interdisciplinar. (PB30)

*Conhecimento* é outro elemento de contraste na estrutura representacional. O conhecimento é abordado pelos/as professores/as como importante no desenvolvimento da vida em todos os seus âmbitos. Para eles/as, o conhecimento é a principal função da educação.

Acredito que o conhecimento é uma das maiores riquezas que alguém pode ter. Ninguém lhe tira conhecimento. Com conhecimento você recomeça quantas vezes for necessário. (PL20)

O conhecimento entendo como objetivo central de todo o processo educacional. (PL38)

O elemento *integral* foi evocado no sentido da concepção da formação do Ensino Médio Integrado. Os/as professores/as caracterizam a formação que o Ensino Médio Integrado proporciona aos estudantes como uma formação integral, no caso, reiterando a concepção de formação a qual é buscada no Ensino Médio Integrado, isto é, uma formação que prepare os estudantes para a vida profissional, profissionalizando-o, e uma formação geral que permita seguir seus estudos no ensino superior e que se desenvolva enquanto cidadão.

Por sua vez, o elemento *emprego* é evocado no sentido de que, com a formação profissional recebida do Ensino Médio Integrado, o estudante terá mais facilidade para adentrar no mercado de trabalho.

Considerando o contraste do elemento *emprego* com os elementos *integração*, *interdisciplinaridade*, *conhecimento* e *integral*, e ao fato de elementos que estão na zona de contraste poderem revelar representações sociais de subgrupos, podemos inferir que possivelmente existem subgrupos de professores que representem o Ensino Médio Integrado como um ensino que forme principalmente para o mercado de trabalho; e um subgrupo que, efetivamente, se aproxima da

concepção de Ensino Médio Integrado, isto é, de uma educação unitária, que supere a dualidade estrutural na formação dos estudantes e que tenha a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho como bases fundamentais, este último em seu sentido ontológico.

No último quadrante, que é referente a segunda periferia, temos os elementos *futuro*, *cidadania*, *aprendizado*, *adolescência* e *profissão*.

O elemento *futuro* pode estar sendo evocado no sentido de que com a formação obtida pelo estudante no Ensino Médio Integrado, o estudante terá maiores perspectivas de desenvolvimento no futuro, pois proporciona uma formação que capacita o estudante para exercer uma profissão, ao mesmo tempo em que possibilita outros objetivos, como o ingresso no ensino superior.

A ideia de *cidadania* evocada pelos/as professores/as evidencia um dos objetivos do Ensino Médio no Brasil, isto é, dar ao estudante a capacidade de se desenvolver enquanto cidadão e exercer um papel ativo na sociedade.

Por sua vez, o elemento *adolescência* indica que os estudantes do Ensino Médio Integrado estão na adolescência, fase em que o estudante está se desenvolvendo nas diversas dimensões da vida.

O elemento *aprendizado* reforça que a aprendizagem é o principal foco do ensino. A justificativa a seguir foi dada sobre o aprendizado.

Creio que o aprendizado é o objetivo principal do ensino e não é diferente nas disciplinas que leciono. (PB5)

O elemento *profissão* possivelmente se refere a ideia de que com a formação que o Ensino Médio Integrado oferece é garantido ao estudante uma profissão.

Diante da possível estrutura interna das representações sociais construídas por professores/as do Ensino Médio Integrado do IFPE - *campus* Pesqueira, reiteramos que a noção de formação profissional para inserção do estudante no mercado de trabalho apareceu no possível núcleo central e foi reforçada na zona de contraste, o que revela, possivelmente, a existência de um subgrupo de professores/as com representações sociais de Ensino Médio Integrado que se afastam da concepção de Ensino Médio Integrado. Essas representações podem ter relação com a própria formação dos/as professores/as, já que apenas metade dos/as docentes possuem licenciatura e apenas 33,3% possuem alguma Pós-graduação em educação.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos a possível estrutura interna das representações sociais de Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados mostraram como possíveis elementos do núcleo central: *formação*, *profissionalização* e *técnico*. O elemento *formação* é, possivelmente, o que melhor representa o núcleo central, o que pode apontar, nas representações sociais dos professores, a associação do Ensino Médio Integrado à sua concepção de educação unitária de natureza politécnica, que possibilita ao estudante uma formação integral.

A ideia de formação também apareceu no núcleo central como profissionalização. Observamos a tendência de alguns/mas professores/as associarem o Ensino Médio Integrado principalmente à formação para o mercado de trabalho, fugindo assim da concepção de Ensino Médio Integrado, de uma educação unitária, integral, baseada na ciência, na cultura, na tecnologia e no trabalho como princípio educativo.

O sistema periférico, especificamente os elementos periféricos de contraste, isto é, os elementos que não são evocados com grande frequência, mas são apresentados como importantes pelos/as participantes, podem estar revelando a existência de subgrupos de professores com representações sociais diferentes. O elemento emprego reforça a ideia de formação para o mercado de trabalho já exposta no núcleo central; já outros elementos, como integral e interdisciplinaridade, se aproximam da concepção de Ensino Médio Integrado também exposta no possível núcleo, isto é, de uma educação unitária, que supere a dualidade estrutural.

A existência de representações sociais do Ensino Médio Integrado atreladas a uma perspectiva de formação para o mercado de trabalho, conforme indicamos, pode ter relação com a formação desses/as professores/as, já que parte deles não possui formação em educação. No entanto, podem indicar também a inexistência de formações sobre a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito das próprias licenciaturas e das Pós-Graduações em Educação cursadas, a ausência de formações continuadas sobre o Ensino Médio Integrado, bem como que outras fontes de saberes impactaram nessa construção representacional, como a própria prática profissional.

Ressaltamos a importância de aprofundar os achados da pesquisa e destacamos que este estudo contribui para a produção do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, pois as representações sociais construídas pelos professores são resultado da interação social que possuem com a realidade do Ensino Médio Integrado.

Desse modo, acreditamos que o estudo em tela pode contribuir para processos de formação inicial e continuada de professores que atuam nesse ensino, bem como possibilitar novas reflexões que favoreçam sua defesa em um contexto de reforma do Ensino Médio que caminha na contramão de uma formação integral.

## Referências

BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filename=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002). Acesso em: 10 mar. 2021.

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. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 09 mar. 2021.

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. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) Acesso: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso: 09/03/2021.

BRASIL. **Resolução Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso: 09/03/2021.

DIAS, Juliana Rocha Adelino. O Ensino Médio representado por estudantes adolescentes. **Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS)**, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um histórico controverso. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/alyppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, v.14/15, p. 17-37, 2002. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível: [https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_20\\_2017.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

NOVAES, Adelina Oliveira. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 f. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946>. Acesso em: 09 mar. 2021.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.1, p. 51-66, 2009. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29811383004.pdf>. Acesso: 20 mar. 2021.

PAVARINO, Rosana Nantes. **A relevância da teoria das representações sociais para as pesquisas em comunicação de massa**. 2003. 110 f. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PECORA, Ana Rafaela; Sá, Celso Pereira. (2008). Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. 2008. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 319-325. Disponível: <https://www.scielo.br/j/prc/a/LnfXqmSyGvgNkWx76RpxJ8B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**, 2008. Disponível: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RODRIGUES, Luiz Carlos. **Representações sociais de alunos da escola pública sobre o Ensino Médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO. 2014.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira; OLIVEIRA, Denize Cristina; CASTRO, Ricardo Vieiralves; VETERE, Renata; CARVALHO, Rafael Vera Cruz. A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. *Estudos de Psicologia*, v. 26, n. 2, p. 159-171, Campinas, 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/stw5xHLnNFqfrPp8txYVyfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTANA, Adriana Cristina Ruescas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Representações sociais de professores sobre o Ensino Médio Integrado: a resignificação da prática docente nos níveis secundários de ensino. **Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS)**, 2014.

SILVA, Cláudio de Souza. **Representações sociais sobre o Ensino Médio Integrado:** subsídios para políticas públicas em Educação Profissional na Bahia. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica do Salvador, 2014.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica:** a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. 152 f. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

VELOSO, Andrea; LUZ, Luciano. Escola paidocentrista ou pedagoga? Representações Sociais acerca de escola por professores do Ensino Médio. **Jornada Internacional de Representações Sociais** (JIRS), 2015.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; MATOS, Fabíola Rodrigues. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit Revista Peruana de Psicologia [online]**, v. 22, n. 2, p. 153-160, 2016. Disponível: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272016000200003](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000200003). Acesso em: 20 jul. 2021.