

SER PROFESSOR/A DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: representações sociais construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira

BEING A PHYSICS TEACHER IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: social representations constructed by teachers at IFPE – Pesqueira campus

Naiane Gomes da Silva¹

naianegomes04@gmail.com

Andreza Maria de Lima²

andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

RESUMO

A formação de professores para o Ensino Médio Integrado exige uma abordagem didático-metodológica condizente com as demandas dos processos de ensino e aprendizagem desse ensino. Nesse cenário, neste trabalho, temos, como objetivo geral, analisar as representações sociais do ser professor/a de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira. O referencial teórico de base é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. O estudo é de natureza qualitativa. Para a coleta, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Participaram cinco professores de Física. Os resultados mostraram que, para os participantes, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas, é repassar/compartilhar conhecimentos e é um desafio. Essas representações sociais foram construídas a partir das experiências dos professores durante a atuação docente. Ressaltamos que a pesquisa poderá contribuir para os processos de formação inicial e continuada de docentes que atuam e/ou atuarão no Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Física. Professores. Representações Sociais.

¹ Licencianda em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira. E-mail: naianegomes04@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do *campus* Pesqueira e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no *campus* Olinda. E-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

ABSTRACT

Teacher training for Integrated High School requires a didactic-methodological approach consistent with the demands of the teaching and learning processes of this education. In this scenario, in this work, our general objective is to analyze the social representations of being a Physics teacher in Integrated High School constructed by teachers at IFPE – Pesqueira campus. The basic theoretical framework is the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici. The study is qualitative in nature. For collection, we used semi-structured interviews. For analysis, the Thematic Category Content Analysis Technique. Five Physics teachers participated. The results showed that, for the participants, being a Physics teacher in Integrated High School means helping to change lives, passing/sharing on knowledge and is a challenge. These social representations were constructed based on the teachers' experiences during their teaching activities. We emphasize that the research may contribute to the initial and continuing training processes of teachers who work and/or will work in Integrated High School.

Keywords: Integrated High School. Physical. Teachers. Social Representations.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi marcada por características emergenciais, objetivando atender às demandas do mercado através da formação dos jovens estudantes. Nesse sentido, os docentes que atuavam nas escolas de ensino técnico eram considerados mestres do mercado e não se apropriavam das políticas públicas e educacionais (COSTA, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 35, preceitua que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, possuindo como finalidades: o fortalecimento e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos para a continuidade dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania para a continuação do aprendizado e capacidade de adaptação; o aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, visando a formação ética, intelectual e crítica; e a compreensão das bases científicas-tecnológicas, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

De acordo com a seção IV-A da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 36-B, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida de

forma articulada e de forma subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada pode ser desenvolvida de forma integrada, isto é, no Ensino Médio Integrado³ – oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental; ou concomitante – oferecida somente a quem ingresse ou já esteja cursando o Ensino Médio.

De acordo com Souza, Pereira e Rodrigues (2016), é um desafio formar professores para o Ensino Médio Integrado, pois esse ensino tem como base um currículo que integra a formação geral e específica, baseada no trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O trabalho, no currículo integrado do Ensino Médio Integrado, deve acontecer na perspectiva do “[...] princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no qual, extrapolando a mera transferência de conhecimentos, o professor possa ser pesquisador de sua prática pedagógica” (SOUZA; PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 32).

De acordo com Moura (2008), os jovens da classe trabalhadora brasileira, desde cedo, têm a necessidade de inserção no mundo do trabalho. De acordo com o autor, as relações históricas que a educação possui com o modo de produção capitalista impõe precarizações para a formação de professores e da juventude. Por isso, o autor defende que é necessário uma sociedade que prepare os indivíduos para o trabalho como princípio educativo e o trabalho no ponto de vista econômico seja tirado do foco educacional. Por isso, é necessário refletir sobre a função da EPT e a formação de professores para essa educação (MOURA, 2008).

Para Ramos (2008), a formação no Ensino Médio Integrado visa todas as dimensões da vida, quais sejam: o trabalho - como uma realização humana e como prática econômica; a ciência - como os conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura - correspondente aos valores éticos que orientam as normas de condutas em sociedade no processo de formação⁴. Essa formação se baseia em três eixos: a formação omnilateral - que expressa a formação humana integral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica - que busca superar a divisão do ensino; e a integração dos conhecimentos científicos e gerais

³ A possibilidade da forma integrada, isto é, do Ensino Médio Integrado surgiu apenas a partir do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

⁴ A tecnologia também é uma dessas dimensões. Entretanto, no texto de Ramos (2008), intitulado “Concepções sobre o Ensino Médio Integrado”, a autora não menciona o eixo da tecnologia como estruturante do currículo integrado.

na proposta curricular – que busca uma formação unitária.

Destacamos que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais (IFs), em sua seção III, artigo 7º, preceitua que um dos objetivos dos IFs é ministrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na forma de cursos integrados para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. É importante destacar que a Lei define, em seu artigo 6º, que os IFs têm por características e finalidades “[...] ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo e promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional [...]”.

Ressaltamos, no entanto, que em 2016, através da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio foi reformado e essa reforma impactou o Ensino Médio Integrado oferecido nos IFs, visto que evidencia uma contradição com a perspectiva de formação integral do estudante (STERING; ADAM, 2019). A reforma revela “[...] os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 265).

Nessa reforma, existe o reconhecimento de que, com “notório saber”, sem uma formação apropriada, é possível exercer a docência (SILVA; SCHEIBE, 2017). Mesmo que essa “[...] proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional⁵, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

A autora Marise Ramos, durante a participação em um seminário⁶, explanou que é preciso buscar a revogação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). No

⁵ A organização curricular a partir da reforma é composta pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos – linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional -, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

⁶ “Seminário Nacional do Ensino Médio – Contribuições para a construção de uma política nacional e democrática para o EM”, ocorrido em 28/09/2023 às 14:00 horas. Disponível na plataforma Youtube.

momento, segundo a pesquisadora, as lutas a partir de análises densas, possibilitam disputar novamente as finalidades do Ensino Médio.

Na atualidade, existem dois Projetos de Lei (PL nº 2.601/2023 e PL nº 5.230/2023) no Congresso Nacional que buscam reformar o “novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O PL nº 2.601/2023 (BRASIL, 2023), que está no Congresso Nacional desde maio, foi elaborado por pesquisadores do Ensino Médio e assinado por mais de 11 deputados. Já o PL nº 5.230/2023 (BRASIL, 2023), que foi encaminhado pelo presidente Lula ao Congresso em outubro, foi elaborado por meio de consultas públicas com a comunidade educacional realizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ambos os Projetos retiram a possibilidade de um profissional com “notório saber” atuar como docente⁷.

No decorrer do curso de Licenciatura em Física, cursada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira, participei, durante três anos, do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Nesse Programa, desenvolvi pesquisas sobre o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado à luz da Teoria das Representações Sociais, originada por Moscovici. Em uma das pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado, constatei que existe a necessidade de discussão de forma mais ampla sobre a formação dos professores que atuam e/ou atuarão no Ensino Médio Integrado, visto que muitos dos docentes que participaram da pesquisa não tinham participado de cursos de formação para o Ensino Médio Integrado.

Diante disso, nesta pesquisa, temos, como objetivo geral, **analisar as representações sociais do ser professor/a de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira**. O referencial teórico de base é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1928-2014).

As representações sociais têm por função a elaboração de comportamentos e

⁷ É importante ressaltar que o deputado federal Mendonça Filho (União Brasil) - ministro da Educação responsável pela reforma do Ensino Médio no governo Temer - foi designado, em novembro de 2023, relator do PL nº 5.230/2023 e propôs, no mês corrente, um substitutivo que praticamente retoma a MP nº 746 (BRASIL, 2016), publicada por ele mesmo quando era ministro. De acordo com Monica Ribeiro, em publicação de 14/12/2023 em seu *instagram*, o substitutivo resgata a reforma do Ensino Médio, e propondo manter, portanto, o notório saber. Para ela, Mendonça Filho ignora as pesquisas, as consultas públicas realizadas pelo MEC, bem como toda a mobilização de estudantes e professores.

de comunicações entre os sujeitos (MOSCOVICI, 2012). Para Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos cognitivos que ligam o contexto social dos indivíduos aos envolvimento afetivos e normativos. São sistemas de interpretações que orientam as condutas; uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, com o objetivo de construir uma realidade socialmente comum.

Esta pesquisa é relevante, visto que existem poucos trabalhos sobre o Ensino Médio Integrado à luz da Teoria das Representações Sociais (LIMA; SILVA, 2019). No campo educacional, o estudo das representações sociais podem “[...] provocar mudanças nas práticas educativas, principalmente por privilegiarem elementos simbólicos no estudo de fenômenos sociais, com uma visão crítica e desestabilizadora” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 2). Nesse contexto, acreditamos que este estudo poderá contribuir para a orientação das práticas educativas a partir de processos de formação inicial e continuada de professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos as categorias teóricas do trabalho, quais sejam: “Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais”, desenvolvida a partir de autores como Ramos (2008) e Santos, Nadaletti e Soares (2017); “A formação do professor na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar para o Ensino Médio Integrado”, desenvolvida a partir dos autores como Araújo e Frigotto (2015) e Moura (2008 e 2014); e “Representações Sociais: conceito e funções”, a partir dos autores como Moscovici (2012) e Jodelet (2001).

2.1 Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais

A história da educação mostra que educação e trabalho são inseparáveis, visto que a educação é um processo que se confunde com a própria história do homem e tem como elementos fundamentais o conhecimento e o trabalho. Por isso, é preciso compreender que o trabalho é uma forma de relação com a natureza, agindo no sentido de transformá-la em favor da sociedade e o conhecimento é uma

ação humana que está relacionada ao homem como ser social (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

No entanto, a trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil revela uma dualidade educacional: uma educação geral para as classes dominantes e uma formação profissional para as classes trabalhadoras. Essa dualidade condiz com o interesse histórico das sociedades capitalistas. Por isso, é necessário superar essa dualidade através de uma educação comprometida com as classes desfavorecidas (RAMOS, 2008).

O Ensino Médio Integrado, segundo Ramos (2008), é uma concepção de formação baseada em três eixos: formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e básica e a integração dos conhecimentos gerais e específicos.

A concepção de formação omnilateral, segundo Ramos (2008), se baseia na formação humana de maneira integral. Conforme a autora, essa formação busca a integração das dimensões fundamentais da vida: o trabalho - como realização humana e como prática econômica; a ciência - como os conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura - como os valores que orientam a sociedade.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade (RAMOS, 2008, p. 4).

Segundo Ramos (2008), o trabalho como realização humana é a primeira conciliação entre os sujeitos e a realidade social e material, pois acontece pela interação da realidade para a satisfação de necessidades por meio das lutas históricas e conquistas sociais mediadas pelo conhecimento humano. Para a autora, o trabalho na perspectiva econômica também faz parte das lutas históricas através das relações com o modo de produção, estruturando a preparação para a profissionalização, mas essa concepção é apenas um sentido do trabalho e não deve ser o foco da educação, pois “[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho” (RAMOS, 2008).

A ciência, segundo Ramos (2008), envolve os conhecimentos produzidos pela humanidade e suas ações através do trabalho, que ao longo do tempo vão se tornando conhecimentos válidos que explicam e modificam a realidade. Por isso, o trabalho, a ciência e a cultura são uma unidade. A ciência tem “[...] um estatuto específico na modernidade, mas o ser humano produz conhecimentos à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades” (RAMOS, 2008, p. 4).

A cultura é a outra dimensão da formação omnilateral, se trata dos valores que orientam as condutas da sociedade, em que os grupos sociais compartilham valores éticos, morais, organizando e adequando os sujeitos como um grupo social (RAMOS, 2008). Essa dimensão deve ser entendida como “[...] as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade” (RAMOS, 2008, p. 9). Por isso, compreende-se que os conhecimentos de um grupo ou de um tempo carregam as marcas de circunstâncias que possibilitaram o avanço dos conhecimentos sociais (RAMOS, 2008).

A concepção de formação politécnica, segundo Ramos (2008), se baseia na indissociabilidade entre educação profissional e básica. Essa formação se torna uma possibilidade para a classe trabalhadora brasileira de transformação da sua realidade, de adquirir conhecimentos e da inserção social de maneira digna, além da sobrevivência econômica, pois as condições da classe trabalhadora impõem a necessidade de inserção na vida produtiva desde muito cedo. A autora afirma:

[...] não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois (RAMOS, 2008, p. 12).

No entanto, é importante destacar que não se defende uma formação profissional superior à formação geral, pois a proposta de Ensino Médio Integrado é uma formação que oportunize aos sujeitos uma apropriação de conhecimentos que estruturam a inserção na vida produtiva de maneira digna. (RAMOS, 2008).

A concepção de formação unitária, segundo Ramos (2008), é baseada na integração entre os conhecimentos gerais e específicos, conciliando o currículo, visto que não deve existir a separação de disciplinas gerais e específicas. Por isso, não se deve ensinar apenas os conceitos específicos sem a vinculação com as teorias gerais. “[...] Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado” (RAMOS, 2008, p. 17). Da mesma forma, Ramos (2008) afirma que não se deve separar a teoria da realidade prática, pois isso faz surgir conhecimentos vazios e abstratos.

De acordo com Santos, Nadaletti e Soares (2017), o acesso dos jovens das classes populares brasileiras ao Ensino Médio Integrado pode ser compreendido como um contexto que tem o objetivo de efetivar a proposta da transformação social através do trabalho, ao mesmo tempo que têm a oportunidade de adquirir uma formação de qualidade, que a prepare para o exercício da cidadania dignamente (RAMOS, 2008).

Nesse contexto, é necessário que as aulas do Ensino Médio Integrado sejam ministradas a partir desses princípios, efetivando uma formação comprometida com o contexto de omnilateralidade, politecnia e unitariedade.

2.2 A formação do professor na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar para o Ensino Médio Integrado

Na atualidade, os cursos de Ensino Médio Integrado no Brasil envolvem um corpo docente com perfis de formação diversificados. Se, por um lado, existem profissionais tecnólogos e bacharéis atuando como docentes, isto é, profissionais que não receberam formação para a docência durante a graduação; por outro lado, existem os licenciados que, possivelmente, não tiveram em seus currículos uma formação referente ao trabalho e à educação, e sim uma formação para atuarem em ensino fundamental e médio, diferentemente da proposta do ensino técnico integrado ao médio (SILVA; SANTOS, 2020).

Abordando especificamente os cursos de formação de professores, Figueiredo, Castaman e Vieira (2020) defendem que os currículos dos cursos das licenciaturas precisam ser adequados na perspectiva de uma formação “[...] de

docentes pesquisadores, capazes de atuar no enfrentamento da realidade escolar, a partir de uma performance didático-metodológica condizente com as demandas do processo de ensino e aprendizagem do EMIEP”⁸ (FIGUEIREDO; CASTAMAN; VIEIRA, 2020).

Araújo e Frigotto (2015) destacam que durante os processos de ensino e aprendizagem deve existir a sustentação de uma didática integradora orientada por uma ideia de *práxis*, em que se deve compreender a ação pedagógica relacionada à totalidade de ações humanas. A ação didática integradora ganha sentido “[...] enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

De acordo com Moura (2008), é necessário refletir a situação da formação dos profissionais que atuam e atuarão na EPT. Isso porque, para enfrentar a realidade atual na direção dessa formação, os professores, “[...] técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente” (MOURA, 2008, p. 30).

Por isso, Moura (2008) salienta que a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos, devendo também dirigir-se ao contexto das políticas públicas do país, sobretudo das políticas educacionais. Para o autor, isso favorecerá a “[...] superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008, p. 30).

Na perspectiva de Moura (2008), a formação dos docentes para a EPT deve, inicialmente, ser arquitetada a partir de dois eixos fundamentais. O primeiro se trata da formação específica, obtida na graduação, e a continuidade dessa formação através de programas de pós-graduação a partir da determinação do profissional e das necessidades institucionais. O segundo eixo se trata da formação didática, política e pedagógica e das características das áreas de formação que fazem parte

⁸ Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

da EPT, em que é necessário uma formação de conhecimentos específicos da área profissional.

Essa perspectiva de formação pedagógica para docentes da Educação Profissional não é nova⁹. Segundo Moura (2008), essa questão ultrapassa os limites da EPT, avançando na formação de professores também em cursos que estão fora do contexto das licenciaturas, como os cursos bacharelados. Isso porque tanto a Educação Profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais e que atuam como professores, apesar de boa parte não terem formação específica para estarem atuando como docentes (MOURA, 2008).

Para Moura (2008), é necessário que o docente receba a formação específica para exercer a profissão em sua área de atuação. No entanto, os futuros docentes devem receber uma formação crítica, orientada pela responsabilidade social, deixando de serem apenas transmissores de conteúdos. Porém, não deixando a desejar em suas atribuições na sua área de conhecimento, já que a EPT é uma modalidade que precisa de conexões entre a formação geral e a formação para o trabalho. Por isso, é preciso refletir sobre a formação docente para essa educação (SILVA; SANTOS, 2020).

A formação de docentes para a EPT precisa garantir, em primeiro momento, a pesquisa como eixo fundamental para que os professores não tenham a função de apenas repassar conhecimentos e utilizarem materiais didáticos e experimentos criados por especialistas. Isso pode auxiliar no planejamento e prática pedagógica através de conhecimentos adquiridos pelas experiências com a realidade (MOURA, 2014).

Araújo e Frigotto (2015) alegam que existem várias possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas que são orientadas pela integração. Além disso, a escolha por um arranjo depende de diversas variáveis, como: as condições de realização da formação, o conhecimento e a

⁹ Durante a Ditadura militar, a portaria 432/71 instituiu duas formas emergenciais (Esquema I e Esquema II) para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau" (antigo Ensino Médio). O Esquema I era direcionado para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 horas. O Esquema II se tratava de portadores de diplomas de nível técnico nas referidas áreas com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas. Essa portaria, portanto, legalizou o acesso de profissionais liberais para a docência no ensino técnico.

maturidade do docente, o perfil da turma, o tempo disponível etc. No entanto, conforme os autores, o que se torna decisivo é o compromisso do professor com a perspectiva de formação integrada e transformação social.

Pelo exposto, é possível depreender que os docentes que atuam e/ou atuarão no Ensino Médio Integrado precisam estar envolvidos em processos de formação continuada sobre esse ensino.

2.3 Representações Sociais: conceito e funções

A Teoria das Representações Sociais foi originada por Serge Moscovici em 1961. As representações sociais são definidas como uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar comportamentos e comunicações entre indivíduos (MOSCOVICI, 2012).

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos complexos que estão sempre ativos na vida social. São sistemas de interpretação que orientam as relações dos sujeitos uns com os outros e com o mundo. Elas penetram em sistemas diversificados “[...] no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 5).

As representações sociais circulam, se cruzam e se concretizam através das interações entre os indivíduos. Elas refletem ao conteúdo simbólico e prática; como a ciência reflete uma prática científica e os mitos uma prática mítica (MOSCOVICI, 2012).

Quando falamos representações sociais, partimos geralmente de outras premissas. Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte *dado* entre o universo do interior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 2012, p. 48, grifo do autor).

Segundo Moscovici (2012), existem dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é o processo de transformar o abstrato em concreto, transformando um conceito que se apoia em

concepções familiares em uma imagem, e a ancoragem é a transformação do estranho em familiar, que acontece quando um objeto passa do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, e que também está ativo em situações cotidianas (CAMPOS, 2017).

Quanto às funções das representações sociais, Parreira *et al.* (2008), com base em Abric (1994b), evidenciam quatro funções: a função de saber, pois elas permitem a compreensão e explicação da realidade; a função de identidade, uma vez que elas definem a identidade e permitem preservar a especificidade dos grupos; a função de orientação, já que elas guiam os comportamentos e as práticas; e a função de justificação, pois elas permitem justificar os posicionamentos e comportamentos.

Por fim, destacamos que o conteúdo representacional é o resultado do processo de construção das representações sociais. Representar ou se representar refere-se a uma atitude de pensamento que o sujeito se relaciona com o objeto, que pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa material ou psíquica, real ou imaginário (JODELET, 2001).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes, “[...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

3.1 Campo empírico da pesquisa e critérios de participação

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, que está situado no agreste pernambucano. O *campus* possui cursos¹⁰ nos dois níveis educacionais. Na Educação Superior, oferece cursos de bacharelado (Enfermagem e Engenharia Elétrica) e de licenciatura (Física e Matemática) e cursos de pós-

¹⁰ As informações foram retiradas do site do IFPE: <https://portal.ifpe.edu.br/pesqueira/o-campus/>.

graduação lato sensu (especialização em Física e Matemática e especialização em Energia Solar Fotovoltaica). No âmbito da Educação Básica, oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) conveniados à Educação de Jovens e Adultos (EJA): Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Gestão de Meio Ambiente, Saúde e Segurança no Trabalho; e dois cursos de Ensino Médio Integrado: Eletrotécnica e Edificações.

Nesta pesquisa, como sabemos, temos como foco ser professor/a de Física no Ensino Médio Integrado. No total, sete professores de Física atuavam no Ensino Médio Integrado nos dois cursos do *campus* no momento da coleta, segundo semestre de 2022. O critério de participação na pesquisa foi: estar atuando como professor de Física no Ensino Médio Integrado no semestre 2022.2.

3.2 Técnicas de coleta e análise de dados

Para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos originados a partir de teorias e hipóteses, fazendo emergir informações de maneira mais livre para atingir os objetivos da pesquisa. Para tanto, é necessário um roteiro que possui a finalidade de organizar o processo de interação com o informante. (MANZINI, 2004).

O roteiro foi pensado considerando questões de caracterização dos participantes, como: idade, área de formação, tempo de atuação como professor, tempo de atuação no Ensino Médio Integrado; seguidas de questões relacionadas ao tema da pesquisa, como: o que é ser professor, se escolheu ser professor, como é ser professor de Física, como é ser professor de Física no Ensino Médio Integrado.

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática de Bardin (1977). Essa técnica se fundamenta em três fases: 1) a *pré-análise*, que envolve a fase da leitura exaustiva do material; 2) a *exploração do material*, que é a codificação do material, em que construímos as categorias; e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, que é a fase em que os resultados são interpretados a partir do referencial teórico da pesquisa.

3.3 O trabalho de campo

O contato com os participantes da pesquisa ocorreu através da coordenação do curso de Licenciatura em Física do IFPE – *campus* Pesqueira, que disponibilizou os e-mails dos professores.

Durante o contato através dos e-mails, tivemos dificuldades de respostas. Por isso, entramos novamente em contato com a coordenação do curso, que diretamente entrou em contato com alguns professores. Nesse movimento, tivemos o aceite de sete professores. No entanto, um professor não conseguiu participar por falta de tempo, e outro não compareceu à entrevista agendada.

Antes da realização de cada entrevista, os professores realizaram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi disponibilizado no e-mail de cada um a partir da plataforma *Google Forms* e, ao lerem, concordaram em participar da pesquisa.

As entrevistas aconteceram de forma remota na plataforma *on-line* Zoom, de acordo com a disponibilidade de cada docente. As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 e 28 de outubro de 2022, e duraram entre oito e vinte e um minutos. Todas foram gravadas com o consentimento dos participantes. Após a gravação, os depoimentos foram transcritos para, em seguida, serem analisados.

3.4 Caracterização dos participantes

Conforme indicado, os participantes da pesquisa foram professores de Física que atuavam no Ensino Médio Integrado no segundo semestre de 2022.

Dos sete professores de Física atuantes no semestre, um total de cinco participaram. Para preservar o anonimato¹¹, foram identificados por nomes fictícios: João, Carlos Luiz, Hugo e Davi.

Conforme mostra o Quadro 1, os professores tinham idades variando entre 34 e 42 anos, exerciam a docência entre 10 a 20 anos, e atuavam no Ensino Médio Integrado entre 1 e 12 anos.

¹¹ De acordo com a ética nas pesquisas qualitativas, os participantes envolvidos precisam ser tratados de forma anônima para que não sejam afetados de modo algum (MINAYO; GUERRIEIRO, 2014). Nesta pesquisa, os participantes foram designados por nomes fictícios, sem a diferenciação do sexo, visto que só existe uma professora de Física no *campus*.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Pós-graduação	Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado
João	41 anos	Mestrado em Ensino de Ciências	8 anos
Carlos	34 anos	Doutorado em Tecnologias Energéticas Nucleares	4 anos
Luiz	36 anos	Mestrado em Ensino de Física	6 anos
Hugo	42 anos	Mestrado em Física pura	12 anos
Davi	35 anos	Doutorado em Ciências de Materiais	1 ano

Fonte: as autoras.

Destacamos, por fim, que três dos professores nunca participaram de cursos de formação sobre o Ensino Médio Integrado. Apenas um professor participou e o outro afirmou que participou de pequenas ações em encontros pedagógicos ou minicursos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Dos depoimentos dos professores emergiram as seguintes categorias: “Ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas.”; “Ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é repassar/compartilhar conhecimentos.”; e “Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é um desafio.”.

4.1 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas

Nesta categoria, o conteúdo das representações sociais revela que, para os professores de Física do IFPE – *campus* Pesqueira, ser professor no Ensino Médio Integrado é uma maneira de ajudar os estudantes a mudarem de vida.

O professor do Ensino Médio Integrado precisa estar ciente das propostas

dessa educação, visto que ele deve atuar com a perspectiva integrada, que deve abranger todas as dimensões da vida dos estudantes (MOURA, 2008). Em dois depoimentos dos participantes, percebemos esse ponto de vista:

Você percebe que faz parte da vida de algumas pessoas e você consegue, de uma certa maneira, atingir essa pessoa de maneira positiva e essa pessoa vai levar isso pro resto da vida dela; para o lado profissional, pra o lado pessoal. (Luiz)

Eu vejo como uma missão, já que é uma profissão extremamente importante porque muda a vida das pessoas. (Hugo)

A ciência faz parte do tripé que estrutura o Ensino Médio Integrado, visto que, de acordo com Ramos (2008), são os conhecimentos produzidos pela humanidade. Em um trecho de depoimento, podemos encontrar a perspectiva científica como um meio que traz vantagens para a vida. O professor João afirmou:

Então, como eu sei que ciência torna a vida das pessoas melhor, como professor de Física, eu fico tentando ser o embaixador dessa ciência, tentando mostrar que essa ciência é boa, que ela tem vantagem pra vida dos estudantes. (João)

Segundo Moura (2008), o professor da EPT precisa assumir uma atitude crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social, pois busca auxiliar de forma integral o estudante. Vejamos um depoimento:

Então, ser professor é uma profissão que você faz alguma coisa que ajuda os seus estudantes a crescerem como pessoa, como profissional; uma ajuda em que a vida deles melhore. Então, eu vejo assim: a profissão de professor como um ofício que ajuda na melhoria de vida das pessoas. (João)

O Ensino Médio Integrado deve preparar os estudantes para a vida. O trabalho, na formação desses estudantes, deve acontecer no sentido ontológico para que eles tenham a capacidade de compreender a realidade em que vivem e atuarem nela a partir de sua formação de uma maneira digna (RAMOS, 2008). Por isso, o professor que atua nesse ensino precisa compreender esse sentido de formação. Em um dos depoimentos, podemos depreender essa representação:

[...] você tá lidando com pessoas, pessoas que têm vidas diferentes, sentimentos afetivos diferentes, então tudo o que você fala ali na frente vai repercutir na pessoa, primeiro como ela é de maneira positiva ou de maneira negativa, mas, no final, ser professor é gratificante, por ver o brilho nos olhos das pessoas que você quer atingir, surgindo. E você percebe que lá na frente vai repercutir em alguma coisa boa. A Terceira Lei de Newton, né?! Ação e reação. Então, a gente pratica uma pequena ação agora torcendo para que

haja uma reação no futuro daquela pessoa e eu tenho fé de que isso acontece de fato. (Luiz)

As representações sociais, segundo Moscovici (2012), são uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de conhecimento como qualquer outra. Elas fazem parte da vida dos sujeitos, pois não existe um corte entre o sujeito e o objeto, já que o objeto está situado em um contexto ativo do sujeito. A partir dos depoimentos dos participantes, podemos depreender esse fato, já que os professores estão diretamente ligados ao objeto representacional:

Por exemplo: dia do professor passou semana passada, né?! Daí uma menina do interior do agreste de Pernambuco, que hoje está em um dos maiores institutos de astronomia do Brasil, me mandou um texto me agradecendo por ter contribuído no TCC dela e no PIBID. A gente teve também o concurso público do Estado e a gente também teve tantos alunos da gente, alguns vêm agradecer. Se eles lembraram, é porque eles estudaram, prestaram atenção. (João)

Reiteramos, assim, que nas representações dos professores aqui discutidas, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado ajuda os estudantes a mudarem de vida.

4.2 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é repassar/compartilhar conhecimentos

Nesta categoria, as representações sociais do ser professor de Física no Ensino Médio Integrado construídas pelos participantes revelam relação com repassar/compartilhar conhecimentos.

O depoimento do professor Luiz sugere que ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é “repassar” conhecimentos. Vejamos trecho do depoimento:

Eu acho que ser professor qualquer um pode ser, desde que você consiga repassar algum tipo de aprendizado, pra qualquer pessoa, né?! (Luiz)

A ideia de “repassar” conhecimento parece vinculada com a ideia de transferência de conhecimentos. Historicamente, essa ideia está vinculada a uma perspectiva tradicional de ensino, que concebe os estudantes como sujeitos passivos dos processos de ensino e aprendizagem, que memorizam os conhecimentos transmitidos pelo professor. Freire (1996, p. 25) afirma, no entanto, que “*Ensinar não é transferir conhecimento*”, e sim criar possibilidades para que os estudantes

construam seu próprio conhecimento, sendo necessário haver uma abertura à indagações, curiosidades, perguntas, buscando a inquietude e criticidade dentro da sala de aula.

Para Moura (2008), ser professor na EPT não é apenas transferir conhecimentos. Para o autor, esse professor precisa assumir uma atitude problematizadora dos processos de ensino e aprendizagem sem perder sua autoridade e a responsabilidade dentro de sua área de conhecimento. Porém, não deve privilegiar apenas a transferência de conhecimentos, uma vez que deve-se assumir a perspectiva na qual o estudante deve ser encaminhando a produzir no processo de ensino e aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento (MOURA, 2008).

Em um dos depoimentos dos participantes, é explanado que o professor precisa compartilhar os conhecimentos e encaminhar os estudantes a fazerem escolhas para seguirem suas vidas. Vejamos:

Ser professor é ser um agente para compartilhar conhecimento estabelecido e direcionar os estudantes de forma tal que eles tenham saber suficiente pra fazerem escolhas do caminho que vão seguir, seja pra seguir algum caminho ou seja pra ele decidir se quer aquele caminho ou se quer outro. (Davi)

No currículo do Ensino Médio Integrado, as disciplinas e seus conteúdos propostos precisam estar integrados, de forma que os estudantes, à medida que estudam e constroem seus próprios conhecimentos, possam compreender o significado das contribuições que esses conhecimentos trazem para o mundo do trabalho e para suas vidas (RAMOS, 2008).

No currículo integrado, apesar de as disciplinas serem classificadas como geral ou específica; na prática, é preciso que haja a integração dos conteúdos nas aulas de ambas. Em dois dos depoimentos, podemos perceber que alguns participantes ministram a disciplina de Física de maneira separada das demais, fugindo da proposta curricular do Ensino Médio Integrado. Vejamos:

[...] o termo ensino integrado de fato não é aquele integrado que deveria ser, ainda é muito fragmentado; então eu dou minha aula de Física dentro da minha ementa de Física sem dialogar com as disciplinas do técnico, sem dialogar com outras disciplinas. (Luiz)

E... acho que tenho conseguido passar também conhecimento, dar as aulas dentro dos conteúdos propostos pra disciplina, como eu imagino que deva

ser ensinado Física. Tenho tentado andar por aí. Muitas vezes, não tenho nem retorno com relação à aprendizagem da disciplina de Física, mas as vezes em que tive retorno, os problemas gerais não são com relação a aprendizado. (Carlos)

Moura (2008) afirma que nem os professores bacharéis, nem os tecnólogos e os licenciados têm a formação para atuar na modalidade do Ensino Médio Integrado, e para que haja a compreensão e prática dos princípios da relação entre educação e trabalho, é preciso essa formação.

Nas representações sociais, a resposta está na origem do estímulo, em que os valores, as crenças, os pontos de referências que os indivíduos possuem, influenciam nessas representações, já que todos os aspectos em que o sujeito está envolvido são formadores das representações sociais (MOSCOVICI, 2012). Em um depoimento, um professor afirma:

A partir do momento que comecei a estudar, comecei a sentir prazer nesses conteúdos; de ensinar, de compartilhar conhecimento, e o tempo foi passando e eu fui percebendo que eu gostava mais disso do que daquela área que eu tava tentando o vestibular. (Davi)

Nesta categoria, é possível compreender que, para os professores que ministram a disciplina de Física no Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Pesqueira, ser professor desse ensino é repassar/compartilhar conhecimentos.

4.3 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é um desafio

Nas representações sociais dos professores participantes, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é um desafio, devido as condições de remuneração, espaço e até mesmo os processos de ensino e aprendizagem.

Vejamos um depoimento em que o professor Luiz fala, inicialmente, sobre o desafio de ser professor, de um modo geral:

[...] ser professor é um desafio. É desafio, porque a gente tem condições dentro do nosso contexto profissional no país que a gente vive. É um desafio, porque são condições muito desfavoráveis à exercer a prática profissional. Tanto por questões de estrutura, tanto por questões sociais, tanto por questões de remuneração, de valorização social em si. (Luiz)

O Ensino Médio Integrado busca integrar todas as dimensões da vida no processo educativo. Propõe que os estudantes tenham uma formação técnica

integrada à formação geral. Os estudantes podem adquirir uma formação para o trabalho simultaneamente a uma formação geral (RAMOS, 2008). Em um dos depoimentos, podemos perceber que o participante Luiz acha desafiador colocar em prática essa proposta:

[...] é um desafio muito grande, principalmente porque o termo ensino integrado de fato não é aquele integrado que deveria ser, ainda é muito fragmentado; então eu dou minha aula de Física dentro da minha ementa de Física sem dialogar com as disciplinas do técnico, sem dialogar com outras disciplinas. [...] No *campus* Pesqueira, por exemplo, tem um curso integrado em Eletrotécnica, eu entro numa sala de Eletrotécnica na minha turma e vejo no quadro muita coisa que trabalha muito a parte de magnetismo, por exemplo, e está totalmente ligado à Física, mas não há uma integração. [...] Também a boa vontade dos nossos colegas; que tem muito colega de ensino técnico que é resistente a isso; eles dizem que a área técnica é a área técnica, a área básica é a área básica, separados, enfim, é complicado, é difícil, mas não é impossível. A ideia existe. (Luiz)

Moscovici (2012) afirma que, quando se exprime uma opinião sobre determinado objeto representacional, pode-se supor que já se representou algo desse objeto, já que o estímulo e a resposta agem simultaneamente. As representações sociais funcionam como referências, em que os sujeitos interpretam as situações, lhes atribuindo significados que orientam suas atitudes. Por isso, é possível compreender os fenômenos no mundo social em que os sujeitos estão inseridos, visto que as representações sociais são elaboradas a partir da interação dos indivíduos (CAMPOS, 2017).

Em um dos depoimentos, depreendemos que é preciso uma formação adequada para que possa haver uma integração das disciplinas, pois, segundo o participante Luiz, o ensino integrado, de fato, ainda não existe. Vejamos:

Eu acho que não atingimos isso, porque primeiro é preciso ter um planejamento de fato e esse planejamento requer tempo, requer disposição. Então, ao meu ver, o que falta é um planejamento da equipe de professores, de coordenadores de sentar e realmente rever de maneira integrada essas ementas e ver como é que pode trabalhar isso de maneira mais coletiva. (Luiz)

Os Institutos Federais são fundamentados na verticalização entre educação básica e educação superior. Com isso, existem dois motivos recorrentes que causam dificuldade de compreensão dessa característica: um deles é o fato de os docentes atuarem em diferentes níveis de ensino nos Institutos e o outro é a apropriação da

concepção do currículo do Ensino Médio Integrado, que deve articular o trabalho, a ciência e a cultura (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

Em um dos depoimentos, encontramos o desafio de ministrar aulas no Ensino Médio Integrado e também no Ensino Superior. Vejamos:

Eu dou aula nos dois e minha postura no superior é uma e no médio integrado é outra, porque a gente pega esses alunos num momento muito decisivo da vida, então realmente eles precisam de um apoio psicológico grande e a gente como professor na sala de aula termina também atuando de certa forma como psicólogo, mostrando as questões da vida, as decisões que eles precisam tomar, a forma como eles precisam se empenhar pra alcançar os objetivos. Então, o médio integrado é bem mais desafiador de dar aula do que no superior na minha opinião. (Hugo)

Silva e Santos (2020) afirmam que existem dois perfis de professores atuando no Ensino Médio Integrado, que são os bacharéis, que tiveram formação para atuar no mercado de trabalho e não tiveram formação para a docência, e os licenciados. Os professores bacharéis precisam de um suporte para atenderem à demanda proposta pelo Ensino Médio Integrado. Além disso, os licenciados não tiveram em seus currículos a formação sobre trabalho e educação.

Através desta categoria, percebemos que, nas representações sociais dos professores de Física do Ensino Médio Integrado, ser professor desse ensino é um desafio, principalmente pela dificuldade de colocar em prática a proposta do Ensino Médio Integrado. Esse dado evidencia, portanto, a necessidade constante de formações continuadas sobre os princípios basilares do Ensino Médio Integrado e do projeto institucional. É importante reiterar que a maioria dos participantes nunca participou de cursos de formação para o Ensino Médio Integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as representações sociais do ser professor de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores que atuam no IFPE - *campus* Pesqueira. Para os professores, ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas, repassar/compartilhar conhecimentos e um desafio.

Nossos resultados mostraram que essas representações foram construídas a partir das experiências durante a atuação docente. Os professores evidenciaram que

conseguiram ajudar estudantes a mudarem de vida. Nas representações sociais dos professores, a atuação como docente da disciplina de Física no Ensino Médio Integrado possibilita atingir os estudantes positivamente nas suas vidas, apesar dessa ocorrência não ser alcançada em totalidade na prática devido a condições estruturais.

Além disso, as representações sociais revelaram que ser professor desse componente curricular no Ensino Médio Integrado dos IFs tem relação com repassar/compartilhar conhecimentos; além de ser um desafio, principalmente pela dificuldade de colocar em prática a proposta do Ensino Médio Integrado desenvolvida nos IFs.

Conforme indicamos, boa parte dos participantes da pesquisa nunca participou de cursos de formação para esse ensino. Esse dado reforça a necessidade de formações continuadas para os professores sobre o médio integrado. Ressaltamos, assim, que a pesquisa poderá contribuir para os processos de formação de docentes que atuam ou atuarão no Ensino Médio Integrado.

Destacamos que os resultados desta pesquisa suscitam a necessidade de outros estudos relacionados à formação docente para o Ensino Médio Integrado oferecida no *campus* Pesqueira; estudos com a participação de docentes de outras disciplinas do Ensino Médio Integrado, bem como de outros servidores do IFPE de modo que possamos compreender os sentidos e significados atribuídos pela comunidade escolar ao Ensino Médio Integrado. Esse conhecimento poderá favorecer processos de formação que contribuam para a implementação do projeto institucional.

Reiteramos a relevância da pesquisa para a formação docente para o Ensino Médio Integrado, pois, de acordo com Moura (2008), é preciso que haja esforços para a formação de docentes para a EPT dos que já estão em exercício, dos que estão em processo de formação e dos que se formarão no futuro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. © **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010 – ISSN 1807-9539.

BRASIL. **Lei 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 em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

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 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 nov. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 07 de jun. 2021.

BRASIL, **Portaria n.º 432** de 29 de julho de 1971. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, com fundamento no Decreto-lei n.º 655, de 27 de junho de 1969, e no Parecer n.º 111, de 1971, das Câmaras de Ensino Primário e Médio e de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, resolve aprovar as seguintes normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 16 de jul de 2021.

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, set./dez. 2017.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. Uberlândia. 2012.

FIGUEIREDO, A. L. CASTAMAN, A. S. VIEIRA, J. A. Formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 2, p. 1329-1341, mai/ago 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIMA, R. C. P. CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e206886|2020**

LIMA, A. M. SILVA, P. C. B. **Ensino Médio: o Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações Brasileiras no Período 2007-2017**. VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 19, n. 4, p. 1103- 1112, abr. 2014

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia E Cultura. **Revista LABOR**. nº7, v.1, 2012.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

MOTTA, V. C. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PARREIRA, P. MÓNICO, L. OLIVEIRA, D. CAVALEIRO, J. GRAVETO, J. A **Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. PoliEntrepreneurship Innovation Network – PIN. 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RODRIGUES, S. O. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985). **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

SANTOS, D. S. NADALETTI, C. L. SOARES, M. S. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: avanços e desafios. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.**

SILVA, C. M. B. SANTOS, E. O. Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**. Vol 1. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.**

SILVA, M. R. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde** ISSN 1983-909X. Ano XVI - Nº 92 - nov./dez. – 2023.

SOUZA, F. C. S. PEREIRA, U. A. RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.

STERING, S. M. S. ADAM, J. M. A Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e seus impactos no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Instituto Federal de Mato Grosso – *campus* Confresa. **Revista Prática Docente**. V. 4, n.2, p 889-886, jul/dez 2019.