

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: representações sociais de professores de Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira

INTEGRATED HIGH SCHOOL: social representations of Mathematics Teachers at IFPE - Pesqueira *campus*

Thalia Duarte dos Santos¹

thaliad_santos@outlook.com

Andreza Maria de Lima²

andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br

RESUMO

O Ensino Médio Integrado (EMI) constitui-se como proposta de superação da histórica dualidade entre a formação geral e profissional, estando fundamentado na concepção de formação integral e na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Neste estudo, tivemos como objetivo analisar as representações sociais do EMI de professores de Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira. A pesquisa fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici, com ênfase na abordagem cultural desenvolvida por Denise Jodelet, e nos referenciais teóricos do EMI, com destaque para Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2008, 2012) e Saviani (2007). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz da Técnica de Análise de Conteúdo. Participaram quatro professores. Os resultados indicaram que, nas representações sociais dos docentes, o EMI é reconhecido como a integração entre formação geral e formação técnica, visando predominantemente o trabalho, compreendido, sobretudo, a partir de uma lógica imediatista e instrumental. As representações docentes revelam também que a efetivação do EMI encontra limites no cotidiano pedagógico, evidenciados na ausência de articulação sistemática entre Matemática e a formação técnica, na centralidade normativa do currículo e na permanência de uma organização tradicional de ensino.

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

¹Licencianda em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *campus* Pesqueira. E-mail: thaliad_santos@outlook.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua no curso de Licenciatura em Química do *campus* Vitória de Santo Antão e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no *campus* Olinda. E-mail: andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br

ABSTRACT

Integrated High School (IHS) is proposed as a means of overcoming the historical duality between general and vocational education in Brazil, grounded in the conception of comprehensive education and in the articulation between work, science, culture, and technology. This study aimed to analyze the social representations of IHS constructed by Mathematics teachers at IFPE - Pesqueira *campus*. The research is grounded in the Theory of Social Representations, inaugurated by Serge Moscovici, with emphasis on the cultural approach developed by Denise Jodelet, as well as on the theoretical foundations of IHS, particularly Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2008, 2012), and Saviani (2007). This qualitative study produced data through semi-structured interviews, which were analyzed using Content Analysis. Four teachers participated in the research. The findings indicate that, in the teachers' social representations, IHS is recognized as the integration between general and vocational education, however, this integration is predominantly associated with preparation for work, understood especially within an immediate and instrumental logic. The teachers' representations also reveal that the implementation of IHS faces limitations in everyday pedagogical practice, evidenced by the lack of systematic articulation between Mathematics and vocational training, the normative centrality of the curriculum, and the persistence of a traditional organization of teaching.

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

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil é marcada por uma forte dualidade estrutural: de um lado, a oferta de uma formação propedêutica e aristocrática, voltada às elites condutoras; de outro, uma formação profissionalizante, com foco nas necessidades do setor produtivo, destinada às camadas populares. Essa dualidade, originada na estrutura de classes, reforçou durante muito tempo a estratificação social, difundindo a ideia de que a educação intelectual e humanística deveria ser direcionada a determinados grupos, enquanto outros receberiam o mínimo de cultura formal e seriam preparados exclusivamente para executar (Romanelli, 2014).

Enfrentar as desigualdades sociais que prevalecem no país, cuja origem remonta ao período colonial, constitui uma necessidade ética, política e pedagógica indispensável. De acordo com Saviani (2008), a educação pode funcionar como instrumento de dominação ou como meio de superação da dominação. Sendo assim, as finalidades que lhe são atribuídas podem variar a partir dos interesses que as orientam, reforçando as desigualdades sociais ou, ao contrário, contribuindo para superá-las quando orientadas por princípios de justiça social e emancipação humana.

No Brasil, na década de 1980 do século passado, houve uma forte mobilização em defesa de uma educação pública, gratuita e democrática, que estivesse comprometida com a classe trabalhadora. Nesse contexto, a defesa por uma concepção de educação politécnica, de caráter unitário e integrado ao Ensino Médio, disputou espaço no processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reacendendo a discussão sobre a necessidade de romper com a histórica dicotomia entre a formação propedêutica e profissionalizante que marca o Ensino Médio brasileiro. Defendia-se um ensino voltado à formação

integral do educando por meio da relação entre o trabalho e a educação. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa integração, com foco na formação integral do sujeito, é fundamental para o avanço em direção a um ensino politécnico e à superação da dualidade educacional.

Os debates da comunidade educacional conduziram ao Projeto de Lei n.º 1.258-A/1988 (Brasil, 1988)³, que incorporava os princípios da politecnia como fundamento da formação no então denominado ensino de segundo grau. O Art. 35 estabelecia como objetivo desse ensino “[...] propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Saviani, 2019, p. 118), evidenciando a defesa de uma formação articuladora de conhecimentos científicos, técnicos e culturais.

Entretanto, esse horizonte formativo acabou não se consolidando na LDBEN aprovada em 1996. Isso porque, na década de 1990 do século passado, as mudanças que ocorriam a nível mundial⁴ influenciaram o seu processo de elaboração e enfraqueceram a perspectiva de educação politécnica. Caires e Oliveira (2016) analisam que, ao longo da tramitação da Lei, a orientação politécnica presente no projeto inicial foi progressivamente descaracterizada, de modo que, ao invés de promover a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o texto aprovado privilegiou somente a articulação entre eles. Segundo as autoras, essa fragilidade na relação estabelecida entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, bem como a ausência de uma preocupação com uma formação politécnica sólida, evidencia a aproximação da LDBEN com a lógica neoliberal que se consolidava naquele período.

Ainda na década de 1990, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ao priorizar as demandas do setor produtivo, publicou o Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 1997), que inviabilizou a oferta de um Ensino Integrado, uma vez que, em seu artigo 5º, estabelece que “a educação profissional de nível técnico terá organicidade curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser desenvolvida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Com a ascensão do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, retomaram-se as discussões sobre o Ensino Médio a partir da concepção de educação politécnica. Para incentivar o debate e contribuir para a construção de políticas públicas voltadas para a formação integral, foram realizados em Brasília dois Seminários Nacionais: “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”⁵. Esses seminários foram fundamentais para estabelecer os pilares estruturantes do Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.

Como desdobramento desse processo, o Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 1997) foi então revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004 (Brasil, 2004), que estabelece, enfim, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

³O Projeto de Lei teve como base o texto elaborado por Dermeval Saviani, denominado *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa*, publicado na Revista da ANDE, n. 13, em julho de 1988.

⁴As mudanças advindas da globalização e os avanços tecnológicos, aliados à hegemonia do neoliberalismo.

⁵Os Seminários Nacionais foram realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Conforme dispõe o parágrafo 1º do artigo 4º, o Decreto prevê três formas de oferta: integrada, concomitante e subsequente. Ao possibilitar a oferta integrada, recupera-se o princípio de formação integral por meio da relação entre o trabalho e a educação. Na sequência desse movimento de reestruturação, no segundo mandato do governo Lula, a LDBEN vigente foi alterada por meio da promulgação da Lei n.º 11.741/2008 (Brasil, 2008), que fortaleceu o EMI⁶.

Ainda em 2008, o governo Lula promulgou a Lei n.º 11.892/2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que tem como um de seus objetivos, segundo o inciso I do artigo 7º, “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” (grifos nossos). Essas instituições assumiram papel fundamental na consolidação do EMI por terem se destacado pela qualidade formativa e pelo impacto positivo na inserção profissional e acadêmica de seus egressos (Moura; Lima Filho, 2017).

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014)⁷, reforçou esse compromisso ao prever, na estratégia 3.7 da meta 3, o fomento “a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional [...]”. Essa diretriz busca ampliar o acesso a uma formação integral e emancipadora, especialmente voltada às classes historicamente excluídas.

Entretanto, a reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), durante o governo Michel Temer, alterou a LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), especialmente no que se refere à organização curricular do Ensino Médio. Em seu artigo 36, a Lei passa a definir que o currículo do Ensino Médio “será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...], organizados por meios de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Para Kuenzer (2017), tal organização curricular, ao introduzir a flexibilização dos percursos formativos, produz uma precarização epistemológica que se ajusta às exigências do regime de acumulação flexível. Nesse sentido, a autora argumenta que a reforma fragiliza a relação dos estudantes com o conhecimento, reduz a articulação entre teoria e prática a um pragmatismo imediato, reforça uma visão presentista e desmobiliza as perspectivas coletivas em favor do individualismo.

Dessa forma, consolida-se uma inflexão histórica: a reforma retoma a centralidade da pedagogia das competências como matriz organizadora do currículo (Trindade; Malanchen, 2022), reconfigura o Ensino Médio a partir da lógica da flexibilização e da individualização dos percursos formativos (Kuenzer, 2017) e fragiliza o projeto formativo do EMI quando, conforme analisam Moura e Lima Filho (2017), agravam as formas de fragmentação e reforçam a dualidade educacional, tensionando os fundamentos da formação integral.

⁶A Lei n.º 11.741/2008 incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica e consolida, no plano legal, a oferta integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional.

⁷O referido PNE, com vigência de 2014-2024, foi prorrogado pela Lei n. 14.934/2024 (Brasil, 2024), permanecendo em vigor até 31 de dezembro de 2025.

Destacamos que a reforma não alterou apenas o Ensino Médio; ela também reconfigurou um conjunto mais amplo de políticas educacionais, entre as quais pode-se destacar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal Programa, em 2021, passou a ter suas finalidades redirecionadas, repercutindo diretamente nos critérios de organização e na abordagem dos componentes curriculares nos materiais didáticos (CONIF, 2021). Essa inflexão acabou contribuindo para materializar, no cotidiano escolar, um movimento de distanciamento da formação integral.

Durante a Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *campus* Pesqueira, participei, em 2018, do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), em um projeto sobre a reforma do Ensino Médio, possibilitando aprofundar os estudos sobre a reforma e seus possíveis desdobramentos. Já no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvi, entre 2020 e 2021, uma pesquisa voltada à análise da possível estrutura interna das representações sociais de Ensino Médio construídas por professores de Matemática do agreste de Pernambuco. Na pesquisa, os professores destacaram que o acesso ao conhecimento nessa etapa da Educação Básica favorece a formação integral do sujeito, mas que o processo é permeado por desafios e que a aprendizagem exige responsabilidade e compromisso de seus principais atores: professores e alunos.

Recentemente, no atual governo Lula, a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi revogada pela Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024), resultado da intensa mobilização e debates promovidos por pesquisadores e entidades do campo educacional. A nova legislação sinaliza avanços em relação à reforma anterior, ao recuperar a centralidade da formação geral e buscar corrigir mecanismos de fragmentação curricular. Contudo, mesmo com a mudança legislativa, persistem incertezas quanto à consolidação de uma política que assegure condições reais para a formação integral.

Nesse contexto, nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: quais as representações sociais do EMI construídas por professores de Matemática que atuam nesse ensino no IFPE - *campus* Pesqueira? Noutras palavras, temos, como objetivo geral, **analisar as representações sociais do EMI construídas por professores de Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira.**

Para embasar esta pesquisa, adotamos como referencial a Teoria geral das Representações Sociais, inaugurada na Europa em 1961 pelo psicólogo social Serge Moscovici. Trata-se de uma Teoria que possibilita investigar como são construídos os saberes sociais.

Essa Teoria pode ser compreendida como uma teoria-matriz que se desdobra em diferentes abordagens teóricas⁸. Para este estudo, tomaremos como referência a Abordagem Cultural das Representações Sociais, desenvolvida por Denise Jodelet, pois ela aprofunda as contribuições inauguradas por Moscovici, enfatizando a articulação entre o sujeito, as práticas sociais, a cultura e a história. Para Jodelet (1993, p. 1), as representações sociais “[...] nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de

⁸Entre as principais abordagens teóricas, podemos destacar: a Abordagem Cultural, desenvolvida por Denise Jodelet; a Abordagem Estruturo-societal, proposta por Willem Doise; e a Abordagem Estrutural, sistematizada por Jean-Claude Abric.

interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la”.

A importância da Teoria das Representações Sociais no campo educacional está no fato de que, por meio dela, é possível compreender como os conhecimentos são difundidos e apropriados na dinâmica entre o científico e o social. Ao identificar as representações que permeiam a realidade educacional, amplia-se a capacidade de análise das práticas, discursos e relações que estruturam esse contexto (Crusoé, 2004).

Silva e Lima (2020), ao realizarem um estudo do tipo Estado da Arte sobre o Ensino Médio como objeto representacional nos anais da Jornada Internacional de Representações Sociais (2011-2019) e da Conferência Internacional em Representações Sociais (2010-2018), localizaram apenas três trabalhos, sendo que apenas um abordava sobre o EMI. Nesse contexto, em outro estudo, Silva e Lima (2023) analisaram as representações sociais do EMI construídas por professores de Física do IFPE - *campus* Pesqueira. Os resultados mostraram que parte dos professores representa, como finalidade do EMI, a formação integral do estudante. No entanto, há construções representacionais que se distanciam dos princípios basilares desse ensino, como a representação de que a sua função é preparar para o mercado de trabalho.

Ressaltamos, assim, a importância deste estudo, pois as representações sociais construídas pelos docentes podem favorecer novas reflexões, contribuindo para a superação dos desafios históricos que envolvem o EMI, tanto no campo teórico quanto no prático.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais

O Ensino Médio brasileiro tem sido historicamente marcado por uma estrutura dual que separa a formação propedêutica, destinada às elites condutoras, da formação profissionalizante, voltada às camadas populares. Na tentativa de romper com essa dualidade, a luta da comunidade educacional, em favor de uma educação pública, de caráter unitário e comprometida com a classe trabalhadora, reforçou a defesa de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, orientado por uma concepção de formação integral do estudante. Para Kuenzer (1989), o currículo no ensino integrado deve ser compreendido como um espaço de superação da estrutura dual e antidemocrática que, historicamente, separa a escola da cultura da escola do trabalho.

O EMI busca, portanto, uma formação que esteja voltada à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho, de modo a permitir ao sujeito analisar criticamente as relações sociais de produção, isto é, uma proposta de integração sustentada no princípio da politecnia. Segundo Saviani (2007, p. 161), a educação politécnica implica uma “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Assim, o ensino integrado busca superar a fragmentação dos saberes e formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Ramos (2008) destaca que essa integração se manifesta em três sentidos complementares: a formação omnilateral do sujeito, a indissociabilidade entre

educação básica e profissional, e a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na totalidade curricular.

O primeiro sentido da integração, o de formação omnilateral, pode ser entendido a partir de uma perspectiva filosófica, que busca o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. Para Manacorda (2007, p. 87), o que se pretende com essa formação é “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. De acordo com Ramos (2008), essa formação omnilateral permite uma formação integral do sujeito, uma vez que envolve a incorporação dos pilares essenciais da vida que fundamentam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura.

Compreendido como categoria fundante da vida social, o trabalho, como princípio educativo, ultrapassa o reducionismo mercantil e economicista e ocupa posição central nessa proposta. Não se trata de uma “[...] técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (Frigotto, 2012, p. 60), pois representa a atividade pela qual o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, a si mesmo. Para Saviani (2007, p. 160),

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e prática do trabalho.

De acordo com Ramos (2012, p. 120), “[...] ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da humanidade, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”. Se o trabalho, como princípio educativo, possibilita essa articulação entre trabalho e conhecimento, unindo teoria e prática, a ciência é o instrumento pelo qual se compreendem os fundamentos que sustentam a realidade e os processos de produção da vida social.

Nesse sentido, a ciência, compreendida como uma produção social e histórica do trabalho humano, constitui-se como uma forma de conhecimento sistematizado que busca representar e explicar as relações da realidade conceitualmente (Ramos, 2008). A ciência e o trabalho formam, portanto, uma unidade. Sobre isso, Manacorda (2007, p. 75) observa que:

[...] a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção.

O terceiro pilar essencial para a vida, que precisa estar integrado ao processo formativo, é a cultura. A cultura, desde os primórdios da humanidade, tem sido essencial para a formação do homem. Conforme preconiza Ramos (2008), ao inserir

tais conhecimentos como avanços históricos que moldaram valores e condutas, a cultura torna-se peça-chave na constituição da ética e estética social de toda uma geração, permeando a história e avançando até a atualidade, transformando e integrando o processo social formativo.

Para além do Trabalho, da Ciência e da Cultura, enquanto pilares essenciais para a formação, a Tecnologia também se destaca como fundamental nesse processo de integração. Ela constitui a mediação entre o trabalho e a ciência, expressando a aplicação social do conhecimento científico. Conforme Ramos (2008), a tecnologia representa a ciência apropriada com fins produtivos, revelando o vínculo entre o saber e o fazer. Compreendê-la é essencial para que o sujeito perceba os processos produtivos como construções históricas e sociais que auxiliam na produção e reprodução da existência humana, e não somente como práticas técnicas.

Portanto, a articulação entre o trabalho, ciência, cultura e tecnologia se concretiza como núcleo básico do EMI, unindo teoria e prática e possibilitando a formação integral e crítica do sujeito.

O segundo sentido da integração refere-se à indissociabilidade entre educação básica e profissional. Para Ramos (2008), é importante reconhecer que, para os jovens da classe trabalhadora, o trabalho é uma necessidade concreta de sobrevivência e de inserção social. Assim, a formação profissional não deve ser entendida como uma etapa posterior à educação básica, mas como parte integrante de um mesmo processo formativo, que leva em conta as condições materiais e sociais de vida do sujeito.

Dessa forma, o que se busca com essa indissociabilidade é “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2012, p. 85).

De acordo com Ramos (2008), em um país estruturado historicamente sobre a exploração da força de trabalho, é incoerente estabelecer uma separação entre a formação geral e a formação profissional. Segundo Ciavatta (2012, p. 94), a formação integrada “[...] exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida para além das práticas de educação profissional e das teorias propedêuticas que treinam para o vestibular”. Ambas, segundo a autora, “[...] são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (Ciavatta, 2012, p. 94).

O terceiro sentido da integração refere-se à articulação entre os conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Ramos (2008) defende a ideia de que a ciência é um movimento de dupla entrada, e que não existe essa separação criada pelo positivismo, de que professores da educação básica ministram disciplinas de conhecimentos gerais, enquanto os da formação profissionalizante ministram suas aplicações. Esses campos de conhecimento só fazem sentido, de fato, quando se complementam, quando formam uma unidade. Ainda para a autora,

[...] nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado,

provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (Ramos, 2008, p. 17).

Assim, podemos concluir que o EMI fundamenta-se na politecnia e no trabalho como princípio educativo, tendo por base uma estrutura unitária de ensino e como pilares estruturantes o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia.

2.2 Representações Sociais: bases conceituais

A Teoria das Representações Sociais, inaugurada em 1961 pelo psicólogo social Serge Moscovici, constitui um referencial da Psicologia Social que propõe que o conhecimento social não se limita à esfera científica, mas se manifesta em formas de saberes práticos que orientam atitudes e comportamentos. Esses saberes são construídos coletivamente, tornando-se parte do senso comum e influenciando as ações e percepções dos indivíduos. Moscovici (1978, p. 26) define a representação social como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

As representações sociais se manifestam através das interações, da linguagem e das práticas sociais. Para Moscovici (1978, p. 41), “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano”. Elas não são construídas de maneira isolada, mas a partir de processos históricos e socialmente determinados. Portanto, a dinamicidade existente nas representações sociais articula experiências individuais e heranças coletivas, que reforça que não se tratam de estruturas fixas, mas de construções em permanente transformação.

As representações sociais surgem, sobretudo, da necessidade de tornar familiar aquilo que inicialmente se apresenta como estranho. Para Moscovici (2007, p. 61), “[...] coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Dessa maneira, as representações atuam como mecanismos interpretativos que permitem aos sujeitos integrar o desconhecido ao universo simbólico conhecido, conferindo sentido à realidade.

A familiarização é, portanto, um processo construtivo no qual se inserem dois mecanismos fundamentais: a **ancoragem**, que consiste em relacionar novos fenômenos a esquemas de conhecimentos pré-existentes, os classificando e dando nome; e a **objetivação**, que consiste em transformar ideias abstratas em imagens concretas e compartilháveis (Moscovici, 2007).

Jodelet (2000) enfatiza que as representações não apenas expressam os modos de pensar, mas também orientam práticas desenvolvidas no cotidiano, nos diferentes espaços da vida social. Para a autora, é através do estudo dos processos e dos produtos de construção e interpretação da realidade, que se torna possível integrar as dimensões sociais, culturais e históricas, uma vez que as representações são produzidas na vida coletiva e atravessadas pela experiência social dos grupos.

Para Jodelet (2000, p. 10), que desenvolveu a Abordagem Cultural,

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son

programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como lenguaje en razón de su función simbólica e de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Jodelet (2000) enfatiza que as representações não apenas expressam os modos de pensar, mas também orientam práticas desenvolvidas no cotidiano, nos diferentes espaços da vida social. Para a autora, é através do estudo dos processos e dos produtos de construção e interpretação da realidade, que se torna possível integrar as dimensões sociais, culturais e históricas, uma vez que as representações são produzidas na vida coletiva e atravessadas pela experiência social dos grupos.

Nesse sentido, a Abordagem Cultural não apenas contribui para a compreensão das práticas e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, mas também se configura como uma perspectiva teórica capaz de promover o diálogo entre diferentes tradições de investigação. Segundo Jodelet (2000), a abordagem das representações sociais favorece um diálogo não competitivo entre as distintas correntes investigativas, permitindo a construção de uma perspectiva comum da realidade social. Essa aproximação amplia a análise dos fenômenos ao integrar dimensões sociais, econômicas, culturais e históricas.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais se propõe a investigar os processos de construção das representações sociais enquanto forma específica de conhecimento social. Essa teoria “[...] vem se apresentando como um instrumento teórico de identificação das realidades sociais, podendo também ser utilizada para planejar intervenções mais fundamentadas” (Santos, 2021, p. 40).

3 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa. Segundo Oliveira (2007), estudos desse tipo consistem em analisar e refletir sobre a realidade, empregando métodos e técnicas para compreender, de maneira detalhada, o objeto de estudo em seu contexto histórico e de acordo com sua estruturação.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se orienta pela representatividade numérica, mas pelo aprofundamento da compreensão dos fenômenos investigados. Nessa abordagem, o pesquisador estabelece uma conexão direta com o objeto de estudo, entendendo que o conhecimento produzido é situado, parcial e condicionado pelas interações ocorridas ao longo da pesquisa. Assim, a pesquisa qualitativa volta-se à compreensão de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, especialmente a dinâmica das relações sociais. (Gerhardt; Silveira, 2009).

3.1 Campo empírico e critérios de participação

O campo empírico desta pesquisa foi o IFPE - *campus* Pesqueira. Localizado no Agreste Central de Pernambuco, no município de Pesqueira, a aproximadamente 215 km da capital, Recife, o *campus* é referência regional em educação profissional e tecnológica. A instituição oferta cursos técnicos, incluindo o EMI, de graduação e de pós-graduação.

O Quadro 1 apresenta os cursos ofertados pelo IFPE - *campus* Pesqueira⁹.

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo IFPE - *campus* Pesqueira

Nível/Modalidade	Tipo de Curso	Cursos Ofertados
Técnico	Integrado	Edificações, Eletrotécnica e Meio Ambiente
	PROEJA ¹⁰ Concomitante	Auxiliar Administrativo
	Subsequente	Edificações e Eletrotécnica
Graduação	Licenciatura	Matemática, Física e Pedagogia Intercultural Indígena ¹¹
	Bacharelado	Enfermagem e Engenharia Elétrica
Pós-graduação	<i>Latu Sensu</i>	Especialização em Ensino de Física e Matemática e Especialização em Energia Solar e Fotovoltaica
	<i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional em Enfermagem

Fonte: Elaborado pela autora

No período da pesquisa, cinco professores, todos do sexo masculino, atuavam na disciplina de Matemática nos cursos de EMI oferecidos no *campus*. Como critério de participação, foram considerados os docentes que estavam lecionando nos cursos do EMI durante o semestre letivo de 2025.2, ocasião em que a pesquisa de campo foi realizada.

3.2 Técnicas de coleta e análise dos dados

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para Trivínos (1987), esse tipo de entrevista constitui-se como um dos principais instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas, pois possibilita ao pesquisador acessar, de forma aprofundada, os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela utilização de questionamentos básicos previamente definidos, sustentados por teorias e hipóteses relacionadas ao objeto de estudo, ao mesmo tempo em que

⁹As informações foram retiradas do site do IFPE: <https://portal.ifpe.edu.br/pesqueira/cursos/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

¹⁰Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹¹O curso é ofertado pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade).

permite flexibilidade para o surgimento de novas questões ao longo da interação. Além disso, valoriza a presença ativa do pesquisador e cria condições para que o informante se expresse com liberdade e espontaneidade, contribuindo para o enriquecimento e a densidade das informações produzidas (Trivínos, 1987).

A organização do roteiro da entrevista, centralizado no objeto de pesquisa, abrangeu aspectos relacionados à compreensão do participante acerca das finalidades do EMI, o modo como ocorre o planejamento das aulas de Matemática e o diálogo da disciplina com as disciplinas da formação profissional. Destacamos que, para subsidiar a caracterização dos participantes, com informações tais como idade, pós-graduação, tempo em que atua no IFPE, tempo em que atua no EMI e se recebeu formação específica sobre o EMI, elaboramos um questionário¹² no *Google Forms*¹³.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Bardin (2016, p. 48) afirma que a análise de conteúdo visa à “[...] explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens [...], a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares”. Para Moraes (1999, p. 2), “[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Segundo o autor, esse procedimento possibilita descrições sistemáticas, de natureza qualitativa ou quantitativa, que contribuem para a reinterpretação das mensagens e para a compreensão de seus significados em um nível que ultrapassa a leitura imediata ou superficial do material analisado.

A análise requer tratamento rigoroso do material empírico, que chega ao pesquisador em estado bruto. Conforme sistematiza Bardin (2016), esse processo desenvolve-se em três etapas inter-relacionadas: *Pré-análise* - voltada à organização do material, é constituída pela leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses, dos objetivos e da elaboração dos indicadores; *Exploração do material* - corresponde ao processo de codificação e criação das categorias; e o *Tratamento dos resultados* - envolve a inferência e a interpretação à luz do referencial teórico da pesquisa.

A partir dessa organização, foi possível construir as categorias temáticas que subsidiaram a compreensão do objeto investigado e a articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado.

3.3 O trabalho de campo

O contato com os participantes da pesquisa ocorreu entre os dias 19 e 28 de novembro de 2025, por meio do aplicativo *WhatsApp*¹⁴ e também de forma presencial. A aproximação com os docentes se deu a partir de vínculos institucionais já estabelecidos, especialmente porque alguns deles atuam no curso de Licenciatura em Matemática do qual sou estudante, o que permitiu o acesso aos seus números de *WhatsApp*. No total, quatro professores aceitaram participar da entrevista, enquanto um recusou a participação, por se tratar de uma entrevista gravada.

¹²Disponível em: <https://forms.gle/X5BE5irL6FnHAAcE8>

¹³*Google Forms* é uma ferramenta do Google utilizada para a criação de formulários on-line e coleta automatizada de dados, realizada por meio de links.

¹⁴*WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite o envio de textos, áudios, imagens e a realização de chamadas de voz e vídeo por meio da internet.

O agendamento da entrevista com três professores foi realizado via *WhatsApp* e devido à dificuldade de conciliar encontros presenciais, elas ocorreram em formatos distintos: por meio de chamada de voz via *WhatsApp*, pela plataforma *Google Meet*¹⁵ e de forma presencial no próprio *campus*. A princípio, a intenção era realizar as entrevistas remotas somente pelo *Google Meet*, mas como o professor apresentou dificuldades de acesso à plataforma, optamos em seguir com a chamada de voz, que foi gravada utilizando o gravador de áudio do notebook.

Antes da realização das entrevistas, todos os professores foram devidamente orientados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, os professores responderam ao questionário sobre os dados de caracterização do participante, disponibilizado através do *Google Forms* e, depois, demos início à entrevista, com as questões relacionadas ao objeto de pesquisa.

Após o término das entrevistas, todos os dados foram transcritos e armazenados em pastas específicas e protegidas por senha no computador pessoal da pesquisadora. No caso da entrevista que ocorreu por meio de ligação, foi necessário utilizar o *software Wondershare Filmora*¹⁶ para limpeza do áudio, a fim de garantir maior clareza e compreensão das falas. Em seguida, deu-se início à análise dos depoimentos a partir da Técnica de Análise de Conteúdo.

3.4 Caracterização dos participantes

Visando assegurar o anonimato e preservar a identidade dos participantes, segundo os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, eles foram identificados por pseudônimos¹⁷ e, para evidenciar a sua função profissional, optou-se por anteceder cada nome do título “professor”. Dessa forma, os pseudônimos adotados foram os seguintes: Professor Ícaro, Professor Apolo, Professor Orfeu e Professor Aquiles.

O Quadro 2 apresenta dados gerais de caracterização dos participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo em que atua no IFPE	Tempo em que atua no EMI
Professor Ícaro	44 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado Profissional em Matemática	13 anos	13 anos

¹⁵*Google Meet* é uma plataforma de videoconferência do Google utilizada para a realização de reuniões e entrevistas on-line por meio de áudio e vídeo.

¹⁶*Wondershare Filmora* é um software de edição de áudio e vídeo utilizado para tratamento e aprimoramento de arquivos digitais, como limpeza de ruídos e melhoria da qualidade sonora.

¹⁷Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n.º 510/2016, capítulo II - *Dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*, art. 3º, inciso VII, que assegura a “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”.

Professor Apolo	46 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica	6 anos	2 anos e 6 seis meses
Professor Orfeu	36 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT	4 anos	4 anos
Professor Aquiles	58 anos	Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Direito	Especialização em Educação Matemática	28 anos	28 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado no Quadro 1, os participantes apresentam faixa etária entre 36 e 58 anos. Todos possuem licenciatura, sendo três em Licenciatura em Matemática e um em Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Destacamos que o Professor Aquiles, além de Licenciatura em Matemática, possui também Bacharelado em Direito, ampliando seu percurso formativo para além da área específica da docência em Matemática. No que se refere à formação continuada, um docente possui especialização e três possuem titulação em nível de mestrado, sendo que um deles concluiu o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). O ProfEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela CAPES, voltado à formação de professores que atuam ou que desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em relação ao tempo de atuação no EMI, os participantes possuem diferentes trajetórias profissionais, com períodos que variam entre dois anos e seis meses e 28 anos¹⁸. Destacamos que três professores afirmaram não ter recebido formação específica para atuação no EMI, enquanto um docente declarou ter participado de alguma formação.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

A partir da análise dos depoimentos dos professores, emergiram as seguintes categorias temáticas: “O Ensino Médio Integrado e suas finalidades” e “O Ensino Médio Integrado e a fragmentação formativa na prática”.

¹⁸Informação fornecida pelo participante no questionário. Ressalta-se, contudo, que do ponto de vista legal o EMI passa a ser previsto a partir do Decreto n.º 5.154/2004 (Brasil, 2004). Entretanto, segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI, 2012), o *campus* Pesqueira iniciou suas atividades com cursos técnicos integrados em 1994. Encaminhamos solicitação de esclarecimento à instituição via e-mail, mas não obtivemos retorno até a conclusão deste trabalho.

4.1 O Ensino Médio Integrado e suas finalidades

A análise dos depoimentos permitiu identificar diferentes finalidades atribuídas pelos professores ao EMI: a **integração entre formação geral e formação técnica**; a **preparação para o mercado de trabalho**; a **preparação para o acesso ao ensino superior** e a **formação humana**. Essas finalidades não se apresentam de forma homogênea, em alguns momentos se aproximam da proposta integradora defendida na produção teórica sobre o EMI e, em outros, reafirmam concepções tradicionais historicamente associadas ao Ensino Médio brasileiro.

No campo teórico, o EMI é concebido como uma proposta de enfrentamento ao dualismo educacional que separa a formação geral de caráter propedêutico da formação voltada ao trabalho. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43), “[...] o Ensino Médio Integrado, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, na medida que busca romper com a dicotomia entre formação geral e formação profissional. Essa integração não se limita à justaposição de componentes curriculares, mas pressupõe a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como eixos estruturantes da formação.

As representações sociais do EMI dos professores revelam que, entre as finalidades atribuídas pelos docentes, a integração entre a formação geral e a formação técnica surge como um dos sentidos predominantes nos depoimentos. O EMI é caracterizado como algo diferente do Ensino Médio regular, sendo compreendido como uma proposta que articula a formação geral à formação técnica, visando, predominantemente, o trabalho. Em alguns depoimentos, entretanto, a finalidade do EMI aparece fortemente associada à inserção no mercado de trabalho, compreendida em termos de preparação imediata. Essa concepção é evidenciada em falas como:

Além de formar com os conhecimentos de disciplinas gerais, de formação geral, o Ensino Médio Integrado também prepara para o mercado de trabalho [...] (Professor Ícaro).

A formação para o mercado de trabalho. Digamos, uma inserção mais imediata no mercado de trabalho, entendeu? Eu penso dessa forma. Porque a graduação se leva um pouco mais de tempo, né? [...] Já na formação técnica, não; você consegue se inserir mais rapidamente (Professor Orfeu).

Nessas representações, a formação técnica assume centralidade, enquanto outras dimensões formativas do EMI permanecem em segundo plano, o que tensiona a concepção de integração defendida teoricamente, na medida em que reduz o EMI a uma preparação de caráter mais instrumental e imediato. Assim, depoimentos indicam que a finalidade do EMI é frequentemente compreendida a partir de objetivos práticos e imediatos, o que tende a redefinir o sentido da integração no interior do projeto formativo.

Para Frigotto (2012), a relação do Ensino Médio com o trabalho não pode ser reduzida a uma lógica imediatista ou instrumental. O autor defende que o Ensino Médio, enquanto etapa da Educação Básica, deve articular trabalho, ciência e cultura, constituindo-se como um direito social vinculado às múltiplas dimensões da vida.

Quando essa relação é compreendida de forma restrita, tende-se a esvaziar o sentido formativo mais amplo do EMI, aproximando-o de uma concepção voltada predominantemente à inserção imediata no mercado de trabalho.

Nesse sentido, destacamos o depoimento do Professor Apolo, que demonstra, a partir da linguagem, o entendimento de que a proposta do EMI está articulada ao mundo do trabalho, compreendido em uma dimensão histórica e social, e não limitado à noção de mercado de trabalho. Trata-se de uma concepção que entende o trabalho como princípio de cidadania, associado à participação na produção social da riqueza e distinto das formas alienadas e exploratórias que marcam o trabalho sob o capitalismo (Ciavatta, 2012).

Vejamos o depoimento do referido docente.

O Ensino Médio Integrado [...] nessa integração, o aluno ganha uma nova visão, principalmente do mundo do trabalho. Aí ele consegue alinhar essas duas situações: o lado acadêmico e também o lado profissional (Professor Apolo).

Nos depoimentos, emerge também uma concepção que desloca a finalidade do EMI para objetivos externos à própria proposta integradora. Essa perspectiva aparece na fala do Professor Ícaro, ao afirmar que o “[...] foco não é o curso técnico integrado, o foco sempre são os vestibulares”. Isso revela uma compreensão do EMI orientada pela lógica propedêutica do Ensino Médio regular. Nessa leitura, o curso técnico deixa de constituir eixo estruturante da formação e passa a ocupar um lugar secundário, já que se busca atender prioritariamente às exigências dos vestibulares.

Essa concepção distancia-se da noção de formação integrada defendida por Ciavatta (2012, p. 94), ao afirmar que “[...] a formação integrada [...] exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular”. Assim, quando a finalidade do EMI se desloca para a lógica dos vestibulares, tende-se a reproduzir o modelo tradicional do Ensino Médio regular, esvaziando sua proposta de integração e de formação omnilateral.

No que se refere à “formação humana”, observa-se que essa dimensão aparece de forma pouco expressiva nos depoimentos. Somente o Professor Orfeu menciona o EMI como espaço de articulação entre “formação humana e formação técnica”. É relevante mencionar que o Professor Orfeu possui Mestrado concluído no ProfEPT, programa voltado à formação no campo da EPT, o que pode ter contribuído para a compreensão dessa articulação. Esse dado é significativo, pois, na concepção de formação integrada defendida por Ciavatta (2012), a formação integrada pressupõe que a educação geral se torne inseparável da educação profissional, superando a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional. A baixa recorrência dessa dimensão nos depoimentos indica um limite importante na apropriação da concepção de EMI, na medida em que a formação voltada ao desenvolvimento crítico, social e histórico do sujeito não se apresenta como eixo central em suas representações.

De modo geral, essas representações revelam que as finalidades atribuídas pelos professores ao EMI são marcadas por tensões e ambiguidades. Embora a integração entre formação geral e formação técnica seja reconhecida, ela tende a ser compreendida a partir de finalidades práticas e imediatas, como a preparação para o

trabalho ou para o acesso ao ensino superior, sem se afirmar plenamente como princípio formativo. A formação humana aparece de forma pouco recorrente, indicando limites na própria apropriação da concepção de formação integral que fundamenta o EMI e evidencia a permanência de concepções tradicionais do Ensino Médio nas representações docentes.

Assim, diferentemente do estudo de Silva e Lima (2023), que identificaram que as representações sociais de professores de Física do *campus* Pesqueira tendem a se aproximar mais da concepção de formação integral proposta pelo EMI, os resultados desta pesquisa apontam uma configuração distinta. Nas representações dos professores de Matemática, os sentidos dominantes remetem a uma compreensão mais fragmentada desse ensino.

Essa configuração pode ser compreendida pela Teoria das Representações Sociais. Conforme Jodelet (2000), as representações funcionam como programas de percepção que orientam a ação e estruturam a leitura que os sujeitos fazem da realidade. Assim, ao atribuírem ao EMI sentidos majoritariamente pragmáticos, os professores mobilizam sistemas de significados que organizam suas interpretações e direcionam suas práticas pedagógicas.

Desse modo, as finalidades atribuídas ao EMI não se limitam a opiniões individuais, mas expressam formas compartilhadas de significar esse ensino, deixando evidente como determinados sentidos ganham centralidade e passam a estruturar o modo como esse ensino é concebido no contexto escolar.

4.2 O Ensino Médio Integrado e a fragmentação formativa na prática

As representações sociais do EMI construídas pelos professores evidenciam que, na prática, persiste uma fragmentação formativa no EMI. Essa fragmentação manifesta-se na ausência de articulação sistemática entre os conhecimentos matemáticos e as demandas formativas dos cursos técnicos, revelando limites na efetivação da proposta do EMI. Analiticamente, essa fragmentação foi organizada nesta categoria em três subcategorias, que correspondem a diferentes dimensões do fenômeno: uma dimensão curricular-epistemológica, expressa na **não integração da disciplina Matemática com as disciplinas da formação técnica**; uma dimensão institucional-normativa, evidenciada na **centralidade normativa em detrimento da construção coletiva do currículo**; e uma dimensão pedagógico-didática, materializada na **permanência de uma organização tradicional do ensino de Matemática**.

4.2.1 A não integração da disciplina Matemática com as disciplinas da formação técnica

A primeira subcategoria evidencia que a fragmentação formativa no EMI se expressa, sobretudo, na não integração da disciplina Matemática com as disciplinas da formação técnica.

Nas representações sociais dos professores, os conhecimentos matemáticos aparecem, majoritariamente, dissociados das demandas formativas dos cursos técnicos, o que limita a construção de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva integradora do EMI.

O Professor Ícaro nos traz a seguinte fala:

O que eu percebo e vejo aqui no IFPE - *campus* Pesqueira é que não existe aproximação ou conversas/diálogos para aproximar as disciplinas de formação geral com a área técnica que os estudantes estão se formando. E isso não é diferente com a Matemática. Então, da forma que eu vejo, da forma que acredito e até trabalho, a disciplina de matemática é oferecida como se fosse para o Ensino Médio regular, ficando as aplicações ou interseções com a área técnica para as disciplinas mais específicas. [...] eu vejo que existe uma distância, na verdade, entre a formação técnica e a formação matemática (Professor Ícaro).

A fala do docente indica que a disciplina Matemática é representada como um componente da formação geral organizado segundo a lógica do Ensino Médio regular, e não como parte de um projeto curricular articulado à formação técnica. Ao afirmar a inexistência de diálogo entre as áreas, o Professor Ícaro indica que a integração não se constitui como princípio estruturante do currículo, mas como algo eventual ou até mesmo inexistente. A expressão “existe uma distância” revela a percepção de uma separação institucionalizada entre os campos de conhecimento, o que reforça a permanência de uma organização curricular pouco articulada.

Essa representação dialoga com a análise de Ramos (2012), ao destacar que a integração no EMI não se efetiva pela mera justaposição de disciplinas ou pela coexistência entre formação geral e formação técnica. Para a autora,

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Ramos, 2012, p. 112-113).

Quando essa construção não se realiza de forma processual e articulada, o currículo tende a manter-se fragmentado, mesmo em uma proposta que se anuncia como integrada.

Ao tratar das relações entre a Matemática e a formação técnica, o Professor Apolo evidencia que as aproximações existentes não decorrem de um planejamento coletivo, mas de demandas circunstanciais. Nesse sentido, afirma:

Bom, ela não difere muito do ensino tradicional, do ensino clássico. [...] Eventualmente, os professores das disciplinas técnicas, eles esperam que nós trabalhemos certos conteúdos para que dê apoio ao que eles passam em sala de aula. [...] é até um problema em relação a isso, porque às vezes o conteúdo de matemática, ele anda um pouco mais lento em relação ao que algumas disciplinas técnicas precisam, e muitas vezes não há esse casamento. [...] Existe diálogo, mas é um diálogo que vai depender mais do professor, entendeu? Então, tem disciplina que de fato exige. Mas essa comunicação existe pela natureza das disciplinas, entendeu? Eu já fiz isso uma vez, consegui fazer isso uma vez com um professor de topografia [...]. Mas assim, é pela necessidade das disciplinas, não porque dois professores ou

mais vão se juntar para ver o melhor caminho para aquela disciplina, unindo essas duas necessidades: a matemática e a disciplina técnica (Professor Apolo).

Diferentemente da fala do Professor Ícaro, o depoimento do Professor Apolo não aponta uma ausência absoluta de diálogo, mas evidencia que a articulação entre as áreas ocorre de maneira circunstancial e funcional. A integração aparece vinculada a demandas específicas das disciplinas técnicas, quando estas “esperam” determinados conteúdos da Matemática, e não como resultado de um planejamento coletivo entre os docentes. Ao afirmar que “não há esse casamento” e que o diálogo “depende mais do professor”, o docente revela que a integração se estabelece de forma individualizada, episódica e orientada por necessidades imediatas. Nesse sentido, a articulação entre formação geral e técnica assume um caráter instrumental, condicionado às demandas imediatas das disciplinas técnicas, não se consolidando como eixo estruturante do projeto formativo do EMI.

A leitura proposta por Ciavatta (2012) contribui para aprofundar essa análise ao indicar que a fragmentação curricular e a separação entre formação geral e a formação profissional alimentam o dualismo educacional e comprometem a formação integrada. Quando a articulação entre áreas ocorre apenas por necessidade imediata ou iniciativa individual, a integração deixa de constituir-se como princípio formativo e passa a assumir um caráter pragmático e utilitário. Para a autora, esse processo ocorre quando a educação perde seu “sentido transcendente”, entendido como a capacidade de conhecer, atuar, e ressignificar a realidade, sendo reduzida a práticas que segmentam os currículos “[...] cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias” (Ciavatta, 2012, p. 93).

Os resultados dessa análise dialogam com os achados de Silva e Lima (2023), que também identificaram, a partir das representações de professores de Física, que os planejamentos das aulas são realizados de forma individualizada, sem a construção coletiva com os professores das disciplinas de formação técnica. Os autores ressaltam ainda que, “[...] mesmo que os professores tentem relacionar os assuntos de Física com as disciplinas de formação técnica, isso não é o suficiente para considerarmos que existe uma integração” (Silva; Lima, 2023, p. 15).

Já o Professor Aquiles destaca que as limitações para a integração também decorrem das condições estruturais do trabalho docente. Segundo ele:

Nem sempre eu acredito que isso aconteça. [...] O tempo, normalmente, o tempo é muito pouco para você fazer determinadas atividades que se adequem ao programa do profissionalizante deles. E você, às vezes, quer fazer uma coisa, mas não tem tempo. Se você fizer isso aí, você termina sem terminar o programa (Professor Aquiles).

A fala do Professor Aquiles introduz um elemento distinto na compreensão da fragmentação: a limitação imposta pelas condições objetivas de organização do trabalho pedagógico. Ao afirmar que “nem sempre” a integração acontece e que “o tempo é muito pouco”, ele evidencia uma tensão entre a intenção de articular conteúdos e a necessidade de cumprir o programa previsto. A preocupação em “terminar o programa” aparece como prioridade estruturante da prática docente, indicando que o currículo é percebido como um conjunto de conteúdos a serem

vencidos dentro de uma carga horária restrita. Nesse cenário, a integração deixa de ser concebida como princípio organizador do ensino e passa a ser vista como uma atividade adicional, que compete com o cumprimento das exigências formais da disciplina.

Nesse contexto, o processo de ancoragem, descrito por Moscovici (2007), contribui para compreender como a proposta de integração é reinterpretada no cotidiano escolar a partir de referências já consolidadas na cultura pedagógica. Como destaca Jodelet (1993), as representações sociais se constroem nas práticas e na vida cotidiana, sendo atravessadas pela cultura e pela história dos grupos sociais. Assim, o EMI é ancorado segundo esquemas tradicionais de organização disciplinar, o que contribui para a permanência da separação entre Matemática e formação técnica.

A análise das representações indica, portanto, que a fragmentação entre a matemática e a formação técnica se produz por múltiplas determinações, sendo elas: a ausência de diálogo institucional, articulações episódicas orientadas por demandas imediatas e limitações estruturais impostas pela organização curricular e pela carga horária. Assim, a Matemática aparece, majoritariamente, como um componente da formação geral ofertada nos moldes do Ensino Médio regular, o que contraria a concepção de integração e evidencia um dos desafios centrais para a efetivação do projeto formativo do EMI.

4.2.2 A centralidade normativa em detrimento da construção coletiva do currículo

A segunda subcategoria evidencia que a fragmentação formativa no EMI também se expressa na centralidade normativa, em detrimento da construção coletiva do currículo. Nas representações sociais dos professores, o currículo aparece fortemente orientado por prescrições legais, documentos institucionais e normativas externas, o que tende a reduzir os espaços de diálogo, negociação e elaboração coletiva entre os docentes. Esse predomínio do cumprimento formal das normas sobre a reflexão pedagógica compartilhada fragiliza a construção de propostas curriculares integradoras e limita a materialização do EMI como um projeto formativo coletivo.

Dessa forma, a orientação normativa, como elemento estruturante das práticas pedagógicas docentes, aparece aqui como um dos fatores que contribuem para a manutenção de um currículo fragmentado. Nos depoimentos analisados, observa-se que a referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos programas institucionais aparece como elemento estruturante das decisões pedagógicas, indicando uma compreensão do currículo como algo previamente definido a ser seguido. Essa centralidade normativa sugere uma relação na qual o professor tende a se posicionar mais como executor do currículo do que como sujeito ativo na sua construção, o que favorece a reprodução de práticas pedagógicas alinhadas a um modelo tradicional de ensino.

Essa orientação manifesta-se de forma explícita nas falas dos docentes. O Professor Ícaro, por exemplo, afirma que “[...] tudo que é pensado, que é planejado, logicamente vai de acordo com a BNCC, com as habilidades e competências que lá estão descritas”, indicando que o planejamento das aulas de Matemática parte diretamente das diretrizes estabelecidas no documento nacional. De modo semelhante, o Professor Aquiles destaca: “[...] sigo o programa, e nesse programa...

aí vou fazendo o planejamento e vou organizando as aulas. [...] A instituição tem um programa e eu sigo aquele programa”, reforçando a centralidade dos programas institucionais como referência principal para a organização do trabalho pedagógico. Essas falas revelam uma prática docente fortemente ancorada no cumprimento de orientações normativas, na qual pouco se mencionam os processos coletivos de reflexão curricular ou iniciativas de integração entre áreas, que são elementos centrais à proposta de EMI.

Embora os documentos normativos desempenhem papel importante na organização do trabalho escolar, sua centralidade torna-se problemática quando assumida de forma acrítica, pois tende a reforçar a fragmentação curricular e a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais. Ramos (2012) alerta que, no contexto das reformas educacionais da década de 1990, a noção de competências passou a orientar o currículo, promovendo a “desintegração curricular” e conferindo às disciplinas um caráter “abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados”. É importante destacar que essa orientação passa a ser aprofundada com a Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois se fundamentam na pedagogia das competências (Trindade; Malanchen, 2022). Portanto, quando o planejamento docente se orienta prioritariamente pelo cumprimento de programas e habilidades previamente definidos, se reduz o espaço para a reflexão coletiva e para a articulação entre formação geral e técnica.

Em contraposição a essa lógica, Ciavatta (2012, p. 93) destaca a importância de que as escolas produzam “[...] dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas [...]”, ressaltando o papel do trabalho coletivo e da autonomia pedagógica na construção de propostas efetivamente integradoras.

Desse modo, a centralidade normativa observada nos depoimentos tende a se desarticular de processos coletivos de reflexão e construção curricular, limitando a materialização da proposta integradora do EMI no ensino de Matemática e reafirmando uma lógica de organização curricular marcada pela fragmentação e pela hierarquização dos saberes.

Na perspectiva de Jodelet (1993), as representações se constroem nas práticas sociais e organizam a relação dos sujeitos com os objetos de seu cotidiano. Assim, as noções de currículo e de formação integral, quando objetivadas em prescrições como a BNCC e os programas institucionais, passam a adquirir estabilidade simbólica e a definir modos legítimos de atuação docente, redefinindo o lugar do professor na dinâmica curricular, como apontamos anteriormente, posicionando-o mais como executor do currículo.

4.2.3 A permanência da organização tradicional do ensino de Matemática

A terceira subcategoria evidencia que a fragmentação formativa no EMI se manifesta na permanência de uma organização tradicional do ensino de Matemática. Nas representações sociais dos professores, há a predominância de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, na compartimentalização dos saberes e na ênfase em procedimentos e exercícios, o que dificulta a articulação da Matemática com os princípios integradores do EMI e reforça a separação entre formação geral e formação técnica.

Nesse sentido, além da centralidade atribuída aos documentos normativos, as falas dos professores evidenciam que essa orientação se concretiza na reprodução de uma organização tradicional da aula de Matemática. Eles descrevem práticas marcadas pela apresentação sequencial dos conteúdos, pela retomada de conhecimentos, pela explicação conceitual seguida da resolução de exemplos e pela ênfase em exercícios e tarefas para casa, características historicamente associadas ao modelo tradicional de ensino.

Essa forma de organização aparece de maneira recorrente nas falas dos docentes, como se observa a seguir:

E segue o rito normal de outras escolas, sem ser escola técnica, sem ser um IFPE, um Instituto Federal. [...] apresenta conceitos, propriedades, aplicações, resolução de exercícios, tarefas para casa, assim como acontece em outras escolas (Professor Ícaro).

[...] eu começo a tocar em pontos que os alunos deveriam ter aprendido em séries anteriores, principalmente no Ensino Fundamental. [...] Eu apresento conceito, explico as nuances daquele conceito, então começo a fazer todo um caminho reverso tentando extrair alguma coisa que ele vivenciou no passado. [...] Depois disso, a gente faz alguns exemplos, eu questiono eles se estão com dúvidas [...] E tem a questão dos exercícios. E trabalho também com a situação de tarefa de casa (Professor Apolo).

[...] apresento um determinado tópico. [...] Faço uma pequena revisão de temas importantes que são indispensáveis à compreensão do tema atual que a gente está vendo, para depois dar continuidade, né? [...] Passo alguns exemplos, aí respondo com eles, depois também deixo questões para eles fazerem em casa (Professor Orfeu).

Digamos o seguinte: a aula de trigonometria, eu vou dar o conceito do que vem a ser trigonometria, vou começar com os conceitos iniciais da trigonometria, e aí vou fazer as atividades e os exercícios (Professor Aquiles).

As falas indicam que a Matemática é conduzida a partir de uma lógica própria da formação geral, pouco alterada pelas especificidades do EMI. Ainda que os professores reconheçam, em outros momentos, a importância da articulação com a formação técnica, essa preocupação não se traduz, de modo sistemático, na organização das aulas, que permanecem estruturadas segundo referências do Ensino Médio regular.

Do ponto de vista teórico, a organização tradicional do ensino de Matemática se distancia dos princípios que orientam o EMI, especialmente a centralidade do trabalho como princípio educativo. Conforme destaca Ciavatta (2012, p. 101),

[...] Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. Assim se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz, e o trabalho se torna princípio

educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho.

No entanto, as práticas descritas pelos professores revelam que o ensino de Matemática permanece ancorado em uma lógica transmissiva e disciplinar. A ausência de situações investigativas e de articulação com os processos formativos dos cursos técnicos evidencia o distanciamento entre a proposta formativa do EMI e o modo como a Matemática é ensinada no cotidiano escolar.

De modo geral, essa categoria evidencia que a fragmentação formativa no EMI se expressa de forma articulada nas representações dos professores, envolvendo tanto a relação entre Matemática e formação técnica quanto a centralidade normativa e a reprodução de práticas tradicionais de ensino. Esses elementos não aparecem de maneira isolada, mas se reforçam mutuamente, contribuindo para a manutenção de um currículo fragmentado, mesmo em uma proposta que se anuncia como integrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais do EMI construídas por professores de Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira. Os resultados indicaram que, nas representações sociais dos docentes, o EMI é reconhecido como a integração entre formação geral e formação técnica, visando predominantemente o trabalho, compreendido, sobretudo, a partir de uma lógica imediatista e instrumental. Essa compreensão sinaliza que a dimensão da formação humana integral não se afirma plenamente como princípio estruturante do ensino integrado.

Os resultados apontaram, também, que, embora a integração entre a formação geral e formação técnica seja reconhecida nas representações dos docentes, sua efetivação encontra limites concretos no cotidiano escolar. A não articulação sistemática entre Matemática e formação técnica, a centralidade normativa do currículo e a permanência de uma organização tradicional do ensino revelam que a proposta integradora do EMI convive com práticas ainda marcadas pela fragmentação.

Nossas análises indicaram que o EMI é apropriado e reinterpretado a partir de esquemas já consolidados na cultura pedagógica. Nesse sentido, as representações sociais construídas pelos docentes não apenas expressam compreensões sobre o EMI, mas orientam suas práticas, contribuindo para a manutenção das dinâmicas curriculares marcadas pela fragmentação.

Os resultados apresentados nesta pesquisa indicam a necessidade de aprofundar as pesquisas sobre o EMI à luz da Teoria das Representações Sociais em diferentes contextos da Rede Federal de ensino. Considerando que as representações se constituem nas práticas, nas relações institucionais e nos discursos que circulam no espaço público, é interessante ampliar as análises para outros componentes curriculares, diferentes campi e demais segmentos da comunidade escolar, como estudantes, gestores e servidores técnico-administrativos. Esses estudos podem contribuir para a compreensão de como o EMI é significado pelos diferentes sujeitos e de que maneira isso pode impactar a materialização curricular. Esses desdobramentos são fundamentais para o avanço das discussões sobre a consolidação do EMI enquanto projeto formativo integrado.

Concluímos, portanto, que a consolidação do EMI como projeto formativo integrado demanda não apenas ajustes normativos, mas também processos formativos que possibilitem a ressignificação das representações docentes acerca da integração curricular. Ao evidenciar as tensões entre concepção e prática, este estudo contribui para o debate sobre os desafios contemporâneos do EMI e reafirma a relevância da Teoria das Representações Sociais como referencial analítico no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurenci. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de: L'Analyse de Contenu.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Resolução n. 510, de 06 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 4 fev. 2026

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filena me=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de

junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 3, p. 83-106.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Conif emite Nota Técnica sobre o PNLD 2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/conif-emite-nota-tecnica-sobre-o-pnld-2021>. Acesso em: 27 fev. 2026.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. [S.l.]: UFRJ, 1993. Tradução de: **Représentations sociales: un domaine en expansion**.

JODELET, Denise. Representaciones Sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, Denise; TAPIA, Alfredo Guerrero. **Develando la Cultura: estudios en representaciones sociales**. México: UNAM, 2000, p. 07-30.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Tradução de: Marx e la pedagogia moderna.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 07-32, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. Tradução de: La psychanalyse - son image et son public.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Tradução de: Social representations: explorations in social psychology.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 107-128.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais no Brasil: história e evolução. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; NASCIMENTO, Ingrid Faria Gianordoli-; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Orgs.). **Representações Sociais**: campos, vertentes e fronteiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p. 31-55.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Paulo César Bispo da; LIMA, Andreza Maria de. Ensino Médio: um estudo da produção científica socializada em eventos internacionais de representações sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020. **Anais do VII CONEDU - Edição online**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68519>. Acesso em: 1 mar. 2026.

SILVA, Paulo César Bispo; LIMA, Andreza Maria. Ensino Médio Integrado: representações sociais construídas por professores de Física do IFPE - campus Pesqueira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.] , v. 2, n. 23, p. 1-19, e13810, Ago. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13810>. Acesso em: 2 mar. 2026.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23198, jul./set. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.