

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: representações sociais construídas por professores de Física do IFPE – campus Pesqueira

INTEGRATED HIGH SCHOOL: social representations built by physics
professors at IFPE – Pesqueira campus

Paulo César Bispo da Silva

paulocesar.physics@gmail.com

Andreza Maria de Lima

andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

RESUMO

O Ensino Médio integrado à educação profissional busca favorecer uma educação integral através da integração das dimensões sociais da vida: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. No entanto, a recente reforma do Ensino Médio trouxe retrocessos para esse ensino. Nesse contexto, temos como objetivo geral analisar as representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores de Física do IFPE - *campus* Pesqueira. Constituíram-se referenciais teóricos sobre o Ensino Médio Integrado autores como: Ramos (2008, 2017), Ciavatta (2003, 2005, 2008) e Frigotto (2005). O referencial teórico é a Teoria das Representações Sociais, cunhada por Serge Moscovici. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram quatro professores de Física do Ensino Médio Integrado do IFPE - *campus* Pesqueira. Para a coleta das informações, realizada de forma remota devido à pandemia do novo coronavírus, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. A maioria dos professores construiu representações sociais que se aproximam da concepção de Ensino Médio Integrado. Nossos resultados mostraram que parte dos professores representa, como finalidade do Ensino Médio Integrado, a formação integral do estudante, que envolve a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, percebemos também construções representacionais que se distanciam dos princípios basilares desse ensino, como a ideia de que a sua função é a preparação para o mercado de trabalho. Este estudo pode contribuir para a formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado, além de trazer novas reflexões sobre esse ensino diante da recente reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Representações sociais. Professores de Física.

ABSTRACT

Secondary education integrated with professional education seeks to promote an integral education through the integration of the social dimensions of life: work, culture, science and technology. However, the recent reform of High School brought setbacks to this teaching. In this context, our general objective is to analyze the social representations of Integrated High School built by Physics teachers from IFPE - Pesqueira campus. Theoretical references on Integrated High School were constituted by authors such as: Ramos (2008, 2017), Ciavatta (2003, 2005, 2008) and Frigotto (2005). The theoretical framework is the Theory of Social Representations, coined by Serge Moscovici. The research is qualitative in nature. Four Physics teachers from the Integrated High School of the IFPE - Pesqueira campus participated. For the collection of information, carried out remotely due to the new coronavirus pandemic, we used the semi-structured interview. For the analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique. Most teachers built social representations that are close to the concept of Integrated High School. Our results showed that part of the teachers represent, for the purposes of Integrated High School, the integral formation of the student, which involves preparation for the world of work. However, we also perceive representational constructions that distance themselves from the basic principles of this teaching, such as the idea that its function is to prepare for the job market. This study can contribute to the training of teachers who work in Integrated High School, in addition to bringing new reflections on this teaching in the face of the recent reform of High School.

Keywords: Integrated High School. Social representations. Physics teachers.

1 INTRODUÇÃO

A história do Ensino Médio no Brasil mostra uma forte disputa por suas finalidades. O Ensino Médio ficou marcado por uma dualidade estrutural: um ensino propedêutico para a elite brasileira, que possibilitava o ingresso no Ensino Superior; e um ensino técnico, que formava para capacitação de mão de obra, destinado à população trabalhadora e pobre do país. Isso decorre dos interesses da elite brasileira em controlar o processo formativo dos jovens da classe trabalhadora do país.

Na década de 1980 do século passado, durante o período de redemocratização do Brasil, houve uma intensa luta para instituir o Ensino Médio integrado, isto é, um modelo de educação unitária e politécnica que formasse o estudante integralmente, tendo como princípios norteadores a ciência, a cultura e o trabalho - compreendido em sentido amplo, como um princípio educativo.

No entanto, a década de 1990 do século passado ficou marcada pela reforma educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, que inviabilizou a efetivação do Ensino Médio Integrado. O Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) separou a educação profissional do Ensino Médio, conforme preceitua o seu Artigo 5º: “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio”.

Em consonância com o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), a Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No artigo 12, essas Diretrizes preceituam que “não haverá

dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional." (BRASIL, 1998). Já no parágrafo 2º desse artigo, afirma-se que "o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos." (BRASIL, 1998).

Já em 1999, tivemos o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 119), essas Diretrizes "escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade." A reforma educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu conjunto, e particularmente relativa à educação tecnológica e à formação profissional, teve concordância com as ideias do liberalismo conservador na concepção e na prática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Todavia, em 2003, já no Governo Lula, tivemos dois eventos que discutiram e trouxeram embasamento para o Ensino Médio Integrado no Brasil, considerando a concepção defendida desde a década de 1980: o "Seminário Nacional de Ensino Médio: construção política" e o "Seminário Nacional da Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas".

Esse cenário abriu caminhos para a revogação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e a aprovação do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que permitiu o Ensino Médio integrado no Brasil. Em relação ao Decreto nº 5.154/2004, Ramos (2008) afirma que foi baseado na necessidade da classe trabalhadora brasileira de uma educação integrada que possibilitasse ao mesmo tempo a formação básica e a formação profissional.

O Ensino Médio Integrado no Brasil foi fortalecido com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IFs). De acordo com o Artigo 2º desta Lei, "Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]". Em seu Artigo 7º, preceitua, como um dos objetivos dos IFs, "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).

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

A recente reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), trouxe retrocessos para o Ensino Médio. Ramos (2017) afirma que essa reforma se contrapõe à concepção do Ensino Médio Integrado, pois diminuiu a carga horária de formação geral para 1800 horas, reduziu a formação em Ciências

Humanas e Sociais, trouxe a repartição de 600 horas em itinerários formativos da carga horária total e transformou a educação profissional em um dos itinerários formativos.

Em consonância com a recente reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (BRASIL, 2021) revogou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012). Essa nova Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, trazendo alterações nos princípios norteadores do Ensino Médio Integrado, afastando-o de sua concepção de educação unitária e politécnica. O Artigo 3º preceitua, já como primeiro princípio norteador, a “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes”.

Durante o curso de Licenciatura em Física, participei do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) durante três anos. Durante esses anos, tive a oportunidade de desenvolver pesquisas sobre o Ensino Médio à luz da Teoria das Representações Sociais. Essa Teoria, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961¹, tem como objeto de estudo o fenômeno das representações sociais. De acordo com Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais”.

A Teoria das Representações Sociais possui três desdobramentos: a abordagem cultural de Denise Jodelet – que entende as representações sociais como conhecimentos do senso comum, gerados a partir da experiência no cotidiano (JODELET, 2000); a abordagem societal, proposta por Willem Doise – que pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das representações sociais: intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais (ALMEIDA, 2009); e a abordagem estrutural, elaborada inicialmente por Jean-Claude Abric – que defende que toda representação possui uma estruturação interna que consiste em um núcleo central e um sistema periférico.

No último ano da participação no PIBIC (2020-2021), a partir da abordagem estrutural, desenvolvemos uma pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar a possível estrutura interna das representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores do IFPE - *campus* Pesqueira. Os resultados indicaram que os elementos que possivelmente compõem o núcleo central foram “formação”, “técnico” e “profissionalização”. Parte dos professores associam o Ensino Médio Integrado à formação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, nesta pesquisa, buscamos aprofundar os estudos sobre o Ensino Médio Integrado a partir das representações sociais construídas por professores de Física. Temos, como objetivo geral, **analisar as representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores de Física do IFPE - *campus* Pesqueira**. Nesta pesquisa, tomaremos, como referencial de base, a Teoria geral. Ressaltamos que as “[...] representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum” (SPINK, 1993, p. 302).

¹ A Teoria foi desenvolvida em sua obra “*A Psicanálise, sua imagem e seu público*”, traduzida para o Brasil em 1978.

A utilização da Teoria das Representações Sociais nas pesquisas do campo educacional se mostra relevante, pois, conforme Novaes (2010, p. 157), “a identificação das representações sociais construídas pelos sujeitos sobre os objetos permite a exposição das mesmas à análise constante, em especial porque as representações são construídas na vida cotidiana”.

Destacamos que na nossa primeira pesquisa PIBIC (2018-2019), buscamos mapear teses e dissertações brasileiras sobre o Ensino Médio no período 2007-2017². Localizamos apenas dois trabalhos sobre o Ensino Médio à luz da Teoria das Representações Sociais, sendo um desses trabalhos sobre o Ensino Médio Integrado. Na nossa segunda pesquisa desenvolvida no PIBIC (2019-2020)³, analisamos a produção científica sobre o Ensino Médio como objeto representacional em anais de eventos internacionais de representações sociais. Localizamos apenas três trabalhos que tiveram o Ensino Médio como objeto representacional, sendo apenas uma sobre o Ensino Médio Integrado.

Assim, diante dos poucos trabalhos encontrados sobre o Ensino Médio, especialmente sobre o Ensino Médio Integrado, à luz da Teoria das Representações Sociais, ressaltamos a relevância desta pesquisa. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o enfrentamento teórico e prático dos atuais problemas do Ensino Médio Integrado. Concordamos com Novaes (2010, p. 157) quando afirma que “[...] o estudo das representações proporciona a compreensão das conjunturas educacionais e oferece os elementos para a promoção da mudança, propagação e construção de novos saberes”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos as categorias teóricas do estudo, quais sejam: “Ensino Médio Integrado: bases conceituais”, desenvolvida a partir de autores como Ramos (2008, 2017), Ciavatta (2003, 2005, 2008) e Frigotto (2005); e “Representações Sociais: conceito e funções”, desenvolvida a partir de autores como Moscovici (1978), Jodelet (2000, 2002), Mazzotti (2008) e Parada (2014).

2.1 Ensino Médio Integrado: bases conceituais

A história do Ensino Médio no Brasil mostra uma dualidade estrutural em suas finalidades: um Ensino Médio propedêutico que forma o estudante para adentrar no Ensino Superior - destinado à elite brasileira; e um Ensino Médio técnico - destinado à classe trabalhadora do país. Essa dualidade educacional é “uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (RAMOS, 2008, p. 1).

Diante dessa histórica dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, buscou-se uma concepção de escola unitária, um Ensino Médio Integrado à Educação

² Como banco de dados, adotamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

³ Consideramos os últimos cinco anais de dois eventos: Jornada Internacional de Representações Sociais (JIRS) e a Conferência Internacional em Representações Sociais (CIRS).

Profissional. Ramos (2008, p. 3) apresenta dois pilares conceptuais de uma educação integrada:

[...] um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Para Ramos (2008, p. 2), “[...] uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”. A autora afirma que essa educação unitária deve ser baseada no acesso dos estudantes à ciência, à cultura e ao trabalho, sendo esses os fundamentos estruturantes indispensáveis para a formação integral dos estudantes. Nesse âmbito, Oliveira (2009, p. 55) afirma que “[...] o objetivo da formação integral dos educandos é, antes de tudo, romper com a fragmentação que historicamente tem sido imposta aos estudantes oriundos da classe trabalhadora.”

Uma educação com esses fundamentos necessita, portanto, ser politécnica. De acordo com Ramos (2017, p. 29), “a educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção”. Isto é, uma educação capaz de oferecer acesso à cultura e aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e, dessa maneira, capacitar o estudante para fazer escolhas e construir caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2008). Sobre a politecnicidade, Saviani (2003, p. 142) afirma:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Para essa formação, Ramos (2008) evidencia três sentidos para integração: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro sentido, o de formação omnilateral, é de natureza filosófica, baseado na ideia de uma formação que se baseia na integração dos fundamentos essenciais da vida, isto é, a ciência, a cultura e o trabalho, possibilitando, assim, uma formação omnilateral. Dessa forma, essa concepção de integração se baseia na formação humana, compreendida como “o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la.” (RAMOS, 2017, p. 32).

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. (RAMOS, 2008, p. 4)

Nesse sentido de integração, o trabalho é entendido como “realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção)” (RAMOS, 2008, p. 3). Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido a partir da história da humanidade, suas lutas e conquistas. A formação profissional, considerando esse sentido para o trabalho, supera a profissionalização apenas para o mercado de trabalho, pois abrange valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a prática humana (RAMOS, 2008). Já a ciência,

[...] nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela. (RAMOS, 2017, p. 4)

Dessa forma, a ciência forma uma unidade com o trabalho, pois a produção do conhecimento pela humanidade aconteceu a partir de sua interação com a realidade (RAMOS, 2008). A cultura, por sua vez, é definida por Ramos (2008, p. 4) como “[...] valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.”

Ramos (2008) afirma que é importante relacionar a técnica com a tecnologia no Ensino Técnico, visto que proporciona o entendimento do trabalho no seu sentido ontológico, sendo a tecnologia compreendida como ciência materializada em força produtiva. Desse modo, o Ensino Médio Integrado não se restringe em capacitar para o mercado de trabalho, mas possibilita a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, além de dar autonomia crítica diante das profissões (RAMOS, 2008).

O segundo sentido da integração é o de indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Para Ramos (2008), é necessário compreender que, de uma maneira geral, para a classe trabalhadora, o trabalho como práxis econômica configura-se como uma necessidade para os jovens que procuram se profissionalizar. Em relação a isso, Simões (2007, p. 84) nos diz que

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

Ramos (2008) afirma que, enquanto o Brasil for um país baseado na exploração dos seus trabalhadores, não podemos falar em primeiro “formar para a vida”, deixando a formação profissional em segundo plano. Afirma que não defende uma formação profissional em função da formação geral, mas uma integração entre as duas formações, que possibilite a inserção do jovem na vida produtiva dignamente.

O terceiro sentido é o da integração de conhecimentos gerais e específicos. Considera-se os conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade. Ramos (2008, p. 16) nega a separação pelo positivismo de que o professor da educação

básica ensina as teorias gerais e os professores da formação técnica ministra as aplicações das teorias gerais. Dessa forma, o conhecimento de formação geral e o de formação específica só possuem significado quando associados entre si. Para a autora, o conhecimento específico, profissionalizante, se ensinado sem vinculação com as teorias gerais do campo científico, inviabilizará, provavelmente, sua utilização em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Frigotto *et. al.* (2005, p. 1098) afirmam que

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

Assim, a concepção de um Ensino Médio Integrado à educação profissional se baseia num modelo de educação unitária e politécnica, que tem como princípios norteadores indispensáveis a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho compreendido em seu sentido ontológico.

2.2 Representações Sociais: conceito e funções

A Teoria das Representações Sociais foi proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici em 1961 na obra intitulada *“La psicanalise: son image son et son public”*. Essa teoria tem como objeto de estudo o fenômeno das representações sociais, “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

De acordo com Jodelet (2002, p.36), “[...] as representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, as representações sociais são conhecimentos construídos a partir da interação social do sujeito com o meio em que vive, pelo qual o indivíduo modela seu comportamento e a sua comunicação.

Moscovici (1978, p. 48) afirma que, quando falamos de representações sociais, não existe uma divisão entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo.

O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois 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, 1978, p. 52).

Parada (2014) afirma que as representações sociais permitem a compreensão do objeto pelo sujeito, de forma que o objeto seja uma construção que o próprio sujeito faz, e isso acontece por via das vivências subjetivas do sujeito em um contexto social específico.

As representações sociais estão intrinsecamente ligadas à nossa realidade, estão presentes na nossa comunicação e na forma como enxergamos o nosso cotidiano. “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.” (MOSCOVICI, 1978, 41).

Moscovici (1978) exprime que a linguagem é uma ferramenta importante para a análise das representações sociais, já que nela é exposto conhecimentos advindos da relação do homem ou do grupo a qual pertence com a sociedade.

Moscovici (1978) introduz dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. “[...] a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas” (MOSCOVICI, 1978, p. 289); “a ancoragem como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais” (MAZZOTTI, 2008. p. 24).

Mazzotti (2008) considera que a introdução desses dois processos foram as mais relevantes da obra de Moscovici, já que a ancoragem e a objetivação possibilitam o entendimento de como o funcionamento do sistema cognitivo intervém no meio social e como o social intervém na construção do sistema cognitivo. De forma sucinta, podemos dizer que os processos de objetivação e ancoragem têm a função de transformar algo desconhecido em conhecido.

Um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais é a abordagem cultural de Denise Jodelet. De acordo com Jodelet (2000, p. 10), as representações são compreendidas como o estudo “dos processos e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história [...]”. Nessa abordagem, Jodelet (2000) defende que as representações sociais são o conhecimento do senso comum, formado pela vivência do ser com o seu cotidiano, servindo como instrumento de leitura da realidade e um sistema de significados que nos possibilita compreender o curso de eventos das relações sociais.

Em síntese, podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais estuda o fenômeno das representações sociais, uma forma de conhecimento produzido pela interação do sujeito com a realidade, isto é, um conhecimento criado socialmente e que serve para comunicação e condução dos comportamentos do sujeito.

3 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, que tem “[...] o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62). Godoy (1995, p.63) afirma, ainda, que “o interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias.”

3.1. Campo empírico e critérios de participação

O IFPE - *campus* Pesqueira foi o campo empírico da pesquisa. Esse *campus* tem dois cursos de Ensino Médio Integrado: Edificações e Eletrotécnica.

No total, seis professores de Física atuam no Ensino Médio Integrado nos dois cursos do *campus*. Definimos que os participantes da pesquisa seriam professores da disciplina de Física que estavam atuando no semestre letivo 2021.2 nos dois cursos de Ensino Médio Integrado do *campus*. Definimos os professores que atuavam nesse semestre, pois foi durante esse período que realizamos a coleta de informações.

3.2. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Utilizamos, como procedimento de coleta, a entrevista semiestruturada, “[...] que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]” (TRIVINOS, 1987, p. 146). Escolhemos esse procedimento, pois, conforme Trivinos (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada se sobressai em relação aos modelos de entrevista, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O roteiro da entrevista foi organizado em duas partes: 1) *Questões de caracterização dos participantes*, tais como: faixa etária, grau de formação, tempo de atuação como professor no Ensino Médio Integrado, instituição que terminou a Pós-Graduação; e 2) *Questões sobre o objeto de pesquisa*, que envolveram perguntas sobre a função do Ensino Médio Integrado, o processo de planejamento de aula no Ensino Médio Integrado, entre outras.

Para a análise dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (2011). De acordo com Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Essa técnica é desenvolvida em três etapas: a *pré-análise* – que “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125); a *exploração do material ou codificação* – que se baseia na codificação do material e na definição de categorias de análise (BARDIN, 2011); e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* – em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131).

3.3. O trabalho de campo

O contato inicial com os seis professores foi feito por meio do aplicativo *WhatsApp*⁴. No entanto, apenas quatro docentes aceitaram participar da pesquisa.

Considerando o atual cenário da pandemia do novo coronavírus, utilizamos a plataforma *Google Meet*⁵ para realizarmos as entrevistas com os professores. Ressaltamos que, antes da realização de todas as entrevistas, solicitamos aos professores que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado via *Google Forms*⁶.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os participantes tinham tempo livre para responder as perguntas. O tempo de entrevista variou entre 14 e 20 minutos. As entrevistas foram realizadas entre os dias 16 e 22 de novembro de 2021.

⁴ WhatsApp é um *software* de mensagens e chamadas de voz e vídeo para smartphones, além de outras ferramentas de comunicação.

⁵ Google Meet é uma plataforma do Google que permite a realização de reuniões *online*, pela qual é disponibilizado um link e um código para o acesso de cada reunião.

⁶ *Google Forms* é um aplicativo gerenciado pelo Google que permite a criação de formulários com questionários que podem ser personalizados. Os questionários podem ser disponibilizados aos que vão responder, via link.

Os quatro professores participantes são do sexo masculino. A faixa varia entre 26 e 55 anos. Todos são licenciados em Física. Dois são mestres e dois doutores, sendo que três têm Pós-Graduação na área de Educação, sendo dois mestres e um doutor. Todos os professores fizeram a graduação e as Pós-Graduações em instituições de ensino superior públicas.

Em relação ao tempo de atuação no Ensino Médio Integrado, dois professores atuam a menos de cinco anos, um atua entre seis e dez anos e um atua entre 11 e 15 anos.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, adotamos nomes fictícios, a saber: John, Paul, George e Ringo⁷.

O Quadro 1 sistematiza a caracterização dos docentes.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Pós-Graduação	Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado
John	36-40 anos	Mestrado em Ensino de Ciências	6-10 anos
Paul	Mais de 50 anos	Doutorado em Ensino das Ciências e Matemática	11-15 anos
George	26-30 anos	Mestrado em Ensino de Física	Até 5 anos
Ringo	30-35 anos	Doutorado em Tecnologias Energéticas e Nucleares	Até 5 anos

Fonte: o autor

Destacamos, por fim, que nenhum dos professores afirmou ter recebido formação relativa ao Ensino Médio Integrado.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Dos depoimentos dos professores emergiram as seguintes categorias: “O Ensino Médio Integrado e suas finalidades” e “O Ensino Médio Integrado e os sentidos da integração”.

⁷ Nos inspiramos nos nomes dos integrantes da banda de rock britânica “The Bleatles”.

4.1. O Ensino Médio Integrado e suas finalidades

Os professores, de maneira geral, relacionaram a função do Ensino Médio Integrado com a formação integral e a preparação para o mundo do trabalho, revelando a construção de representações sociais que se aproximam da concepção de Ensino Médio Integrado. No entanto, percebemos também construções representacionais que se distanciam dos princípios basilares desse ensino.

Conforme discutimos, a concepção de Ensino Médio Integrado se baseia num modelo de educação unitária e politécnica, tendo como princípios norteadores a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho em seu sentido ontológico. Assim, o Ensino Médio Integrado busca uma formação integral, isto é, uma formação que contemple todas as dimensões essenciais da vida. Ciavatta (2008, p. 2) afirma que

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

As falas dos participantes se mostram relevantes para o entendimento de como os professores representam o Ensino Médio Integrado. Moscovici (2005, p. 30) afirma que “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico em que nós vivemos”. Moscovici (1978) ainda coloca que quando se fala sobre um determinado objeto, podemos supor que representamos algo desse objeto. Assim, o estímulo e a resposta portam-se concomitantemente.

Para a maioria dos professores, a principal função do Ensino Médio Integrado é possibilitar uma formação integral. No entanto, também percebemos que, junto à formação integral do estudante, os professores associam a função do Ensino Médio Integrado à formação para o mundo do trabalho. O mundo do trabalho “[...] é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de comunicação e de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam a atividade por meio de leis próprias a ele” (FIGARO, 2010, p. 104); já o mercado de trabalho tem seu conceito englobado dentro do mundo do trabalho, pois se refere a realização do trabalho como prática econômica.

Observemos um trecho do depoimento do professor John:

Então, acho que a principal função do Ensino Médio Integrado é dar formação básica, científica, para o estudante que deseja tanto prosseguir na sua carreira no Ensino Superior, como também, ao mesmo tempo, com formação técnica que não necessariamente ele precisa ir para o Ensino Superior para começar a trabalhar. (John)

O professor John usa o elemento “formação científica”, “formação básica”, que remete à ideia de politecnia. Conforme Saviani (2003, p. 142), a “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.”

Na fala do professor, percebemos que a função do Ensino Médio Integrado é oferecer uma formação que tanto possibilite o prosseguimento para o Ensino Superior,

como também possibilite a inserção no mundo do trabalho por meio da formação profissional recebida. Essa função atribuída ao Ensino Médio Integrado cumpre o objetivo de superar a histórica dualidade estrutural na formação do Ensino Médio, pois se baseia num modelo de educação que forme de maneira unitária. De acordo com Ramos (2008), uma escola com concepção unitária corresponde ao princípio da educação como direito de todos, pela qual os estudantes tenham acesso aos conhecimentos e à cultura produzidos pela humanidade.

Nessa perspectiva, Ramos (2008) afirma que é necessário reconhecer que o trabalho como prática econômica é uma necessidade para a classe trabalhadora. No entanto, a autora também afirma que o Ensino Médio Integrado busca formar o estudante integralmente, de forma que a inserção no trabalho como práxis econômica seja um dos resultados da formação com base unitária.

O professor John também sugere que a função do Ensino Médio Integrado é uma formação integral, que forme o estudante como cidadão e como profissional. O professor George segue nessa mesma linha de pensamento em sua representação. Afirma: “Eu acho que a principal função do Ensino Médio Integrado é preparar o estudante tanto como cidadão como para uma profissão.” Assim, os dois professores deixam entrever o entendimento que a função do Ensino Médio Integrado é a formação integral do estudante.

No entanto, também tivemos falas de professores que se distanciaram da concepção de Ensino Médio Integrado, pois tiveram como foco a preparação para o mercado de trabalho ou trataram a formação dada por esse ensino de forma fragmentada. Observemos a fala do professor Ringo: “[...] porque o Ensino Médio como todo tem a ver com cidadania e o Integrado com a parte... aptos ao mercado de trabalho... acabe o Ensino Médio já aptos a ingressar no mercado de trabalho.”

O professor Ringo trata a função do Ensino Médio Integrado com duplicidade, já que quando apresenta sua finalidade afirma que a função do Ensino Médio é formar o estudante como cidadão, enquanto o Integrado tem uma natureza técnica, isto é, formar um estudante técnico. Isso nos remete à dualidade estrutural do Ensino Médio, em que a formação técnica era destinada à classe trabalhadora, enquanto o ensino propedêutico preparava à elite para o Ensino Superior. Ramos (2008, p. 6) afirma que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Assim, a concepção de Ensino Médio integrado à Educação Profissional não se resume à preparação para o mercado de trabalho.

Essa ideia, portanto, se afasta da concepção do Ensino Médio Integrado, pois o Ensino Médio Integrado tem uma função única de formar o estudante em todas as dimensões da vida. Essa concepção busca superar a associação da formação de nível médio unicamente para a preparação para o mercado de trabalho.

Para o professor Ringo, ao se formar no Ensino Médio Integrado, os estudantes se preparam principalmente para a sua inserção no mercado de trabalho, o que revela um distanciamento entre o que é considerado função do Ensino Médio Integrado, isto é, uma formação integral, uma formação em todas as dimensões da vida.

O professor Paul, em sua fala, trata a formação do Ensino Médio Integrado de forma dupla. Para o professor, as disciplinas gerais do currículo favorecem uma formação geral, já as disciplinas de formação específica, a formação técnica. Percebemos, então, uma fragmentação na função atribuída pelo professor. Observemos trecho do seu depoimento:

Ensino Médio tem uma função, mas quando ele tem a natureza de integrado, na minha visão é que ele permite uma dupla formação. Permite a formação do Ensino Médio, com os conhecimentos das disciplinas que são tratadas do currículo, língua portuguesa, Física, Matemática, Química, Biologia, Sociologia, então tem toda essa formação, só que como ele é um currículo integrado, ele permite uma integração com outra formação que vai depender da escolha do estudante (Paul)

Ao mesmo tempo, o professor se refere ao currículo do Ensino Médio Integrado como integrado, afirmando que esse currículo proporciona uma integração entre as duas formações, geral e técnica, o que não se afasta da concepção de Ensino Médio Integrado.

Contudo, o Ensino Médio Integrado se baseia num modelo de educação unitária. Portanto, a formação deveria acontecer de maneira integrada, isto é, o Ensino Médio Integrado tem como função formar o estudante de forma integrada e integralmente, considerando todas as dimensões da vida. Ramos (2008, p. 6) afirma que

É preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem.

Assim, o Ensino Médio Integrado em sua concepção assume uma identidade única, que tem o estudante como foco do processo. Em relação à concepção de Ensino Médio Integrado, Ramos (2017, p. 32) afirma que “a profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora valores ético-políticos e conteúdo histórico-científico os quais caracterizam a práxis humana.”

Diante do exposto, percebemos que a maioria dos professores representa o Ensino Médio Integrado como um ensino que possibilita uma formação que tanto possibilita a obtenção de uma profissão para o mundo do trabalho, como também o prosseguimento para o Ensino Superior, além de formá-lo enquanto cidadão, o que aproxima suas representações da concepção de Ensino Médio Integrado. No entanto, percebemos representações de professores que se distanciam da concepção de Ensino Médio Integrado, como a ideia de que a função desse ensino é a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

4.2. Ensino Médio Integrado e os sentidos de integração

Nas falas dos professores, a integração no Ensino Médio Integrado é representada como: 1) a relação dos conteúdos de Física com o curso técnico que os alunos estão cursando e a prática profissional; e 2) a relação entre os conteúdos de Física e a realidade dos estudantes que favoreça uma leitura de mundo. No entanto, de modo geral, predominou o primeiro sentido de integração evidenciado.

A partir da análise das falas dos professores, podemos inferir que, em alguns momentos, se referiram ao ato de conseguir utilizar o contexto de curso técnico realizado para relacionar assuntos de Física. De acordo com eles, os cursos técnicos que ministram aula possuem relação direta com alguns temas.

Essas falas dos professores trazem a ideia da integração entre os conhecimentos gerais e específicos, que é um dos sentidos da integração defendidos por autoras como Ramos (2008, 2017). Em relação à essa integração, compreende-se “[...] que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo.” (RAMOS, 2008, p. 17).

Há a tendência de todos os professores de, durante as aulas e em seus planejamentos, tentarem criar momentos e situações em que um determinado assunto de Física possa ser relacionado com o curso profissional que está sendo realizado pelos alunos. Os professores consideram que, por ser um curso profissional, parte de sua prática profissional precisará de assuntos de Física. A partir disso, os professores tentam fazer essa união entre o conhecimento geral e o específico. Observemos trechos dos depoimentos:

[...] você pode puxar assuntos do curso técnico, então algumas coisas eles conhecem bem, eles já viram alguns instrumentos, algumas grandezas físicas no contexto da profissão técnica que eles estão se preparando. [...] apesar do planejamento acontecer no início do semestre, ele não é fixo e não é engessado. Às vezes, dependendo da necessidade, a gente muda sempre com aquele negócio na cabeça: o que que eu posso fazer para tornar a Física uma coisa útil para a compreensão do mundo dos estudantes? Que ele veja como a física pode ajudá-lo a compreender melhor o mundo. (John)

Eu acho que nas disciplinas que eu penso, Física, Química, Biologia, as diferenças são mais nas aplicações que a gente mostra. Estou dando aula de leis de Newton, por exemplo, estou dando aula de Física II no momento, então eu posso falar sobre estática para falar sobre estruturas, principalmente quando estou dando aula para edificações, então eu penso daquele curso o que que eles podem ter que algum professor da parte profissional vai precisar e eu tento dar exemplos dessa área, mas nada além disso. Eu imagino que seria interessante fazer interações com outras matérias, eu não consigo ainda, mas é uma coisa a se buscar. (Ringo)

[...] alguma característica diferente é quando eu trato com turmas de eletrotécnica, porque como eles têm uma natureza de eletricidade na sua formação, a gente vai estudar física e termina tendo uma contextualização mais forte, mas quando isso é uma física que vem para eletricidade, mas quando é uma outra área que não está diretamente ligada à eletrotécnica, eu confesso a você que ela tem o mesmo planejamento da educação básica. (Paul)

Quando você prepara algo para o Ensino Médio Integrado, você tem que focar um pouco também no que que vai ser interessante para a futura profissão do aluno [...] Então, por exemplo, o aluno que faz curso técnico de edificações, então ele vai ver muito da parte estrutural, da parte da construção, da parte de resistência de materiais, e isso você vê em física. (George)

Baseando-se nas falas de parte dos professores, percebemos que a busca por essa relação do conteúdo de Física com as disciplinas técnicas do estudante acontece eventualmente, já que depende sempre da natureza do curso técnico. Percebemos isso, por exemplo, nas falas dos professores Paul, George e Ringo. O professor Paul, por exemplo, afirma que quando o assunto de Física não se relaciona com a natureza de eletricidade do curso técnico de eletrotécnica, o seu planejamento é o mesmo do

Ensino Médio regular. Já o professor Ringo afirma que tenta dar exemplos relacionados à formação técnica do estudante, porém nada além disso.

Moscovici (1978, p. 26) afirma que as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta”. Assim, acreditamos que as representações dos professores representam a realidade vivida por eles no Ensino Médio Integrado.

Já o professor John, em sua fala, afirma que, apesar do planejamento ser pré-definido, procura trazer mudanças durante suas aulas. O professor afirma que essas mudanças acontecem no sentido de trazer, nos conteúdos de Física, uma compreensão de mundo, de que forma aquele determinado conhecimento pode contribuir para o estudante fazer a leitura do mundo ao seu redor. Essa representação do professor se aproxima da concepção de Ensino Médio Integrado, ainda mais da formação omnilateral, quando consideramos o trabalho como princípio educativo, que dá a possibilidade ao estudante de compreender a realidade em que está inserido por meio de relações com o conteúdo científico que aprende na escola.

[...] o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (RAMOS, 2008, p. 9)

Inferimos aqui que, na fala do professor John, apesar de não haver um processo de integração dos conhecimentos ainda na produção do planejamento, há uma tentativa de integrar os conhecimentos de Física com a realidade, uma interdisciplinaridade, essa entendida como “[...] a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2008, p. 22). Assim, essa fala se aproxima mais do sentido de currículo integrado, mesmo que não o contemple de maneira integral.

Conforme Ramos (2008), a concepção de Ensino Médio Integrado à educação profissional tem fundamentos que possibilitam a construção de uma proposta de integração de conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio que contemple a formação básica e a profissional para que as pessoas tenham a capacidade de compreender a realidade e de produzir a vida. Dessa forma, a representação do professor John, quando afirma que busca relacionar os conhecimentos de física com o mundo do aluno, de forma que ele possa usar aquele conhecimento para entender sua realidade se aproxima dos fundamentos da concepção de Ensino Médio Integrado.

Constatamos que os professores buscam fazer a ligação entre o currículo da formação básica, nesse caso específico a disciplina de Física, e o currículo de disciplinas técnicas dos cursos de eletrotécnica e edificações. O professor Paul explica:

[...] no nosso caso, a gente oferece duas formações, uma com habilitação de técnico em edificações e de técnico em eletrotécnica, então quando ele tem esse currículo integrado, ele tem tanto a formação de Educação Básica como tem uma formação profissional, então ele vai ter acesso às disciplinas técnicas, as de habilitação profissional, então eu enxergo que isso é o currículo integrado. (Paul)

Com essa fala, percebemos que o professor trata o currículo integrado como o fato de o aluno do Ensino Médio Integrado ter disciplinas de formação geral e de formação específica. Para ele, essas duas se complementam e formam uma integração, isto é, existe uma relação de dependência entre as duas formações. No entanto, essa concepção não corresponde ao princípio de integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade, visto que somente a existência de disciplinas gerais e específicas não garante a integração do currículo, pois “no currículo integrado, [...] mesmo que os componentes curriculares sejam identificados como de formação geral ou específica, eles são organizados visando corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações”(RAMOS, 2017, p. 42).

Conforme Moscovici (1978), as representações sociais são conhecimentos elaborados por meio das experiências individuais na interação com meio em que o sujeito está inserido. Assim, as representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas pelos professores envolvem a vivência desses docentes no Ensino Médio Integrado.

A partir das representações dos professores, entendemos que seus planejamentos são feitos individualmente. Assim, não há um planejamento de aula conjunto com os professores das disciplinas de formação técnica. A partir disso, podemos inferir que não há uma busca estruturada e coletiva para realizar a integração do currículo do Ensino Médio Integrado no *campus*. 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.

A integração dos conhecimentos gerais e específicos é mais complexa que apenas relacionar alguns conceitos de Física com as disciplinas técnicas, pois essa integração parte do princípio de que o conhecimento é tratado como uma totalidade, compreendendo-o como forma de interpretar a realidade além dos fenômenos. Desse modo, os conhecimentos não se baseiam no desenvolvimento de competências, mas eles são sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2008). Assim, entendemos que a interdisciplinaridade é um fundamento indispensável para uma integração entre os conhecimentos. Em relação à interdisciplinaridade, Frigotto (1995, p. 33) afirma que

o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade.

Em relação a isso, Ramos (2008) afirma que as disciplinas escolares enquanto um ajuntamento de conteúdos de ensino, tratadas de forma isolada mutuamente e desligadas da realidade concreta que formam seus conceitos, não possibilitam entender a realidade. A autora ainda destaca que, diante dessa concepção epistemológica, os empreendimentos metodológicos de se fazer a interdisciplinaridade consistirá apenas de estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos. Na realidade, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam

apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (RAMOS, 2008, p. 22).

Considerando essa integração entre os conhecimentos gerais e específicos, Ramos (2008, p.17) afirma que

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.

Percebemos que todos os professores representam que existe uma relação dos conteúdos de Física com as disciplinas técnicas, com a prática profissional dos estudantes. Porém, no geral, isso acontece de forma isolada e depende sempre da natureza do conteúdo e do curso técnico. Além disso, não há, de maneira geral, um projeto de integração dos professores de Física com os professores da formação técnica. No entanto, a simples existência de disciplinas gerais e técnicas não constitui um currículo integrado.

Diante do exposto, concordamos com Moscovici (1978, p. 28) quando afirma que as representações sociais “no final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas por professores de Física do IFPE - *campus* Pesqueira. A maioria dos professores construiu representações sociais que se aproximam da concepção de Ensino Médio Integrado. Nossos resultados mostraram que parte dos professores representam, como finalidade do Ensino Médio Integrado, a formação integral do estudante, que envolve a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, percebemos também construções representacionais que se distanciam dos princípios basilares desse ensino, como a ideia de que a sua função é a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Nossos resultados também evidenciaram que a integração no Ensino Médio Integrado é representada, de um modo geral, como uma tentativa em buscar relações dos conteúdos de Física com o curso técnico que os estudantes estão cursando. Há uma representação de que existe uma relação dos conteúdos de Física com as disciplinas técnicas e com a prática profissional dos estudantes. No entanto, isso acontece eventualmente. Não há um planejamento de ensino integrado, isto é, pensado conjuntamente com os professores de Física e os professores da formação técnica.

Os resultados desta pesquisa sugerem a realização de outros estudos que aprofundem os nossos achados. Apontam, por exemplo, a necessidade de pesquisas com um público-alvo maior, isto é, que considere, além dos professores de Física, docentes de outros componentes curriculares – da formação geral e técnica. Também sugerimos estudos que busquem analisar as representações sociais do Ensino Médio Integrado construídas pelos estudantes. Consideramos que estudos como esses possibilitarão aprofundar o estudo das representações sociais sobre o Ensino Médio Integrado.

Por fim, destacamos que esta pesquisa traz contribuições no âmbito da produção do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, já que as representações sociais construídas pelos professores são resultado da interação social que eles possuem com a realidade do Ensino Médio Integrado. Ressaltamos que as representações sociais são conhecimentos simbólicos construídos socialmente, que orientam comunicações e comportamentos.

Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores atuantes no Ensino Médio Integrado, assim como possibilitar novas reflexões que defendam esse ensino, considerando o atual contexto da recente reforma do Ensino Médio que traz retrocessos para a concepção de Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=58C28967B18BC95534748230382E9775.proposicoesWebExterno2?codteor=106035&filena me=LegislacaoCitada+-PL+7375/2002. Acesso: 10/11/2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso: 09/11/2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 09/11/2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso: 09/03/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso: 09/11/2021.

BRASIL. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 09/11/2021.

FIGARO, Roseli. **Comunicação e trabalho para mudanças na perspectiva sociotécnica**. Revista Organicom . Revista USP, São Paulo, n.86, p. 96-107, junho/agosto 2010. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13816/15634/16792>. Acesso: 17/01/2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um histórico controvertido. Scielo, **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 25/11/2021

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25/11/2021.

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

JODELET, Denise. Presentación. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: D. Jodelet y A. G. Tapia (coord.). **Develando la cultura: estudios en representaciones sociales**, México: UNAM, pp. 7-30, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 14/15, 17-37. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso: 10/11/2021.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOVAES, Adelina Oliveira. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946>. Acesso: 09/03/2021

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, 2009. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29811383004.pdf>. Acesso: 20/03/2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 10/03/2021

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

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

SÁ, Celso Pereira; OLIVEIRA, Denize Cristina; CASTRO, Ricardo Vieirals; VETERE, Renata; CARVALHO, Rafael Vera Cruz. A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. **Estudos de Psicologia** 159-171, Campinas, 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/stw5xHLnNFqfrPp8txYVvfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01/12/2021.

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

SPINK, M. J. P. **O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em 15/01/2022.