

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

Social representations of teachers about integrated high school

Everton de Souza
Marilandi Maria Mascarello Vieira
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
Chapecó-Brasil
Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC)
Florianópolis-Brasil

Resumo

Esta investigação teve como objetivo compreender as representações sociais de professores de Educação Física do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre o ensino médio integrado (EMI). A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e delineada como pesquisa de campo, e recorreu-se ao uso determinados elementos da pesquisa quantitativa. Coletou-se os dados por meio de uma entrevista semiestruturada e da técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa. Os sujeitos foram doze professores de Educação Física que atuam nos cursos integrados do IFSC. A análise de dados ocorreu por meio da (1) análise de frequência; (2) análise de similitude; e (3) análise de conteúdo. Concluiu-se que o núcleo central das representações dos professores sobre o EMI é composto de elementos referentes à formação técnico-profissional propiciada aos alunos.

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

Abstract

This investigation aimed to understand the social representations of Physical Education teachers at the Federal Institute of Santa Catarina regarding integrated high school. The research employed a qualitative approach, with an exploratory objective and a field research design, and made use of certain elements of quantitative research. Data were collected through a semi-structured interview and the free word association technique with justification. The participants were twelve PE teachers from the integrated courses of the Federal Institute of Santa Catarina. Data analysis was carried out through the following methods: (1) frequency analysis; (2) analysis of similarity; and (3) content analysis. It was concluded the central core of representations of teachers about integrated high school is composed of elements regarding the technical and professional education provided to students.

Keywords: Social Representations; Teachers; Integrated High School.

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

1. Introdução

Esta investigação é constituída de fragmentos de uma pesquisa de dissertação de mestrado¹ realizada em uma universidade pública localizada na região Sul. Nessa dissertação, o objeto de estudo foi a Educação Física no ensino médio integrado (EMI). Entretanto, as representações dos professores sobre os cursos integrados foi um dos aspectos contemplados pelo estudo. Dessa maneira, aqui, discorrer-se-á sobre as representações sociais de docentes de Educação Física do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre o EMI.

O EMI é uma modalidade de curso pertencente à educação profissional e tecnológica (EPT) que se caracteriza por oportunizar aos alunos tanto a formação geral de nível médio (propedêutica) quanto a formação técnica em um mesmo currículo, ou seja, os alunos dos cursos integrados têm uma única matrícula que abrange ambas as formações (Brasil, 2004).

Embora o EMI abarque simultaneamente os currículos propedêutico e técnico em uma única matriz curricular, faz-se necessário salientar que não se trata da mera junção deles, pois, conforme Ciavatta e Ramos (2011), a integração proposta para os cursos dessa modalidade:

[...] expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

Nesse sentido, Souza e Benites (2021) salientam que a concepção de formação integrada está alicerçada nos pressupostos de educação politécnica (de Karl Marx) e de escola unitária (de Antônio Gramsci). Logo, a formação propiciada pelo EMI não deve ter como finalidade a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ciavatta; Ramos, 2011; Moura, 2013; Frigotto, 2008), mas, sim, uma formação *omnilateral* que tenha o trabalho como princípio educativo e que contribua para a formação de sujeitos emancipados.

Atualmente o EMI é regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004). A promulgação desse decreto perpassou, no início da década de 2000, por debates que envolveram inúmeros grupos sociais progressistas que visavam à construção de políticas educativas direcionadas às demandas e às exigências dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, almejava-se a construção de políticas públicas que proporcionassem a integração da

educação básica e da educação profissionalizante de maneira orgânica, conforme consta no documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil, 2007). Na época, a esperança dos progressistas era construir uma educação que possibilitasse a superação de concepções educacionais ultrapassadas que, de acordo com Cardoso (2017), “adestram” os jovens para o desempenho de determinada atividade profissional, sem ensinar-lhes a compreender os fundamentos e as articulações do sistema produtivo.

A oferta expressiva desses cursos passou a ocorrer em 2008, quando foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008). Essa lei também estabeleceu como um dos objetivos dos institutos a oferta de, no mínimo, 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), com prioridade aos cursos integrados a serem ofertados aos educandos concluintes do ensino fundamental e à população da educação de jovens e adultos (EJA).

Perante o contexto apresentado, o objetivo estabelecido para este artigo foi compreender as representações sociais de professores de Educação Física do IFSC sobre o EMI. A opção pelo tema deu-se por essas representações surgirem das relações estabelecidas entre os indivíduos no cotidiano e por elas terem a função de orientar ações e comportamentos (Jodelet, 2001). Logo, entende-se que, ao compreender as representações sobre o EMI, poder-se-á inferir como este tem se estabelecido na instituição de ensino.

A teoria do núcleo central (TNC) de Jean-Claude Abric foi o referencial teórico escolhido para esta investigação (Abric, 2001). Conforme o autor, na TNC há a compreensão de que as representações sociais são constituídas de um núcleo central – composto de um ou mais elementos – o qual dá significado e organiza toda a representação. Os elementos que não estão no núcleo encontram-se nos sistemas periféricos. Para Abric (2001), os elementos periféricos são suscetíveis a mudanças, já os centrais são estáveis e, portanto, resistentes a mudanças. O Quadro 1 apresenta as principais características do sistema central e do periférico:

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico.

Sistema central	Sistema periférico
Memória coletiva.	Experiências individuais.
Homogeneidade do grupo.	Heterogeneidade presente no grupo.
Estável.	Flexível.
Resistente a mudanças.	Suscetível a mudanças.

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

Organiza e dá significado à representação.

Ao proteger o núcleo central, serve de “para-choque”.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Abric (2001).

A justificativa para a realização da pesquisa reside na necessidade de legitimação de cursos de EMI em conformidade com os pressupostos da formação integrada, possibilitando, dessa maneira, a construção de uma educação que se volte a atender às demandas da classe proletária, propiciando, assim, uma educação emancipadora para aqueles que historicamente ficaram em segundo plano nas políticas públicas educacionais brasileiras.

2. Encaminhamentos metodológicos

Esta investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa com ênfase exploratória e o delineamento configura-se como de campo (Gil, 2002), recorrendo-se também a determinados elementos da pesquisa quantitativa (Pereira *et al.*, 2018).

Para participar da pesquisa enquanto sujeitos, foram convidados, via *e-mail*, os dezenove professores de Educação Física (efetivos e celetistas) que atuam nos cursos de EMI nos onze campus do IFSC (abrangendo todas as regiões do estado) que autorizaram a realização do estudo. Dos convidados, somente doze aceitaram o convite (sete efetivos e cinco celetistas; sete doutores, quatro mestres e um especialista) e concordaram com os procedimentos por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido em formato eletrônico (eTCLE).

A coleta de dados ocorreu em julho de 2021 por meio de entrevista semiestruturada realizada *online*, via Google Meet, devido aos impedimentos oriundos da pandemia de Covid-19. Durante a entrevista, utilizou-se também o termo indutor “ensino médio integrado” para a aplicação da técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa. Resumidamente, a TALP refere-se à evocação de palavras com base em uma expressão indutora (Nóbrega; Coutinho, 2003).

Na aplicação da TALP, a expressão indutora foi anunciada pelo pesquisador, e os professores digitaram no *chat* do Google Meet as cinco primeiras palavras ou expressões que vieram às suas mentes. Em seguida, solicitou-se a eles que as classificassem por ordem de importância. Por fim, pediu-se aos sujeitos que justificassem verbalmente por que classificaram as duas primeiras como as mais importantes.

As entrevistas foram transcritas na íntegra pelo pesquisador e encaminhadas, via *e-mail*, aos professores, para darem suas anuências.

Para compreender as representações dos professores sobre o EMI, em primeiro momento foi realizada a análise de frequência da TALP do termo indutor “ensino médio integrado” e das justificativas dadas pelos sujeitos aos dois termos identificados por eles como de maior importância. Foram analisadas as justificativas apenas das evocações com maior frequência, conforme sugerido por Caraméz (2016).

Em seguida, as respostas das entrevistas foram submetidas à análise de similitude no software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), versão 0.7 alpha 2. Com essa análise, foi possível identificar as coocorrências entre as palavras, desvelando, dessa maneira, a conexão existente entre elas e a estrutura da representação.

Por fim, as entrevistas foram analisadas com base nas pressuposições da análise de conteúdo de Bardin (2016). Em vez da categorização, optou-se pela construção de um texto conectando as unidades de análise, conforme sugerido por Peron (2016).

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio do parecer nº 4.781.292; e foram seguidas todas as normas que envolvem pesquisas com seres humanos, garantindo a integridade e o bem-estar dos participantes.

3. Resultados e discussões

3. Análise da TALP do termo indutor “ensino médio integrado”

Para a expressão “ensino médio integrado”, foram mencionadas 60 evocações pelos doze professores, sendo 5 evocações de cada. Conforme sugerido por Caraméz (2016), considerou-se as evocações mencionadas por, no mínimo, 33% dos pesquisados, uma vez que são as mais representativas e fornecem indícios de como eles representam o objeto. As evocaçõesⁱⁱ consideradas constam no Quadro 2:

Quadro 2 - Análise de frequência da expressão indutora “ensino médio integrado”.

Palavra evocada	Frequência	Porcentagem do total	Porcentagem de sujeitos
Profissão	6	10%	50%
Formação técnica	4	6.67%	33.33%
Adolescente	4	6.67%	33.33%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A palavra ‘profissão’ foi a mais presente, sendo evocada por 50% dos participantes. As justificativas dadas por eles para a associação dessa palavra à expressão indutora estão

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

relacionadas ao fato de que a conclusão do EMI propicia uma profissão aos discentes, conforme pode ser observado nos comentários abaixo:

[...] por ser um resultado da própria formação do ensino médio integrado (Professor 1).

Porque o caráter do ensino médio integrado é essa educação profissional [...] (Professor 2).

Quando falamos em ensino médio integrado tem essa relação muito forte com o profissional. Dentro da minha atuação eu vejo no curso em Agropecuária que existe uma relação da formação desses sujeitos para atuar no campo profissional na comunidade em que eles estão inseridos (Professor 12).

A evocação ‘formação técnica’ foi mencionada por 33,33% dos participantes e evocada prontamenteⁱⁱⁱ pela maioria. Todavia, ao organizarem as evocações por ordem de importância, três professores priorizaram outros termos como mais importantes. Somente um optou por deixar a evocação ‘formação técnica’ entre as duas mais importantes e justificou da seguinte maneira:

[...] porque foge um pouco do comum, da padronização do ensino, e passa a ser um pouco mais tecnicista. Para mim é o que mais se aproxima quando eu ouço a expressão “ensino médio integrado”, primeira coisa que me vem em mente é parte técnica (Professor 5).

Segundo o pesquisado, essa modalidade de curso se diferencia do ensino médio tradicional devido ao fato de que o ensino integrado propicia formação técnica aos discentes e, por conseguinte, ‘formação técnica’ torna-se o termo que, para o professor, está mais próximo da expressão de indução, sendo também a primeira ideia que vem à sua mente ao ouvir a expressão “ensino médio integrado”.

A evocação ‘adolescente’ também foi citada por 33,33% dos participantes. As justificativas da associação dessa palavra à expressão indutora são apresentadas a seguir:

É mais pela minha experiência mesmo. Pois estou trabalhando no ensino médio integrado justamente com os estudantes adolescentes. Acredito que o sujeito, pessoa, vem antes do que as outras palavras que mencionei. Quando a gente fala de um curso técnico, a gente pensa em trabalho e formação, mas eu penso no sujeito, no ser humano antes, e depois na formação para o trabalho, na profissão (Professor 6).

Porque no ensino médio integrado o foco é a adolescência, por isso acho o termo mais importante, nós precisamos entender eles [adolescentes] antes de tudo (Professor 9).

As justificativas dos participantes a essa associação estão relacionadas ao fato de que o público-alvo dessa modalidade de curso são os adolescentes. Conforme estabelece o Decreto nº 5.154/2004, o EMI é ofertado “[...] somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...]” (Brasil, 2004, s/p). Além disso, para alunos que não concluíram o ensino médio na idade certa, os IFs ofertam cursos do Proeja, os cursos técnicos subsequentes para quem já concluiu essa etapa escolar e cursos técnicos concomitantes para quem está matriculado no ensino médio em outra instituição. Devido a isso os alunos dos cursos integrados são predominantemente adolescentes.

Embora tenha existido uma frequência muito superior de evocações relacionadas à formação técnico-profissional dos adolescentes, foi possível observar evocações em que os participantes – na justificativa da associação da palavra à expressão indutora – fizeram menções à ‘formação integral’ dos discentes:

Essa formação humanística, essa formação integral [...], tudo que permeia a sociedade precisa estar vinculada à formação profissional. Não dá para separar uma coisa da outra (Professor 2).

Vejo no IFSC um diferencial muito grande a respeito da formação integral do cidadão (Professor 7).

Isso traz indícios de que ‘formação integral’ se encontra nos elementos periféricos das representações dos participantes, ou seja, é um elemento que futuramente pode vir a compor o núcleo central da representação dos professores sobre o EMI.

3.2 Análise de similitude do corpus textual sobre o ensino médio integrado

Os comentários dos participantes sobre o EMI foram estruturados em um *corpus* único no Bloco de Notas da Microsoft – agrupados utilizando o comando *****Professor_ [seguido dos números que identificam os professores na pesquisa] – e analisados no *software* IRaMuTeQ, versão 0.7 *alpha 2*.

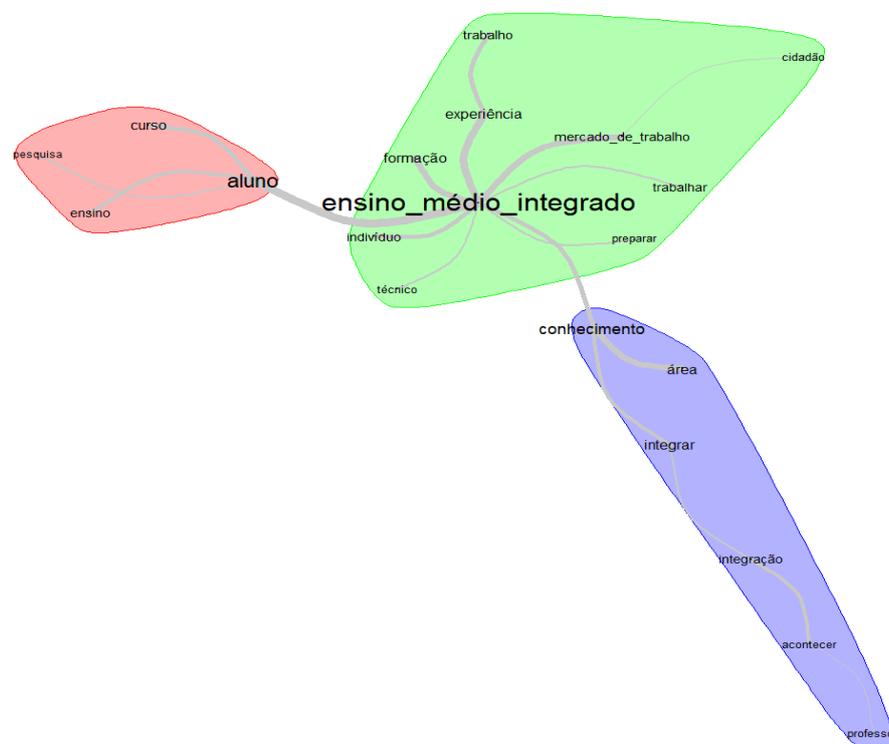
Ao submeter-se o *corpus* no IRaMuTeQ, o *software* reconheceu os comentários dos doze professores e os dividiu em 65 Segmentos de Texto (ST). O IRaMuTeQ identificou 2.276 palavras, sendo que 717 tinham formas diferentes e 446 apareceram apenas uma vez no *corpus* textual analisado (Hápax).

A árvore da análise de similitude foi construída considerando somente os verbos, substantivos, adjetivos e formas não recomendadas (termos unidos por *underline*) que

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

dispõem de frequência igual ou superior a 6. Dessa maneira, a árvore foi construída com 20 palavras diferentes, conforme Imagem 1:

Imagem 1 - Árvore da análise de similitude do corpus sobre o EMI.



Fonte: elaborado pelos autores no IRaMuTeQ.

Na árvore gerada pelo *software*, é possível observar que o *cluster* verde se destacou ao agrupar a maior quantidade de termos. Nesse *cluster*, o termo que ganhou mais destaque foi ‘ensino médio integrado’ devido ao fato de ser o objeto analisado. Observou-se que ‘ensino médio integrado’ dispõe de forte conexidade com quatro termos do *cluster*: ‘mercado de trabalho’, ‘experiência’, ‘formação’ e ‘indivíduo’. Os demais termos presentes no *cluster* verde são: ‘técnico’, ‘preparar’, ‘trabalhar’, ‘cidadão’ e ‘trabalho’. As palavras agrupadas nesse *cluster* evidenciam que a formação técnico-profissional de adolescentes é muito presente nos discursos dos professores ao se referirem ao EMI.

No *cluster* azul, foram observadas palavras que estão relacionadas à integração de diferentes áreas de conhecimento no EMI: ‘conhecimento’, ‘área’, ‘integrar’, ‘integração’, ‘acontecer’ e ‘professor’.

O *cluster* vermelho apresentou como principal elemento a palavra ‘aluno’, que tem como ramificação ‘ensino’, ‘curso’ e ‘pesquisa’^{iv}. As palavras desse *cluster* referem-se ao fato de que no EMI há a possibilidade de os discentes realizarem pesquisas, e foi percebido por alguns docentes como um dos diferenciais dessa modalidade de curso^v.

3.3 Compreensões dos professores sobre o ensino médio integrado

Na análise das entrevistas, foi possível observar que alguns professores compreendem o EMI como modalidade de curso para além da simples integração dos currículos do ensino médio propedêutico e do ensino técnico, conforme pode-se observar nos comentários destacados a seguir:

Eu entendo que o ensino médio integrado se baseia na integração das diversas áreas do conhecimento para propiciar uma formação integral ao indivíduo. Então integram as áreas de conhecimento para possibilitar a formação profissional, política, moral, social, a formação crítica do sujeito (Professor 1).

Ele é uma perspectiva de educação que toma o estudante em sua completude, uma educação omnilateral como dizia Gramsci, no sentido de tomar o humano em sua totalidade. O termo integrado tem para nós justamente essa conotação. Pode até parecer apenas a junção 'mecânica' do ensino propedêutico com o ensino técnico, mas há um esforço muito grande de tomar o ser humano em sua totalidade e nessa totalidade pensar a educação a partir das múltiplas dimensões humanas: o trabalho, os conhecimentos das ciências, a arte, a ética, a moral etc. [...]. Penso o ensino integrado nesse sentido (Professor 8).

A compreensão desses professores está alinhada à concepção de formação integrada que caracteriza os cursos do EMI, pois nessa modalidade de curso deve-se visar continuamente o desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos (Ramos, 2014), de modo a possibilitar formação integral ao indivíduo (Frigotto; Ramos; Ciavatta, 2012). Além disso, conforme indica a literatura da área, a proposta de educação integrada não se restringe à simples integração do currículo propedêutico com o currículo técnico, mas da integração de todas as dimensões inerentes ao ser humano: ciência, trabalho, cultura, humanismo, tecnologia etc. (Brasil, 2007; Ciavatta; Ramos, 2011; Frigotto, 2012; Frigotto; Ramos; Ciavatta, 2012; Ramos, 2014).

Os professores que compartilham dessa compreensão acreditam que a contribuição dos cursos dessa modalidade é possibilitar uma formação crítico-reflexiva aos discentes:

Eu acredito que o ensino médio integrado tem o potencial de ampliar uma leitura de mundo justamente por integrar de uma forma harmoniosa as diferentes áreas de conhecimento e vinculá-las com o mercado de trabalho. Então acredito que ele [ensino médio integrado] proporciona uma visão mais crítica e reflexiva sobre a realidade, sobre a cultura (Professor 1).

Um olhar muito mais reflexivo sobre o trabalho, sobre a sociedade, sobre o próprio papel discente. [...] o ensino médio integrado traz essa formação crítica ao discente [...]. (Professor 4).

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

Assim como uma experiência diferenciada no que tange ao trabalho, conforme indica o comentário a seguir:

Acho que no ensino médio integrado há uma experiência com o trabalho que o ensino propedêutico regular não oferece. Eu mesmo sou oriundo da escola técnica. Fiz Mecânica na escola técnica, mas nunca trabalhei nessa área. Há uma experiência baseada nos laboratórios, nas realizações técnico-científicas, nos relatórios de trabalhos que se realizam. Há uma experiência muito rica no ensino médio integrado. O ensino propedêutico clássico apresenta limitações quanto a isso. O ensino integrado não se resume em formação para o trabalho, mas oferece uma formação cujo trabalho aparece como perspectiva mais clara. A experiência nos laboratórios, a responsabilidade que os alunos têm com os laboratórios e com os equipamentos gera um processo muito interessante. O amadurecimento dos nossos alunos é muito grande, fica nítido quando eles chegam nas fases finais. Pode ser que tenham coisas que o ensino propedêutico tradicional consegue alcançar e nós do ensino integrado não conseguimos, mas no ensino médio integrado há uma experiência na relação com o trabalho – sem se resumir a isso – que é uma riqueza (Professor 8).

Todavia, observou-se que a maioria dos pesquisados não compreendem o EMI com base nos pressupostos da formação integrada. Em alguns comentários, evidenciou-se que o compreendem como uma modalidade de curso na qual deve ocorrer relações pedagógicas entre os componentes curriculares, de acordo com os comentários abaixo:

[...] trabalhar o conhecimento de forma que a gente consiga fazer conexões entre as áreas, fazer conexões entre os conteúdos de todas as áreas. Quando eu entender que quando eu fizer “essa” conta de matemática ela vai servir para fazer aquele cálculo de movimento etc. e tal. Tem que entender que quando estiver lá no trabalho e precisar carregar um peso, eu preciso ter uma certa postura para levantar aquele peso, aquela caixa. São exemplos que estou dando bem simples do dia a dia, mas a questão do integrado é conseguirmos fazer conexões entre as áreas de conhecimento, nesse sentido (Professor 9).

[...] mesmo que um componente curricular seja mais teórico, ele deve ser trabalhado com todos os outros componentes curriculares que tenham uma especificidade mais técnica, mais experiencial (Professor 11).

Nas falas desses professores, nota-se que percebem o EMI como integração de currículos. O diálogo e a interação entre os diversos componentes curriculares de um curso do EMI – realizado, sobretudo, por meio de um trabalho interdisciplinar^{vi} – é imprescindível para que se possa efetivar a proposta de formação integrada, bem como para que os cursos sejam percebidos como uma unidade formativa e não como diferentes partes inseridas em um mesmo contexto. Entretanto, a formação integrada não se resume a conexões estabelecidas entre os componentes curriculares ou ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, pois, de acordo com Grabowski (2006), a proposta de integração:

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (Grabowski, 2006, p.9).

Também foram observados comentários de professores que compreendem que o EMI não tem uma proposta diferenciada, ou seja, para eles a proposta de educação do EMI se assemelha ao ensino médio regular, distinguindo-se apenas pela oferta de uma parte técnica ou por ser desenvolvido em instituições que proporcionam melhores condições de trabalho:

Todas essas diferenças [estrutura, condições de trabalho, salários, professores motivados] dão a entender que o ensino integrado é diferente do ensino convencional [regular], quando na verdade são essas outras variáveis que fazem com que o ensino médio integrado tenha um desempenho melhor (Professor 3).

Basicamente segue uma rotina semelhante à escola regular. Contudo, ele detém um canal de especificidade, um canal de ensino técnico [...] (Professor 5).

Esses professores apresentaram percepções simplistas sobre o que é o EMI. Tal fato também foi observado no comentário de um professor que definiu o EMI como o resultado de uma demanda do mercado de trabalho:

[...] o ensino médio integrado vem de uma demanda do mercado de trabalho por técnicos. Nós estamos qualificando essas pessoas, isso é muito importante, mas é para atender ao mercado de trabalho (Professor 6).

Ao investigar esse tema em outra instituição, Braz (2014, p.61) observou que o entendimento dos professores do EMI sobre a formação integrada está alicerçado predominantemente na “[...] noção de integração de conteúdos [...]”. Mota e Leite (2020, p. 14), em pesquisa realizada numa instituição cearense, também constataram que professores do EMI “[...] apresentaram pouco conhecimento conceitual [...]” sobre o ensino integrado. Esse fato foi observado em comentários de diversos professores da presente pesquisa, uma vez que suas compreensões sobre a modalidade de curso se distanciaram da proposta de formação estabelecida para os cursos dessa modalidade de ensino.

Os professores que revelaram uma compreensão simplista sobre o EMI associam, predominantemente, as contribuições dos cursos dessa modalidade à formação de técnicos para o mercado de trabalho, propiciando, dessa maneira, uma profissão aos discentes:

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

[...] a primeira coisa que o ensino médio integrado favorece aos alunos é propiciar uma profissão [de técnico] e encaminhá-los para o mercado de trabalho. Eu acho que essa é a maior vantagem, ele [aluno] experimentar uma profissão que pode exercer, pois ele já sai com uma profissão de técnico [...] (Professor 2).

[...] formar o cidadão para o mercado de trabalho (Professor 3).

Se você tem interesse em alguma área [técnica] específica, [...] e em determinado câmpus ofertam o ensino médio integrado [nessa área], com certeza isso vai ser muito mais atraente do que uma escola regular. Por isso o grande diferencial é que você vai se aproximar do seu grande interesse [profissional] (Professor 5).

Os comentários transcritos distanciam-se do objetivo do ensino profissionalizante pela perspectiva do ensino integrado, pois, conforme Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012) e o documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil, 2007), essa modalidade de ensino não deve se voltar à formação de profissionais para atender aos interesses do mercado e do sistema capitalista, mas, sim, almejar a formação humana em sua totalidade, preparando os discentes para prosseguir em estudos superiores.

Embora alguns participantes considerem o EMI como um processo mais amplo que a simples integração de currículos, foi possível observar em comentários que esse processo não se concretiza na instituição, conforme relatos abaixo:

Nós temos que questionar que formação é essa. Se ela é integrada mesmo. Pois você põe lá um ensino médio integrado ao ensino técnico, mas o que você faz é a repetição do ensino regular (Professor 2).

Eu ainda não enxergo essa integração acontecendo na realidade. Pode ser uma experiência minha. Você tem os componentes propedêuticos e os técnicos, mas não acontece a integração. Eu enquanto profissional identifico a minha dificuldade de conseguir essa integração, mas em todos os lugares que trabalhei sempre enalteci a necessidade da integração. Muitos professores também têm essa dificuldade e têm muitos que se quer se importam com isso. A proposta é interessante, o jeito que é descrito nos documentos oficiais é magnífico, mas efetivamente ela não acontece. Eu ainda não consegui enxergar acontecendo de maneira integrada (Professor 6).

Aqui nós temos os cursos integrados, mas eu não vejo integração. É como se o aluno fizesse dois cursos. Nós temos instituições de ensino em que o aluno faz o ensino médio concomitantemente ao ensino técnico em outra. Eu vejo o ensino médio integrado do IFSC assim, parece que nós oferecemos cursos concomitantes e não integrados (Professor 10).

Esses comentários elucidam que a formação integrada nos cursos do EMI dos câmpus do IFSC em que os pesquisados atuam não é uma realidade. A ausência da formação integrada

nos cursos do EMI também é constatada em pesquisas realizadas sobre a temática em outras instituições de ensino, como, por exemplo, nas pesquisas de Nessralla (2010), Braz (2014) e Medeiros, Alberto e Santiago (2020).

Os percalços enfrentados na implementação de cursos do EMI alicerçados na proposta de formação integrada têm sido destacados com recorrência na literatura da área. Costa (2012), ao analisar 36 teses e dissertações que tiveram o EMI como objeto de estudo, chegou à conclusão de que a implementação dessa modalidade de curso enfrenta desafios de múltiplas ordens:

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (Costa, 2012, p. 38).

Souza, Costa Júnior e Souza (2021) destacam outros elementos que explicam a dificuldade da concretização do EMI:

[...] a ausência de formação contínua de professores para essa modalidade; o caráter disciplinar das propostas curriculares; o distanciamento entre as teorias pedagógicas e as práticas docentes; a insuficiência (ou inexistência) de uma preparação do futuro professor para a Educação Profissional nos currículos das universidades, sobretudo nos cursos de bacharelado, dentre outros aspectos (Souza; Costa Júnior; Souza, 2021, p. 7).

A efetivação de uma proposta de educação que possibilite a formação integral e emancipadora dos jovens brasileiros – como se propõe no EMI – ainda é uma utopia. Nas entrevistas, foi observado um comentário nesse sentido: “Tomar o ensino integrado nessa perspectiva [formação integrada] é utópico, é um esforço para algo difícil de acontecer” (Professor 8).

Conforme afirmam Araújo e Frigotto (2015), ainda que a proposta de educação do ensino integrado enfrente dificuldades em sua implementação, ela não deve ser abandonada, “[...] já que representa um projeto comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 65-66). Porquanto:

Se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização; por outro lado, as pedagogias liberais, em geral, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social (Araújo; Frigotto, 2015, p.66).

Diante da importância de um projeto educativo voltado à classe trabalhadora, deve-se buscar ampliar os debates e discussões sobre esse tema – com a participação ativa dos

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

professores desses cursos – para ter-se a chance de começar a vislumbrar um EMI da maneira como deve ser efetivado e, conseqüentemente, passe-se a resistir ao dualismo educacional, à fragmentação da formação, à hierarquia de componentes curriculares e à subordinação da EPT ao capitalismo, conforme acentua Souza, Costa Júnior e Souza (2021).

Além disso, pôr em execução os cursos do EMI com base nos pressupostos da formação integrada se faz necessário para que não percam espaço para outras modalidades de cursos que apresentam organização curricular semelhante – como, por exemplo, os cursos técnicos concomitantes, também muito ofertados pelos IFs em todo o país –, mas que não têm propostas educacionais que priorizam a emancipação humana.

4. Considerações finais

As análises realizadas na pesquisa que resultou na produção do presente artigo (análise de frequência da TALP, análise de similitude e análise das entrevistas) trazem indicativos contundentes de que a formação técnico-profissional propiciada aos discentes está na centralidade da representação dos professores sobre o EMI. Isso demonstra que, na percepção de muitos professores, a formação profissionalizante se sobressai à formação humana e/ou integral nessa modalidade de curso.

O fato de a formação técnico-profissional dos discentes estar na centralidade das representações dos professores sinaliza que as práticas pedagógicas desses docentes possivelmente são pensadas e direcionadas principalmente ao ensino técnico, pois, conforme relata Jodelet (2001, p.22), “[...] reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais”. Abric (1994, p.16-17 *apud* Crusoé, 2004, p. 110) acrescenta que a representação social:

[...] ao exercer sua função de orientação, atua como guia de comportamentos e práticas. Nesse sentido, a representação funciona como uma antecipação das ações, quando intervém na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais, revelando, assim, sua natureza prescritiva.

Portanto, pode-se deduzir que um dos aspectos que influenciam a não concretização da formação integrada nos cursos do EMI do IFSC é ter na centralidade das representações dos professores a formação técnico-profissionalizante, pois, conforme foi destacado, as representações direcionam as ações e os comportamentos dos sujeitos.

A maneira em que alguns professores compreendem essa modalidade de curso, identificando-o como um processo educativo mais amplo que a mera junção de currículos e o

qual deve contemplar a integração de todas as dimensões humanas para promover o desenvolvimento dos discentes em sua totalidade, evidencia que a “formação integral” se encontra no sistema periférico da representação dos participantes sobre o EMI.

O fato de a formação integral estar na periferia da representação traz indícios de que, no futuro, haja a possibilidade de as representações dos professores serem ressignificadas e de a formação integral dos discentes transformar-se em algo tangível nas representações dos docentes, ou seja, que a formação integral venha a compor o núcleo central da representação.

Ressignificar as representações dos professores sobre o EMI são importantes para planejar cursos integrados alinhados à proposta de formação existente para eles. Isso se dá pelo fato de que, uma vez que a maioria compreende a necessidade de – nesse contexto – objetivar a formação integral do sujeito, as práticas pedagógicas poderão passar a ser pensadas por uma perspectiva que vislumbre o educando em sua totalidade, e não apenas como um sujeito que necessita de formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho.

O fato de poucos professores participantes do estudo entenderem o EMI enquanto proposta de educação alicerçada nos pressupostos da formação integrada demonstra que os docentes ainda não se apropriaram satisfatoriamente das discussões e dos debates sobre a modalidade de curso no IFSC. Vale ressaltar que essa ausência de apropriação não se restringe aos professores substitutos, que têm pouco tempo de atuação na instituição, pois muitos docentes efetivos também entendem o EMI apenas como integração de currículos.

Por fim, compreende-se que devem ser pensadas e realizadas pesquisas por meio de intervenções formativas/pedagógicas com o objetivo de tensionar as representações sociais dos professores no que tange ao EMI. Também se fazem necessárias investigações que compreendam as representações dos docentes que atuam nas demais unidades curriculares do EMI, porquanto muitos que atuam na área técnica não têm formação em educação e estão à frente de uma proposta educacional de difícil materialização.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p.61-80, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 2 jun. 2024

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em: 24 de maio de 2023.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acessado em: 06 de março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acessado em: 12 de março de 2024.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

CARAMEZ, Erik Emílio Hoelbriegel. **Representações Sociais de Formação Pedagógica de Alunos de Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. **Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 2 jun. 2024.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia**

da Educação, Vitória da Conquista, v.2 n. 2, p.105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação Tecnológico do Estado da Bahia. CETEB, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.267-274

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ministério da Educação, Boletim 07, mai./jun., p.05-15, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra; ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Estado da Arte: A integração curricular no ensino médio integrado dos Institutos Federais. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 29–44, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.29-44>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10149>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MOTA, Maria Danielle Araújo; LEITE, Raquel Crosara Maia. Currículo integrado e educação profissional: o que dizem os professores? **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.30, p.1-19, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3549>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62525>. Acesso em: 2 jun. 2024.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010.

Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima (Org.) **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. Chapecó: 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SOUZA, Everton de; BENITES, Larissa Cerignoni. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1. n.25, p. 105-120, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i25.62773>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62773>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da; SOUZA, Francisca Leidiana de. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada? **Research, Society and Development**, Várzea Grande Paulista, v. 10, n. 2, p.1-13, fev., 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12216>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12216>. Acesso em: 2 jun. 2024.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez., 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43349>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Notas:

ⁱ A dissertação de mestrado não teve divulgação autorizada pelo autor; também não contou com financiamento.

ⁱⁱ As evocações foram reduzidas ao radical.

ⁱⁱⁱ Um dos primeiros termos evocados pela maioria dos participantes que a mencionaram.

^{iv} A palavra “pesquisa” foi uma das evocações presentes na aplicação da TALP da expressão indutora “ensino médio integrado”, mas sua frequência nesta investigação não foi apresentada devido ao fato de ela não estar entre os termos mais evocados.

^v Grumm, Vieira e Brito (2014), ao investigarem a iniciação científica no EMI, destacam que a pesquisa no ensino médio se apresenta como um espaço que possibilita aos discentes vivenciarem como se faz ciência, instigando a curiosidade e a inquietude e oportunizando o desenvolvimento da autonomia discente, de modo que eles possam (re) construir o conhecimento e buscar soluções para problemas.

^{vi} Conforme aponta Machado (2006, p.64), “[...] o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”.

Sobre os autores

Everton de Souza

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense (IFC). Bolsista da Unochapecó. E-mail: everton.souza@ifsc.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>.

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo e em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora na Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó. E-mail: mariland@unochapeco.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>.

Larissa Cerignoni Benites

Mestre e Doutora em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: lari.benites@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>.

Recebido em: 14/04/2024

Aceito para publicação em: 08/05/2024