



O Currículo Integrado No Ensino Médio Integrado nas representações sociais construídas por professores(as)

The Integrated Curriculum In High School Integrated in social representations constructed by teachers

Danielle Muniz Macario Monteiro¹
Andreza Lima²

Resumo

Neste artigo, recorte de uma pesquisa maior, buscamos analisar as representações sociais do currículo integrado construídas por professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – campus Recife. O referencial teórico da pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram dez professores(as). Utilizamos, como técnica de coleta, a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática. Nossos resultados mostraram que os(as) docentes participantes representam o currículo integrado como um desafio no Ensino Médio Integrado. As representações sociais dos(as) docentes revelaram, ainda, que o currículo integrado no Ensino Médio Integrado é fundamental para uma formação integral dos estudantes. Essas representações sociais justificam e orientam as comunicações e as práticas dos(as) docentes.

Palavras-chave: Currículo integrado. Ensino Médio Integrado. Formação de professores.

Abstract

In this article, an excerpt from a larger research, we seek to analyze the social representations of the integrated curriculum constructed by teachers from the Integrated High School at IFPE – Recife campus. The theoretical framework for the research is the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici. The research is qualitative in nature. Ten teachers participated. We used a semi-structured interview as a collection technique. For the analysis, we used the

1. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Olinda. <https://orcid.org/0009-0007-9535-9719>. mdanielle249@gmail.com

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua na Licenciatura em Química do campus Vitória de Santo Antão. É professora permanente do ProfEPT, no campus Olinda. É líder do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Representações Sociais” (IFPE/CNPQ) e líder do Grupo de Pesquisa “Organização, memórias e práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica” (IFPE/CNPQ). <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X>. andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

Thematic Category Content Analysis Technique. Our results showed that the participating teachers represent the integrated curriculum as a challenge in Integrated High School. The social representations of teachers also revealed that the curriculum integrated into Integrated High School is fundamental for the comprehensive training of students. These social representations justify and guide teachers' communications and practices.

Keywords: Integrated curriculum. Integrated High School. Teacher training.

Introdução

O currículo integrado é uma tentativa de desenvolver uma compreensão global do conhecimento. Parte, desse modo, de uma concepção de formação humana que busca considerar todas as dimensões que fazem parte do ser humano para que ocorra seu desenvolvimento pleno (Frigotto; Ciavatta, 2012). Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o currículo integrado é constituinte do Ensino Médio Integrado, que “[...] sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

No Brasil, no início da década de 1980 do século passado, houve uma intensa luta pela democratização da educação, com debates que defendiam a educação integral e igualitária para todos, enfocando as relações existentes entre trabalho e educação em uma perspectiva histórico-crítica. No entanto, na década de 1990, a educação passou a ser influenciada por orientações neoliberais.

Em 2003, os debates sobre o Ensino Médio Integrado foram fortemente retomados a partir de dois eventos que ocorreram em Brasília: “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política”, realizado em maio, e “Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em junho. Esses eventos abordaram o desenvolvimento de eixos estruturantes do Ensino Médio brasileiro - Ciência, Cultura e Trabalho - como centrais no processo de reformulação do Ensino Médio.

A partir desses movimentos de defesa da formação integrada, professores pesquisadores como Gaudencio Frigotto e Maria Ciavatta, inspirados nas ideias de Marx e Gramsci, lideraram as discussões em favor da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, opondo-se à ideia até então vigente de um ensino não integrado, ou seja, em que os conhecimentos desenvolvidos na Educação Básica não construíam relações com a Educação Profissional.

Essas discussões foram fundamentais para que, em 2004, fosse estabelecido o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), que regulamenta o inciso 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Sancionado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, esse Decreto garante a possibilidade do Ensino Médio Integrado, isto é, da articulação integrada do

Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, à Educação Profissional, modalidade de Educação. Para Moura (2007), esse Decreto, além de uma regulamentação formal que rompia com um Ensino Médio puramente propedêutico, estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), pretendia desenvolver uma política indutora que gerasse um conhecimento acessível a todas as pessoas.

Esse novo cenário da Educação Profissional, trazido pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), impôs a necessidade de alterar a LDBEN, que se concretiza na elaboração da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008). Essa Lei busca “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (Brasil, 2008).

A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio de forma integrada, isto é, o Ensino Médio Integrado, deve garantir a integração dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história com os objetivos da Educação Profissional (Moura, 2007). Ramos (2005) afirma que essa integração é um desafio político-pedagógico, pois implica em superar a dualidade histórica da educação brasileira. Para a autora, o Ensino Médio Integrado é uma necessidade para atender aos filhos dos trabalhadores que, desde muito cedo, precisam obter uma profissão para conseguir seu sustento, não podendo esperar chegar ao nível superior de ensino para decidir que profissão seguir.

Na perspectiva de Ramos (2005), essa integração é construída a partir das concepções de formação humana, como uma forma de relacionar o Ensino Médio e a Educação Profissional, nas relações entre os conhecimentos específicos e gerais. Desse modo, “[...] tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos” (Ciavatta; Ramos, 2012, p.309).

Em 2008, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) através da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) preceitua, na seção III, artigo 7º, parágrafo I, como um dos objetivos dos Institutos Federais, “ministrar formação 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”. Já em seu artigo 8º, a Lei garante que, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, os Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender ao referido objetivo.

Os Institutos Federais apresentam uma nova proposta político-pedagógica, garantindo um novo modelo de Educação Profissional que, por sua vez, fortalece a

ideia de um ensino integrado, pois tem como objetivo a superação da divisão entre ciência/cultura/trabalho/tecnologia e teoria/prática, bem como da fragmentação do conhecimento. Para Pacheco (2011), essa proposta agrupa a formação acadêmica com a preparação para trabalho, entendido em seu sentido ontológico, que não se resume às atividades que trazem uma renda financeira para os indivíduos (emprego), mas à toda a produção da vida humana construída historicamente. Nesse sentido, a escola não é compreendida apenas como um espaço que prepara o sujeito para um trabalho, mas para o mundo do trabalho.

Ressaltamos que, em 2012, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas Diretrizes preceituam a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base da proposta do desenvolvimento curricular. Ainda de acordo com essas Diretrizes, são princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas; trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social; e a indissociabilidade entre educação e prática social.

Cumpre destacar, no entanto, que, em janeiro de 2021, foi aprovada a resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2021), que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essas Diretrizes orientam os cursos de qualificação profissional, de formação técnica de nível médio, além de tratar também dos cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação. No âmbito da formação técnica de nível médio, essas Diretrizes dialogam diretamente com a contrarreforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que apresenta um aligeiramento da formação, o que contradiz uma proposta de formação integral (Kuenzer, 2020).

No estudo da produção acadêmica sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado (2011-2020), constatamos, a partir dos resultados das pesquisas, que há uma falta de conhecimento por parte de docentes e discentes sobre o currículo integrado, bem como uma falta de formação docente que habilite os professores a desenvolverem a integração curricular. Esses resultados também foram encontrados por Lopes e Lima (2020), quando desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi mapear e analisar a produção científica da Pós-Graduação brasileira sobre o Ensino Médio Integrado no período 2011 a 2017.

A apropriação das bases conceituais e eixos estruturantes que norteiam o currículo integrado no Ensino Médio Integrado é, portanto, condição para garantir o

desenvolvimento integral dos estudantes. Este trabalho é recorte da nossa pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo geral foi analisar as representações sociais do currículo integrado construídas por professores(as) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus Recife*.

O referencial da pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici. Essa Teoria busca compreender como se constitui a produção dos saberes sociais, isto é, os saberes que pertencem ao mundo vivido (Reis; Bellini, 2011). As representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático.

Entendemos que o currículo integrado constitui um objeto legítimo de representações sociais para professores(as) do Ensino Médio Integrado, já que esse currículo é parte dessa proposta integrada de ensino. Analisar essas representações sociais ajudará a compreender que esses saberes, que orientam as comunicações e as práticas dos(as) docentes, são construções de sujeitos que não podem ser compreendidos apenas dentro de uma condição ocupacional, mas como seres históricos, inseridos em determinada realidade, com suas expectativas e dificuldades, como afirma Franco (2004).

Nesse sentido, consideramos que este estudo é relevante, pois o estudo das representações sociais aponta possibilidades de conhecimento das realidades educacionais. De acordo com Sousa, Bôas e Novaes (2019), a Teoria das Representações Sociais vem possibilitando o estudo psicossocial da educação. Segundo essas autoras, ela permite compreender, por exemplo, a visão de mundo dos docentes, suas crenças e seus valores. Desse modo, torna-se possível compreender os docentes a partir dos sentidos construídos sobre o seu trabalho e o seu futuro profissional.

Curriculum Integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes

O Ensino Médio Integrado constitui a possibilidade de romper com os paradigmas de uma escola dual: um ensino destinado à classe dominante, com conteúdo específico para formar dirigentes; e outro voltado à classe trabalhadora, cujo objetivo é produzir mão de obra para o mercado de trabalho. Essa dualidade é fruto da sociedade capitalista, em que está posta, de forma bem clara, a “[...] distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (Moura, 2008, p. 8).

O ensino integrado pressupõe a integração de todas as dimensões da vida para a formação do ser humano integral, isto é, do indivíduo em sua totalidade. Ramos (2004) afirma que a formação integral não deve ser entendida como uma mera integração dos currículos do Ensino Médio e Técnico, mas como uma construção de conceitos éticos

e políticos, garantindo que essa formação ocorra sob uma base unitária de formação geral. Em outro estudo, a autora afirma: "A forma integrada do ensino médio com a Educação Profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais" (Ramos, 2005, p. 13).

As bases do Ensino Médio Integrado estão na obra do filósofo Antônio Gramsci (1891/1937), que defendia uma escola unitária e politécnica. Gramsci (2001), em seu Caderno 12, defendia a criação de uma escola unitária, que conseguisse se organizar de forma a possibilitar aos filhos da classe trabalhadora a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Desse modo, a escola unitária buscava desenvolver nos estudantes a autodisciplina intelectual e moral para a construção de uma formação humana integrada, superando o caráter expositivo e autoritário de disciplinas mecânicas, como se costuma observar nas escolas tradicionais.

Para romper com a escola dual, Gramsci, com base em Marx e Engels, propõe a polítecnia - a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Saviani (2003) conceitua a educação politécnica como uma apropriação dos conhecimentos científicos e das técnicas que estão inseridas no processo de trabalho. Afirma: "A educação politécnica está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica" (Saviani, 2003, p. 140).

Assim, a proposta fundante do Ensino Médio Integrado é construir um ensino em que todos os alunos poderão dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que envolvem os processos de trabalho que existem na sociedade, caracterizando-se, dessa forma, um fazer politécnico (Moura, 2007).

Para atender a esse ensino politécnico, torna-se necessário um currículo integrado, que supere a fragmentação dos conhecimentos. A proposta de um currículo integrado, para Ramos (2009), tem como perspectivas desenvolver uma formação politécnica e omnilateral, em que as aprendizagens possibilitem à classe trabalhadora a compreensão da realidade ao seu redor, a fim de ajudá-los a transformá-la, em benefício das suas necessidades de classe.

É necessário, portanto, que ocorra uma integração dos conhecimentos com a finalidade de desenvolver o conhecimento em totalidade. Para Ciavatta (2014), esse processo só será efetivado quando conseguir alcançar no aluno a compreensão do trabalho como um princípio educativo, buscando garantir uma ação humanizadora por meio das potencialidades do ser humano. O trabalho, nesse sentido, é produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais quanto nos aspectos culturais.

A formação integrada deve considerar as diferentes dimensões do saber e da realidade humana, vinculando o “saber fazer” e o “saber pensar”. Nesse sentido, apresenta, como eixos estruturantes, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, de forma indissociável. Portanto, o currículo integrado vem a garantir a indissociabilidade das bases constituintes do Ensino Médio Integrado, trazendo o trabalho como um princípio educativo, integrando-o com os eixos estruturantes do currículo integrado: ciência, cultura e tecnologia. Para Ramos (2008), o princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana.

Um dos princípios básicos do currículo integrado no Ensino Médio Integrado é, portanto, compreender o trabalho como princípio educativo. Para Saviani (2007), o trabalho diferencia os seres humanos dos animais, a partir do momento em que desenvolve a capacidade de agir sobre a natureza e transformá-la. Nesse sentido, o homem forma-se homem à medida que precisa aprender a produzir sua própria existência. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154).

Nesse contexto, precisamos compreender o trabalho em dois sentidos: histórico e ontológico. Para Ramos (2008), o trabalho no sentido histórico é entendido como categoria econômica, isto é, o trabalho assalariado torna-se uma forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. “O trabalho, no sentido ontológico, é processo inseparável da formação humana, é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (Ramos, 2005, p. 6). Nesse sentido, trabalho não pode ser entendido como um emprego, nem como uma ação econômica específica. Afirma:

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. 09).

Outro eixo estruturante do currículo integrado no Ensino Médio Integrado diz respeito a concepção de ciência. Para Ramos (2008), a ciência é entendida como os conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade que possibilitarão o avanço produtivo. Para a autora, o trabalho e a ciência formam uma unidade. Ao interagir com a natureza, é possível produzir e se apropriar de novos conhecimentos.

No Ensino Médio Integrado, a cultura é um outro eixo estruturante do currículo integrado. É através dela que nos apropriamos das construções desenvolvidas ao longo do tempo. Ramos (2008) mostra que a concepção de cultura embasa a síntese

entre formação geral e formação específica, compreendendo as diferentes formas de criação da sociedade e como determinado conhecimento foi necessário a determinado tipo de sociedade.

A tecnologia é o outro eixo estruturante do currículo integrado, compreendendo que ciência e tecnologia estão integralmente relacionadas. Para Azevedo, Silva e Medeiros (2015) a tecnologia pode ser definida como a mediação entre o conhecimento científico aprendido e compartilhado historicamente e a produção, ou seja, as intervenções realizadas pelos indivíduos ao longo da história.

Para Moura (2012), a concepção de tecnologia surgiu a partir do movimento construído pela revolução industrial e dos novos modelos de produção que surgiram a partir dela, como o fordismo e o taylorismo. Ainda para o autor, é necessário compreender a tecnologia como uma construção social integrada às relações sociais de produção, cada vez mais inseparável das práticas cotidianas. Para ele, a tecnologia passou a ter um lugar central em quase todas as práticas sociais, especialmente quando tratamos dos processos educativos e de pesquisa.

Para Ramos (2011), a integração entre o trabalho, ciência, cultura e tecnologia, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por finalidade proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, devendo orientar toda a proposta curricular, suas disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços. De acordo com Moura (2012), é preciso promover o pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade e, a partir disso, construir novos padrões de produção do conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Reiteramos, assim, que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é tanto possível quanto necessário em uma realidade em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio. Ele pode potencializar mudanças para superar a conjuntura dual existente, pode constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Representações Sociais: saberes práticos do cotidiano

A Teoria das Representações Sociais foi originada na França, na década de 60, pelo sociólogo com doutorado em Psicologia Social, Serge Moscovici. Na obra *La Psychanalyse, son Image et son public*, Moscovici busca entender como um conhecimento científico se modifica ao passar para o domínio comum. No livro, há uma busca por compreender como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa. Moscovici (1978, p. 7) afirma que a Psicanálise “[...] se converte de uma disciplina científica e técnica de domínio dos especialistas para o domínio comum”.

Para a elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici considerou os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas. Segundo Moscovici (1978), as representações coletivas, para Durkheim, constituíam uma classe genérica de fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo o que hoje é entendido por ciência, ideologia e mito. Para Moscovici (1978), no entanto, essa abordagem não explica a diversidade de modos de organização do pensamento.

As representações sociais permitem identificar e compreender os conhecimentos elaborados por determinado grupo, sua visão de mundo, suas crenças e valores (Souza; Bôas; Novaes, 2011). “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso cotidiano” (Moscovici, 1978, p. 41). As representações sociais produzem comportamentos, além de dar sentido a eles. De acordo com Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimento que orienta os comportamentos e as comunicações entre os sujeitos.

Na Teoria das Representações sociais, sujeito e objeto são indissociáveis. O objeto está presente em um contexto ativo e dinâmico de interação de um grupo de indivíduos. Para Jodelet (2001), essa indissociabilidade entre sujeito e objeto pode ocorrer de forma pacífica ou conflituosa, e tem o intuito de compreender, administrar ou enfrentar determinado fato.

Em sua obra, Moscovici (1978) afirma que as representações podem fazer com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser, e mostra que, a todo instante, uma coisa ausente – uma nova informação ou conhecimento – é adicionada, e alguma coisa presente se modifica. Se algo de novo nos impressiona, significa que é algo que estava fora do nosso conhecimento, o que fará com que haja todo um esforço para se apropriar dessa nova informação. Dessa forma, há um movimento em que algo ausente está sendo agregado, e de que algo presente está sendo modificado, tornando, assim, familiar o conhecimento que antes não o era.

De acordo com Moscovici (1978, p. 62), “[...] as representações sociais reúnem e fazem circular experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas”. Para o autor, essas representações têm a função de elaborar e reconhecer comportamentos, bem como gerar a comunicação entre os indivíduos. Entendemos que a comunicação explica a construção dos fenômenos a partir das interações sociais vivenciadas pelos indivíduos, influenciando-os constantemente em seu dia a dia.

Moscovici (1978), nos seus estudos sobre a Psicanálise, evidenciou dois processos formadores das representações sociais: *objetivação* e *ancoragem*. Esses processos

mantêm uma relação dialética que resulta em um conhecimento social que favorece o desenvolvimento das situações e relações da vida cotidiana.

A objetivação é a operação que torna concreto o que até então era abstrato, construindo a partir do que já é conhecido pelo sujeito. Moscovici (1978, p. 111) afirma que “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo”. A ancoragem, para Moscovici (1978, p. 61), é “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras”. Para o autor, a ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum, familiar.

Segundo Abric (2000), a representação pode ser compreendida como uma visão funcional de mundo, permitindo, assim, que o indivíduo possa dar sentido às suas condutas, compreendendo a sua realidade a partir das próprias referências. Abric (2000), ao tratar das representações sociais, afirma que elas não são reflexo da realidade, são conhecimentos construídos a partir do contexto social, da história do indivíduo e dos grupos aos quais pertence, bem como do sistema de valores que cerca esses sujeitos.

Abric (2000) sintetiza as funções das representações sociais: *saber, identitária, orientação e justificadora*. A função do saber permite compreender e explicar a realidade. A função identitária permite preservar as especificidades de cada grupo; é responsável por situar esses indivíduos e grupos dentro do campo social existente. A função orientadora diz respeito a elaboração de condutas, comportamentos e práticas, “[...] define o que é lícito, tolerável, ou inaceitável em um determinado contexto social” (Abric, 2000, p. 30). A função justificadora, por sua vez, permite justificar as posturas e os comportamentos gerais, “[...] ela pode estereotipar as relações entre grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância entre elas” (Abric, 2000, p. 30).

Diante do exposto, podemos dizer que as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade, dirigindo as relações construídas entre os sujeitos, orientando comportamentos. Não são estáticas e nem um simples reflexo da sociedade ao seu redor; elas estão em constante construção e estão diretamente vinculadas aos diferentes grupos sociais, refletindo, assim, nas mais variadas práticas sociais. Torna-se, portanto, necessário existir um conhecimento ampliado do sujeito, que o entenda como um ser historicamente construído.

Nesse sentido, reiteramos a relevância da Teoria das Representações sociais neste estudo. Sousa, Bôas e Novaes (2019) afirmam que o estudo das representações sociais possibilita a compreensão dos processos educacionais, e essa compreensão permite construir novos saberes que contribuem para mudanças em nossas práticas.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que busca estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995). A pesquisa qualitativa envolve, portanto, uma abordagem interpretativa de mundo. Isso significa dizer que os pesquisadores buscam desenvolver estudos em seus cenários naturais.

Campo empírico e participantes

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE - *campus* Recife. Escolhemos esse *campus* devido a maior quantidade de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – são nove cursos técnicos integrados. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), pode-se compreender a pesquisa de campo como aquela “[...] que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. [...]. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações [...]”.

Desse modo, destacamos que participaram da pesquisa professores(as) que atuam em cursos do Ensino Médio Integrado do referido *campus*. A pesquisa de mestrado foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, cujo objetivo foi identificar o conteúdo geral das representações sociais do currículo integrado de docentes do IFPE - *campus* Recife, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Na segunda etapa, em que buscamos aprofundar o conteúdo geral das representações sociais de currículo integrado dos(as) docentes participantes e compreender como essas representações orientam suas práticas de integração, utilizamos a entrevista semiestruturada. Neste trabalho, conforme já indicamos, discutimos parte dos resultados da segunda etapa, em que participaram dez professores que haviam participado da primeira etapa.

Técnicas de coleta e análise dos dados

Conforme Ludke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente. Esse tipo de entrevista parte de questões básicas apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa, mas que favorece novas interrogativas, frutos de hipóteses que surgem a partir das respostas dos participantes (Trivinós, 2006). Na entrevista semiestruturada, o roteiro orienta o pesquisador, pois é resultado de teoria e de todas as informações já obtidas. O roteiro na entrevista semiestruturada é o instrumento que orienta e aprofunda o fenômeno social.

Elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada, considerando os objetivos, bem como os resultados iniciais da primeira etapa. Foram elaboradas perguntas relativas às experiências e práticas docentes relacionadas ao currículo integrado, tais

como: planejamento e sua materialização na aula; estratégias de ensino em sala de aula; compreensão e práticas de avaliação; relação estabelecida entre a teoria e a prática.

Para realizarmos as análises, optamos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorial Temática. Para Bardin (2011), a Técnica designa um conjunto de técnicas de comunicação que busca obter indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessa mensagem. Segundo a autora, a Técnica possibilita uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo coletado das comunicações com suas respectivas interpretações. A Técnica pode ser dividida em três etapas: pré-análise; exploração do material; e inferência e interpretação dos resultados.

Para análise dos depoimentos coletados a partir das entrevistas, na fase de pré-análise, realizamos a leitura de todas as entrevistas. “Ao ler as transcrições, são relembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. Esta é uma parte essencial do processo” (Bauer, 2002, p. 85). Foram realizadas diversas leituras do material coletado, como sugere Bardin (2011). As leituras tiveram como objetivo construir uma maior familiarização com o seu próprio conteúdo, tratando-se, assim, de uma leitura rigorosa e exaustiva para o máximo de apropriação do que foi escrito.

Após a leitura de todo o material coletado, iniciamos a segunda etapa: o processo de preparação do material. Organizamos quadros com as falas do(as) docentes e as unidades de registro e de contexto identificadas. A partir desse momento, começamos a observar, nas falas dos(as) docentes, os temas que se repetiam com mais frequência. Para Bardin (2011, p. 100), esses temas são recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. Para a definição das categorias, buscamos seguir a sugestão de Mendes (2007, p.46), que propõe que “[...] o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma”.

Após a construção das categorias, iniciamos a terceira etapa da análise de conteúdo referente à construção de inferência e interpretação de dados. De acordo com Câmara (2013), as interpretações a que levam as inferências são sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que quer dizer em profundidade, para além do discurso enunciado.

Trabalho no campo empírico

Destacamos, inicialmente, que a coleta de informações foi realizada de forma remota, devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo coronavírus.

Ressaltamos, ainda, que a coleta apenas foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, que ocorreu em junho de 2021.

Para a definição dos(as) participantes da entrevista semiestruturada, optamos pelo sorteio, por entendermos que é uma forma democrática para realizar a seleção. Para a realização do sorteio, consideramos o quantitativo de professores(as) participantes da primeira etapa que atuavam na formação geral e na formação específica. Na primeira etapa da pesquisa, conforme indicamos, participaram 50 docentes. Desses, 25 atuavam na formação geral e 25 de formação específica. Ressaltamos que esse quantitativo de professores(as) não foi uma delimitação prévia da pesquisa.

O sorteio precisou ser realizado três vezes, pois alguns(mas) docentes, por motivos pessoais, não conseguiram tempo para participar da entrevista. Após o primeiro contato com os(as) docentes, pedimos para que escolhessem um dia e horário para que pudéssemos realizar a entrevista. Algumas entrevistas ocorreram no período da manhã, e outras no período da noite, respeitando a disponibilidade de cada professor(a).

Destacamos que as entrevistas foram realizadas e gravadas utilizando o *Google Meet*. Em seguida, realizamos a transcrição de todas as entrevistas dos(as) professores(as), um exercício cansativo, que demandou tempo, paciência e dedicação, pois procuramos respeitar todos os detalhes, como pausas e repetições, para ser o mais fiel possível à realidade.

Nesta pesquisa, os(as) professores(as) foram identificados por um código: a letra P para fazer referência a primeira letra da palavra professor(a), seguida de uma numeração para indicar a ordem da retirada dos nomes no sorteio. Na sequência, colocamos a sigla DFG para referenciar as respostas dos(as) professores(as) das disciplinas de formação geral e a sigla DFE referente às respostas dos(as) professores(as) das disciplinas de formação específica.

Resultados e discussão

A partir da análise dos depoimentos coletados nas entrevistas com os (as) docentes, emergiram três categorias: “O currículo integrado no Ensino Médio Integrado favorece uma formação sólida”; “A integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas é um desafio”; “A integração curricular como diálogo pontual de disciplinas da mesma área”. Nos limites deste artigo, aprofundamos a segunda das categorias indicadas.

A integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas é um desafio

Os(as) docentes representam a integração das disciplinas gerais e técnicas como um desafio, algo que é realizado apenas na teoria. Um(a) dos(as) docentes afirmou:

[...] problema que é real é que não existe integração... quando você fala de integração do currículo é dar os estudantes a formação integrada de duas formações simultaneamente, mas se você perguntar pra mim se existe uma relação de integração entre os membros... não existe... não existe... nem na formação... (P05DFG).

Apesar da compreensão do que seja um currículo integrado, bem como sua finalidade e importância para a formação integral do indivíduo, podemos perceber que ainda hoje é difícil colocar em prática a integração, seja pela questão do tempo, ou pela falta de conhecimento aprofundado sobre a temática. Vejamos outro depoimento:

Eu penso é...que o currículo integrado é um currículo que deve ou deveria aproximar o que é ministrado nas disciplinas propedêuticas ou da base nacional comum, como queira chamar, para necessidade da... da área profissional, mas isso não acontece no *campus Recife* (P02DFG).

Diante disso, concordamos com Sacristán (2000), quando afirma que a dificuldade em se executar o currículo se relaciona com os elementos de cada sistema educativo, tanto nos seus níveis quanto nas suas modalidades. Além disso, é necessário compreender os princípios filosóficos, pedagógicos e sociais, que são diversos, contraditórios e se entrelaçam nos fenômenos educativos. Vejamos depoimentos dos(as) docentes:

Integração entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas... muito embora, eu enquanto professor veja essa integração como meramente mecânica, só dentro de um espaço de tempo você coloca as propedêuticas e as mecânicas, mas elas não são integradas, elas... elas...elas não conversam entre si... (P01DFT).

É um desafio... sair das caixinhas dos conteúdos e tentar fazer diferente...eu tenho um monte de conteúdo que preciso dar conta em pouco tempo... sinto que, às vezes, não posso pensar em coisas muito mirabolantes.... porque não tenho tempo (P08DFT).

A dificuldade de integração entre as disciplinas é recorrente nos depoimentos dos(as) docentes. Essa dificuldade de integração traz consigo um outro impasse, que diz respeito ao desenvolvimento de projetos que garantam a efetivação do currículo. Cruz *et al.* (2015) afirmam que esse fato ocorre, pois, a ideia de integração ainda é nova e necessita do engajamento dos profissionais e gestores das instituições educacionais. Um(a) professor(a) afirmou:

Um dos desafios né, assumo o erro também... uma deficiência... de até agora não ter conseguido é... fazer construir essas pontes né, essa ponte entre no meu caso a Geografia e outras áreas... a gente pontualmente...veja... o ensino integrado pressupõe... acho que é... que essa integração seja sistemática, mas até agora é a minha análise que eu vejo são ações pontuais que fazem... justamente aparecer essa...

essa complementação, essa complementaridade é propagada pelo ensino integrado... é aquilo que eu tinha dito antes, né... você tem a proposta, você tem as condições, e também precisa de que quem esteja lá na ponta esteja ciente disso, disponível para isso... então, eu vejo tanto de minha parte como analisar algumas outras situações até que a integração propagada pelo... pelo ensino integrado ela é pontual, para tem sido pontual... ainda predomina muito [...] a questão da compartimentação, isso se deve em parte a essa questão do tempo pedagógico (P08DFG).

Diante do desafio da integração, concordamos com Silva (2014), quando afirma que o planejamento coletivo é uma ferramenta fundamental para a construção de uma proposta integrada, pois possibilitará a socialização de ideias e visões de educação. É nesse processo que serão definidas estratégias de avaliação, e será desenvolvida uma compreensão da dinâmica escolar e, consequentemente, a concretização do currículo integrado. O planejamento, nesse momento, torna-se um elemento fundamental, pois é “[...] por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado” (Silva, 2014, p. 24).

No Ensino Médio Integrado, a integração envolve a articulação entre a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, eixos estruturantes do currículo integrado, o que permitirá aos sujeitos uma compreensão do mundo e do mundo do trabalho. Ciavatta (2005, p. 84) afirma:

Queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá à preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...].

Os(as) professores(as) não conseguem em sua rotina integrar a educação geral e a profissional. Vejamos trechos de depoimentos:

Eu tô falando da formação geral e aí... se a gente colocar aí... o os membros da atuação profissional porque aí esse também me parece que são dois cursos paralelos... sendo no mesmo lugar, então a integração da formação por blocos existe, mas a integração entre os membros na formação não existe... pelo menos eu não visualizo (P05DFG).

Acaba no Ensino Médio Integrado não havendo, vou ser... redundante de propósito a integração necessária é... por exemplo. a gente não, eu não conheço... eu conheço pouquíssimos... que olha que eu tô no *campus Recife* já desde 2010... a gente tá em 2021... eu conheço pouquíssimos os professores da área técnica (P02DFG).

Ainda há fragmentação, é como se tivesse as caixinhas né... as caixinhas, em separado e há pouco diálogo, pouca integração... é... nesse sentido né... entre as... as áreas que compõem o ensino integrado (P06DFG).

Essa falta de integração proporciona a fragmentação do conhecimento, o que contribui para o fortalecimento de um modelo de escola tradicional, preocupada apenas com a memorização dos conteúdos, sem um aprofundamento daquele assunto, sem um contexto específico que permita ao aluno refletir a respeito. Esse cenário fica mais claro quando percebemos o relato do(a) professor(a):

Eu vejo essa integração como meramente mecânica, só dentro de um espaço de tempo você coloca as propedêuticas e as mecânicas, mas elas não são integradas, elas...elas...elas não conversam entre si... (P01DFT).

Segundo Silva (2014), para solucionar os desafios apresentados pelo currículo integrado, é necessário que todos os sujeitos inseridos no processo tenham consciência de seu papel e dos objetivos a serem alcançados. Isso só acontecerá, conforme o autor, a partir de estudos e formações para que entendam, de fato, como ocorre e como colocar em prática a integração curricular. Essa formação “[...] precisa ser constantemente atualizada e debatida por todos, impactando no trabalho de todos, servindo como ponto de partida para o trabalho interdisciplinar, como espaço de problematização da realidade vivida por educandos e educadores” (Silva, 2014, p. 67). Partindo desse ponto de vista, compreender o currículo passa a ser uma necessidade à medida que precisamos dele para nortear nossas práticas pedagógicas docentes. Vejamos trechos dos depoimentos docentes:

O currículo é uma proposta que vem responder e deixar o estudante com maiores e melhores condições para a sua vida, seja ela no campo profissional, seja ela no campo acadêmico, ele tá tendo uma oportunidade que muitos não têm... de ter uma atividade é... é dupla, e aí ele, você, pode ter uma habilidade dupla... (P08DFG).

Ele vai dar eixos que a gente pode seguir, às vezes é difícil a gente sair do norte que já estamos acostumados a ficar, mas com o currículo a gente vai percebendo por onde podemos caminhar (P07DFT).

O currículo é muito importante... ele é um norteador das práticas... se ele reforça a necessidade de um ensino integrado... é porque naquele momento é o melhor a ser feito (P08DFT).

A partir das falas dos(as) docentes, concordamos com Ramos (2005), quando afirma que a proposta de integração busca desenvolver uma apropriação histórica da realidade social e material dos indivíduos. Para a autora, a organização da proposta de integração está baseada em dois princípios filosóficos: o homem como produtor de sua existência por meio da intervenção sobre a realidade; e a realidade como fruto de múltiplas relações. Ainda para a autora, no currículo integrado, os conhecimentos de formação geral e específica se integram. Desse modo, um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas busca-se compreendê-lo como construção histórico-cultural.

Nos depoimentos docentes, percebemos que os(as) professores(as) procuram, na medida do possível, desenvolver a integração entre as disciplinas. Afirmam ser fundamental para o desenvolvimento do estudante:

Eu parto do processo que é muito mais a contextualização... criação... é o principal meio que eu trago para que os estudantes entendam como isso seja uma relação de...de mundo real [...] é bem interessante quando a gente faz uma aula... e... “Caramba, professor! Nunca parei pra ver isso sobre isso! Realmente, tem todo o sentido!” O que a gente está fazendo ali é uma decodificação do conhecimento para que ele torne algo palpável para esses estudantes, então eu acho que funciona... (P05DFG).

O currículo busca integrar os conteúdos a um nível de conhecimento com as propedêuticas... e ao mundo profissional...eu acho que é uma iniciativa muito boa... pra essa passagem (P09DFG).

Diante disso, concordamos com Sacristán (2000), quando afirma que o currículo sob uma perspectiva integradora torna viável o estabelecimento de relações, estimulando e valorizando a diversidade trazida pelos indivíduos. A concepção de uma proposta curricular se constitui sob um ato coletivo, em que é possível definir metodologia e objetivos para a integração. Araújo e Frigotto (2015) afirmam que esse movimento só será possível se ocorrer em um espaço democrático e participativo. Caso não seja assim, é improvável que se materialize.

Percebemos que há uma compreensão das finalidades do currículo integrado por parte dos(as) docentes. Concordamos com Ramos (2017), quando afirma que os conhecimentos da formação geral e da profissional se integram, isto é, um conceito específico não é abordado apenas por uma visão técnica, mas busca perceber quais as condições históricas e sociais que contribuíram para o desenvolvimento desse conhecimento. Vejamos depoimentos:

O currículo integrado é aquele que oferta a maior... as maior... o máximo de condições possível para a realização plena do estudante... não é... nesse caso... várias dimensões dele e aí eu falei da dimensão desse cidadão, nessa dimensão técnica, a cultural, esportivo... então a...a... educação integrada ela não só a oferta, ela tenta fazer funcionar né... ou somar... é porque é ofertar é uma coisa , agora eu tenho que criar as condições práticas para que ela aconteça, né? E que haja esse... essa... esse... diálogo não é entre essas dimensões. Não é também, não vai colocar as dimensões como fosse caixinhas, em separado... ficou repetindo os erros também da... da... da... questão da disciplina em caixinhas né? Cada um no seu quadrado né? Então, a educação é... o ensino integral ela aponta na direção de um... de uma é interdisciplinaridade né... de uma complementaridade... entre essas dimensões (P09DFG).

É unindo este... a um só... então é uma de forma o estudante com o conhecimento de mundo que eu mesmo tenho que dar ele... a formação

técnica profissional, esta é a proposta do currículo integrado e fazer com que ele tenha duas formações simultaneamente (P10DFT).

Com isso, notamos que, no currículo integrado, nenhum conhecimento pode ser visto apenas como geral ou específico, eles devem ser articulados com a ciência, a cultura e a tecnologia, que também são eixos que o norteiam, tendo o trabalho como princípio educativo. Vejamos outro depoimento:

No Currículo integrado...então, a gente vai trabalhar por uma formação geral, no meu caso, que eu sou da área de inglês, sou da área da formação geral, e o aluno também vai fazer esse curso que... que é de 4 anos, para ele ganhar mais conhecimento em uma área... em uma área de conhecimento (P03DFG).

Para Lavaqui e Batista (2007), o currículo do Ensino Médio Integrado organizado com base na integração entre a educação geral e a Educação Profissional exige uma maneira diferente de se trabalhar os conteúdos, inserindo, em seu dia a dia, metodologias que se tornem atrativas para o aluno, que busquem desenvolver uma educação básica de qualidade e, ao mesmo tempo, uma formação para o exercício profissional, ou seja, que integra conhecimentos gerais e específicos.

Apesar de existir uma compreensão sobre o currículo integrado e sua importância na formação do estudante, percebemos que a integração, muitas vezes, não é realizada ou é realizada de forma esporádica pelos(as) docentes, devido à falta de tempo, de interação com os outros docentes, dificultando, assim, as práticas de integração. Diante disso, concordamos com Moscovici (1978), quando afirma que as representações são partilhadas por pessoas, e acabam influenciando-as a agir de determinada forma, dependendo de seu contexto.

Embora os(as) docentes representem a integração curricular como um desafio, percebemos a compreensão de que é essa integração que possibilita a construção de uma formação integral sólida. Vejamos depoimentos de professores(as):

O aluno seria um... ele buscara ser um técnico, um cidadão... então ele sairia de lá da escola, ao sair da escola ele já está com 18 anos ou mais porque nossos alunos entram lá, mas como o curso é de, é de 4 anos, eles saem já com maior idade né... então... eles têm que saber exercer a cidadania é... um ambiente familiar, na rua em que mora, no bairro, na cidade, no estado, no país... e também fora do Brasil... ele tem que se virar assim... buscar ser cidadão para o mundo... não é ser cidadão do mundo (P02DFG).

Uma formação integral é uma formação que busque esse cidadão... uma nuvem completa de informação... nós somos seres em formação, se não fosse assim...eu já tinha parado de estudar, você daqui a um pouquinho no mestrado..., mas busque um sujeito primeiro que ele tenha a real noção do seu lugar no mundo (P01DFT).

Ciavatta (2014) afirma que, através de uma formação humana integral, o que se busca é garantir ao sujeito uma formação completa tanto para a leitura do mundo quanto para a atuação como um cidadão que pertence a uma sociedade e atuaativamente sobre ela.

Esse conceito de formação quebra a ideia construída historicamente de uma formação voltada para as elites dominantes, que seriam preparadas para tornarem-se dirigentes, e uma educação voltada para a classe trabalhadora, preparada para se tornar mão de obra. Para Ramos (2008), a dualidade educacional coincide com a história de luta de classes no capitalismo. Por isso, a educação continua dividida entre aquela destinada aos que produzem a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, que dão orientação e direção à sociedade.

Com isso, os Institutos Federais tornam-se fundamentais na superação da dualidade educacional, pois possibilita que seus estudantes tenham acesso a uma educação integral, compreendendo o trabalho como um princípio educativo, fazendo-o tornar-se um profissional preparado para se inserir no mundo de trabalho e compreender seu papel na sociedade. Nos depoimentos, os(as) professores revelam a importância dessa instituição para os estudantes:

O instituto oferece, ele dá mais condições para que esse aluno... é... mesmo aqueles que tiveram uma educação defasada e são muitos, né? mas eles chegam e querem uma coisa que eu acho massa né... é por exemplo, o instituto oferta o ProIFPE que é o um reforço, não é... os professores têm uma carga horária para ajudar os alunos que têm dificuldades... (P06DFG).

Eu vejo quando algum aluno dá o depoimento, como ele... como ele percebe, né? Como ele diz que foi grandioso é o fato de ele ter... ter sido em algum momento da Juventude dele um estudante do IF, como foi... como abriu as portas, como abriu assim para o campo econômico, para o campo social. Ele se projetou para a vida a partir do... do que estudou... do estudo que ele adquiriu... ele eleva um nome do IF (P02DFG).

Os depoimentos dos(as) docentes nos faz perceber a busca por uma educação de qualidade e como os estudantes do Instituto valorizam a instituição. Para Gilly (2001, p. 323), “[...] a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las”.

Essa busca por qualidade de ensino nos faz lembrar a concepção de uma escola unitária, entendida por Ramos (2008) como uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, em que todos tenham acesso à cultura e desenvolvam as condições necessárias para trabalhar e produzir sua sobrevivência.

Ramos (2008) ainda afirma que o caminho para o desenvolvimento dessa educação unitária é a compreensão do trabalho em seu sentido mais amplo, enquanto realização e produção humana, e práxis econômica. Vejamos um dos depoimentos docentes:

Uma formação integral é uma formação que busque esse cidadão... que busque formar um sujeito primeiro que ele tenha a real noção do seu lugar no mundo... é uma formação do sujeito que tem a noção real de... de suas limitações..., mas também que possa vislumbrar a partir da sua formação, partir do seu curso... é uma perspectiva de... de... futuro... tanto na carreira profissional, quanto na sua vida (P02DFG).

Dessa forma, Ramos (2008) apresenta dois pilares conceituais de uma educação integrada: uma escola que não seja dual, que possa garantir a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, ou seja, que possibilite o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Para a autora, é necessário entender a politécnica como a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Veja, eu... eu... eu... eu... percebo a formação integral dessa forma tá? Que é você conciliar o ensino médio ao ensino profissionalizante... mas tem outras... tem outras vertentes que você pode entrar, na questão da formação do... do... do... não só a formação do profissional... a formação do cidadão, né? Mas, aí é outro... é outro que acho, eu acho que a formação do profissional do cidadão ela vem com a família, ela vem com a escola, ela vem com os amigos, ela vem no dia a dia dela, nas aulas, né? (P08DFT).

Formação... não é... não é algo estanque, mas algo que está acontecendo constantemente. Eu, você... continuamos... nos formando... sempre digo aos alunos e a outras pessoas, eu continuo estudado..., mas tu não terminou o doutorado? Sim, agora que eu sei menos... agora eu sei menos... Então é isso, a formação integral aquela que potencializa o máximo das dimensões da realização das dimensões humanas (P04DFG).

A partir das falas dos(as) docentes, percebemos que há uma compreensão da necessidade de uma formação integral, que deve ser realizada durante toda a vida do estudante, e não apenas no espaço de sala de aula. A partir dessa compreensão, concordamos com Moscovici (2003), quando mostra que as representações dos sujeitos são sempre filtradas através das experiências que vivemos e da coletividade a que pertencemos.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto um espaço de construções sociais, precisa ter uma visão crítica sobre o mundo do trabalho para, assim, construir os processos formativos que contribuam para que o sujeito nele se insira e consiga questionar a lógica de mercado presente na sociedade (Ramos, 2008). Para a autora, é necessário

que exista um currículo que possa flexibilizar e fortalecer o compromisso com uma formação geral e profissional.

Diante disso, reiteramos que os(as) professores representam a integração entre as disciplinas gerais e técnicas como um desafio. Essas representações reverberam na rotina do(a) professor(a) em sala de aula, o qual, muitas vezes, acaba por considerar a integração como algo difícil de ser colocado em prática.

Considerações finais

Nesta pesquisa, tivemos, como objetivo geral, analisar as representações sociais do currículo integrado de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – campus Recife. Nossos resultados mostraram que os(as) docentes participantes representam o currículo integrado como um desafio no Ensino Médio Integrado. Para os(as) docentes, porém, o currículo integrado é fundamental para uma formação sólida e integral dos estudantes. Essas representações sociais justificam e orientam as comunicações e as práticas dos(as) docentes.

As representações sociais dos(as) docentes revelam que é um desafio a integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas, principalmente pela falta de conhecimento sobre o currículo integrado e sobre como colocá-lo em prática. Para os(as) professores(as), não há espaços de diálogo que facilitem a integração com outros professores, dificultando, assim, a construção de projetos que garantam a efetivação do currículo. Muitas vezes, o que existem são momentos esporádicos, criados por um(a) docente para integrar conteúdos que são importantes para sua disciplina. Porém, esse movimento é realizado de forma isolada, dificultando, assim, a integração curricular.

Para os(as) docentes, é necessário espaços formativos que facilitem a construção de conhecimentos sobre o currículo integrado e o Ensino Médio Integrado. Desse modo, podemos dizer que, mesmo diante de uma proposta de um Ensino Médio que favoreça a integração curricular para a formação de seus estudantes, os(as) docentes que atuam neste ensino ainda apresentam pouco conhecimento sobre o currículo integrado e sobre essas práticas de integração. Faz-se necessária, portanto, uma compreensão dos objetivos que norteiam o Ensino Médio Integrado.

Apesar das dificuldades encontradas, os(as) docentes consideram necessário desenvolver práticas curriculares integrativas para contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Para os(as) professores(as), o Ensino Médio Integrado favorece uma formação diferenciada para os(as) discentes que serão preparados(as) para atuar em sociedade. Esse fato torna o Instituto um espaço de possibilidades para os estudantes, para que se preparem para desenvolver uma profissão e, ao mesmo

tempo, percebam-se enquanto sujeitos atuantes em sociedade, fortalecendo a ideia de uma formação integral.

Desse modo, podemos dizer que não há um planejamento integrado entre as disciplinas, isto é, em que a Educação Básica e a Educação Profissional são entendidas de forma indissociável. Contudo, apesar das dificuldades, há uma busca para que se desenvolva a integração, mesmo que minimamente. Existe uma compreensão dos(as) professores sobre a necessidade de uma formação completa, integral, que atenda o aluno em suas especificidades e que o prepare para o mundo do trabalho e para atuar de forma crítica em sociedade.

As representações sociais dos(as) docentes revelam, portanto, que o currículo integrado é fundamental para orientar sua prática enquanto docente do Ensino Médio Integrado. Reconhecem a necessidade de superar um ensino fragmentado para oportunizar uma formação para além dos espaços escolares.

A partir das representações dos(as) docentes, também percebemos a necessidade de espaços formativos que os auxiliem a compreender o que é e como desenvolver a integração entre as suas disciplinas. Através desses espaços, será possível a realização de integração entre os professores e, consequentemente, entre suas disciplinas, de forma a proporcionar um novo olhar sobre o currículo integrado e despertar o interesse para o desenvolvimento de práticas de integração.

A partir desta pesquisa, percebemos a necessidade de outros estudos voltados ao Ensino Médio Integrado. Consideramos que estudos sobre a formação do(a) professor(a) para atuar no médio integrado, bem como sobre os impactos que esse ensino produz em sociedade, isto é, como esse ensino tem beneficiado a sociedade, podem trazer importantes contribuições para a defesa do Ensino Médio Integrado diante de uma reforma que caminha na contramão de uma formação integral.

Referências

- ABRIC J.C. Práticas sociais e Representações sociais. *Revista estudos*, v. 1, n. 9, p. 51-60. 2000.
- ARAUJO, R. M. de L; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação Em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- AZEVEDO, M. A. AZEVEDO; SILVA, C. D. SILVA; MEDEIROS, D. L. M. Educação Profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. *Holos*, ano 31, v. 4, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 julho 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 julho 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n.%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. Do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abril 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008. 2016. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-ensino-m%C3%a3dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 setembro 2012. Disponível em: 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 em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 janeiro 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 fevereiro 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. In CALDART, Roseli Salete; et al. (org.). **Dicionário da educação no campo.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão popular, 2012.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 12 jan. 2021

FRANCO,M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da educação do campo.** - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In D. Jodelet (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-41.

GODOY, A.S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

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

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LAVAQUI, V; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992008_Interdisciplinaridade_em_ensino_de_Ciencias_e_de_Matematica_no_Ensino_Medio. Acesso em: 18 jun. 2020.

LOPES, M. E. G.; LIMA, A. M. Currículo integrado no Ensino Médio Integrado. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 300-315, 19 jun. 2020.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MORERA, J.A.C *et al.* Aspectos teóricos e metodológicos das Representações sociais. **Texto contexto - enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 4, out./dez. 2015.

MOSCovici, S. **A representações sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes; 1978.

MOSCovici, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social** (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Trabalho original publicado em 2000).

MOURA, D.H. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: Uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez 2005.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em 15 ago. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em: 18 jun.2020.

SILVA, A. L. da. **Curriculum Integrado**. 1. ed. Florianópolis: Editora do IFSC, 2014.

SOUSA, C.P.de; BÔAS, L.P.S.V; NOVAES, A.O. contribuições dos estudos de Representações sociais para compreensão do trabalho docente. **Teoria das Representações sociais: 50 anos**. Ângela Maria de Oliveira Almeida / Maria de Fátima de Souza Santos / Zeidi Araújo Trindade, organizadoras. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. 670 p.

TRIVINÓS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006. p.116-173.