

## Ensino Médio Integrado: Representações Sociais de Servidores(as) Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) de um Instituto Federal

Virgínia Santos de Holanda Vieira<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2915-9413>

Andreza Maria de Lima<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X>

### Resumo

O Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais busca a formação integral dos(as) estudantes. Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, analisamos as representações sociais do EMI construídas por servidores(as) Técnico-Administrativos(as) em Educação (TAEs) atuantes na Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). O referencial é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em duas etapas. Na primeira, utilizamos a entrevista narrativa com nove servidores(as); na segunda, em que participaram cinco TAEs participantes da primeira etapa, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Os(as) servidores(as) mais envolvidos com os processos pedagógicos possuem representações sociais mais alinhadas à concepção do EMI. Por outro lado, os menos envolvidos possuem representações mais fragmentadas. Essas representações são construídas, fundamentalmente, a partir de suas vivências dentro da Instituição.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; representações sociais; Técnico-Administrativos em Educação.

### Abstract

The Integrated High School (EMI) of the Federal Institutes seeks to provide comprehensive education to students. In this article, an excerpt from a broader study, we analyze the social representations of EMI constructed by Technical-Administrative Education (TAEs) employees working at the Pro-Rectorate of Education (PRODEN) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE). The reference is the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici. The research, of a qualitative nature, was carried out in two stages. In the first, we used narrative interviews with nine employees; in the second, in which five TAEs who participated in the first stage participated, we used semi-structured interviews. For the analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique. The employees most involved with the pedagogical processes have social representations that are more aligned with the conception of EMI. On the other hand, those less involved have more fragmented representations. These representations are constructed, fundamentally, based on their experiences within the Institution.

**Keywords:** integrated high school; social representations; Technical and Administrative Staff in Education.

**Referência:** VIEIRA, Virgínia Santos de Holanda; LIMA, Andreza Maria de. Ensino Médio Integrado: Representações Sociais de Servidores(as) Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) de um Instituto Federal. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e20259986, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e20259986>

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Secretária Executiva na Pró-Reitoria de Administração do IFPE. Pernambuco – Brasil. E-mail: [virginiashv07@gmail.com](mailto:virginiashv07@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Pernambuco – Brasil. E-mail: [andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br](mailto:andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br)



## 1 Introdução

O Ensino Médio Integrado (EMI) trata-se de uma proposição pedagógica que se compromete com uma formação integral, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada, pois compreende, como direito de todos, o acesso a um processo formativo que promova o desenvolvimento dos estudantes em suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015).

No Brasil, a Educação Profissional emerge com vistas a direcionar esforços para amparar e assistir os desvalidos da sorte<sup>3</sup>, que não tinham um ensino qualificado. No início do século XX, no entanto, teve-se a substituição do caráter assistencialista para dar direcionamento à preparação para o exercício da profissão (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Dessa forma, com os avanços no âmbito educacional, em setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que foram distribuídas pelas unidades da Federação e, após significativas modificações estruturais ao longo dos anos, passou a ter uma nova institucionalidade com a criação dos Institutos Federais (IFs) (Oliveira, 2014).

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e a criação dos IFs pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) trouxe um novo paradigma de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<sup>4</sup> no Brasil. Conforme o Artigo 2º da referida Lei, os IFs são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”.

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), no inciso 1º do artigo 7º, preceitua, como objetivo dos IFs, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente na forma de cursos integrados*, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, grifos nossos). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) defendem que esse ensino, ao ser desenvolvido de forma articulada e integrada à formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico-social, permitirá ao jovem estudante “[...] a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo”.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), no EMI, a integração não está atrelada à exclusiva junção do Ensino Médio à Educação Profissional, mas na constituição do Ensino Médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, isto é, trabalho, ciência e cultura. Busca, dessa forma, a superação das desigualdades entre as classes sociais, possibilitando ao educando a “compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

A pluralidade de instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), em especial a quantidade de *campi* dos Institutos, espalhados em todo o território nacional, evidencia a diversidade de alunos, professores e servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) que compõem essas instituições. Desse modo, entendemos que a efetiva implementação desse ensino, no âmbito dos IFs, está condicionada ao envolvimento dos mais diferentes atores escolares na construção do projeto institucional.

Roskopf (2020, p. 10) define o Técnico-Administrativo em Educação como servidor público que “[...] executa suas funções em uma instituição de ensino federal e pode exercer atividades mais orientadas para áreas específicas do cargo e ambiente organizacional ou

<sup>3</sup> Expressão social dos conflitos travados pela parcela da classe trabalhadora no contexto educacional.

<sup>4</sup> A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou o nome da modalidade “Educação Profissional” para “Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”.



relacionadas com a atividade-fim da instituição (a educação)”. Esses servidores(as), portanto, integram diferentes atividades das Universidades e IFs e desenvolvem ações permanentes vinculadas à área administrativa, ao ensino, à pesquisa ou à extensão, podendo ser alçados a cargos de direção ou funções gratificadas de chefia, nos termos do regime jurídico dos servidores públicos civis da União (Brasil, 2005; Brasil, 1990).

Na esfera dos IFs, os TAEs desempenham papéis importantes no quadro de pessoal permanente. Compreendendo uma diversidade de funções, ocupam cargos abrangentes, como, por exemplo, médicos, administradores, pedagogos, técnicos em agropecuária, assistentes em administração, assistentes de alunos, entre outros, sendo cruciais para assegurar a contínua operação da instituição em variados setores e âmbitos (Brasil, 2005). Nesse contexto, eles desempenham um papel fundamental para manter as diretrizes e objetivos institucionais.

Nesse sentido, considerando que os TAEs compõem a comunidade acadêmica, temos como pressuposto que esses profissionais também colaboram para a formação integrada, pois, de acordo com Leão (2009, p. 314), a “[...] educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania”.

Furtado, Machado e Sousa (2020) defendem que as Instituições devem considerar que os TAEs são profissionais e cidadãos e se apresentam como parte relevante na construção de um processo educativo nas Instituições de Ensino. Os autores afirmam que as atividades dos TAEs devem contribuir com a estruturação de um ensino qualificado e “[...] não podem ser alienadas com relação à formação omnilateral dos sujeitos que chegam para a escola e precisam ser executadas de forma coerente com a proposta dos IFs. Só assim poderão contribuir para a solidificação do EMI” (Furtado, Veiga e Machado, 2020, p. 102).

Neste contexto, neste artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, temos, como objetivo geral, **analisar as representações sociais do EMI construídas por servidores(as) TAEs atuantes na Pró-Reitoria de Ensino (PRODEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)**. Delimitamos a pesquisa aos(as) servidores(as) TAEs lotados na PRODEN, pois essa Pró-Reitoria é o órgão executivo responsável pelo desenvolvimento das políticas e diretrizes de ensino da Instituição.

Nesta pesquisa, tomamos, como referencial basilar, a Teoria das Representações Sociais, originada com Serge Moscovici em 1961. Trata-se de uma Teoria que se propõe a estudar os saberes práticos, isto é, as representações sociais compartilhadas advindas do consenso de um determinado grupo social, diferentemente do que se produz enquanto ciência formal (Jodelet, 2009).

Diante do exposto, neste estudo, a Teoria das Representações Sociais favorecerá a compreensão de como os(as) servidores(as) TAEs representam o EMI no âmbito do IFPE. Destacamos que, no Estado do Conhecimento que realizamos sobre a produção do conhecimento sobre os servidores TAEs nos IFs na Pós-Graduação brasileira (2017-2022), constatamos que poucos estudos abordaram sobre o EMI, e que nenhum dos trabalhos localizados utilizou a Teoria das Representações Sociais, o que reitera a importância desta pesquisa.

## 2 Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais

O EMI busca superar um ensino fragmentado e voltado aos interesses capitalistas e às classes sociais mais favorecidas. Isso porque vai de encontro à proposta de que caberá aos trabalhadores um ensino estritamente técnico e focado na sua atuação manual no trabalho,



enquanto a uma pequena parcela da população privilegiada, caberá o estímulo ao pensamento e ao desenvolvimento do intelecto (Ciavatta, 2014; Gramsci, 2004).

A construção de uma sociedade pautada nos parâmetros capitalistas ampliou a dualidade estrutural. De acordo com Moura (2008a, p. 8), teve-se uma clara “[...] distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam atividades”. Construiu-se, assim, uma educação focada no desenvolvimento intelectual de uma pequena parcela da sociedade, direcionada a se transformar em futuros dirigentes, culminando-se com a reprodução de classes sociais privilegiadas em detrimento de outras (Moura, 2008b). Kuenzer (2010) defende que essa forma fragmentada de conceber o ensino advém da realidade histórica de valorização do capital que implicou em uma acentuada divisão social do trabalho.

Na contramão dessa realidade, a perspectiva Gramsciana aponta um caminho de reestruturação da Educação Profissional como fortalecimento de transformação dos indivíduos. Para isso, defende o rompimento de um modelo fragmentado que aparta educação e trabalho em prol do surgimento de uma educação que invista no desenvolvimento integral do sujeito (Gramsci, 2004). Trata-se da oferta de uma educação norteadada pela formação omnilateral, que concebe o ser humano em sua multidimensionalidade (Manacorda, 2010).

Nesse sentido, Saviani (2015) aponta a educação e trabalho sob a perspectiva teórica gramsciana de concepção de trabalho como princípio educativo. Segundo Sanceverino (2016), o trabalho como princípio educativo é retratado como capaz de reconhecer a educação e o trabalho como elementos que se retroalimentam e vão de encontro ao caráter dicotômico da educação brasileira, cuja oferta do ensino propedêutico é direcionada às classes dominantes e da preparação para o trabalho às populares (Ciavatta, 2014).

Ressalta-se, ainda, que a implementação do EMI dentro de uma instituição “não se resume à questão pedagógica ou a um projeto curricular de ensino”, mas lidar com questões como “gestão; pedagógicas; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos” (Costa, 2012, p. 38).

Diante do exposto, torna-se fundamental que educadores e instituições estejam alinhados com os pressupostos de uma formação em função do desenvolvimento humano e social, capaz de buscar que indivíduos sejam contemplados com um processo educativo democrático, inclusivo e capaz de despertar a autonomia do indivíduo.

### 3 Representações sociais: premissas básicas

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se originou com Serge Moscovici em 1961. É uma Teoria que estuda conhecimentos do senso comum: as representações sociais. Trata-se, portanto, de uma Teoria que estuda o conhecimento do cotidiano daquele conjunto de pessoas que detêm as características escolhidas para estudo, de modo que se possa compreender e investigar “o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 106).

Segundo Moscovici (1978, p. 41), as representações sociais, enquanto sistemas de valores, ideias e práticas, permitem às pessoas “orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal”.

As representações sociais emergem das interações cotidianas e dos processos comunicativos, funcionando como sistemas de interpretação, que permitem aos indivíduos situarem-se e orientarem-se no seu ambiente social. Elas desempenham um papel crucial na formação de identidades, na manutenção de normas e na transformação das práticas sociais,



refletindo, tanto as estruturas culturais e históricas, quanto as dinâmicas de poder presentes na sociedade.

De acordo com Moscovici (1978, p. 31), as representações sociais "[...] possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta". Assim, as representações sociais não apenas interpretam a realidade, mas também a constroem, fornecendo às pessoas uma estrutura para organizar suas experiências e interações cotidianas.

Segundo Moscovici (1978, p. 41), as representações sociais são "[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam quase incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano". As representações sociais são denominadas como um pensamento particular que se consolida a partir da comunicação entre os sujeitos e como são orientadas as condutas e ações deles. Souza (2005, p. 61) define o ato de representar socialmente como:

[...] uma capacidade mental inerente ao homem que busca apreender a realidade que o rodeia. Pode-se perceber essa capacidade representativa através da linguagem falada e escrita, nos comportamentos, na produção pictórica e gráfica que nos cercam. Em síntese, pode-se afirmar que representar são formas que traduzem o querer, o sentir e o agir humanos.

Essa proposta de conexão entre os pensamentos dos indivíduos se propõe a estruturar a produção de saberes sociais pertencentes àquele universo de pessoas e suas vivências (Reis; Bellini, 2011). De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos observáveis e capazes de reconstrução, a partir do olhar das dificuldades, compreensões e concepções que o integram. Jodelet (2005, p.135) afirma que as representações sociais são "um guia para as ações sociais", que se manifesta para que se possa conhecer e compreender a realidade, demonstrando expressão de identidade, tradições, formas de vida e culturas (Jodelet, 2005).

Para Jodelet (2001), é essencial para as pessoas ajustarem-se, conduzirem-se e identificarem-se fisicamente e intelectualmente com o ambiente em que estão inseridas. Nesse sentido, as representações surgem como construções mentais que auxiliam na interpretação e resolução de problemas que se apresentam. Portanto, as representações são fundamentais na vida cotidiana, orientando a forma como nomeamos, definimos e interpretamos os diversos aspectos da realidade.

Para Moscovici (2012, p. 56), o trabalho da representação é o de eliminar possíveis estranhezas existentes entre o conjunto de pessoas que compõem determinadas representações sociais, de modo a "[...] introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares". Esse encontro de visões - ora convergentes ora divergentes - necessitam estar, cada vez mais, disponíveis e com clareza à sociedade e ao universo científico para que lacunas sejam identificadas e orientações sejam construídas em prol daquele conjunto de pessoas que compartilham de necessidades, angústias, ideias e expectativas (Rocha, 2014; Moscovici, 2012).

Conforme Moscovici (2015), as representações sociais se constroem com base na comunicação de um conjunto de pessoas a partir de suas singularidades no dia a dia, embasadas nas características psicossociais dos indivíduos envolvidos enquanto parte de um todo. Com isso, as ações sociais promovidas por esses indivíduos se associam e integram com vistas ao processo de compreensão de como se compõe os saberes e organizam as ideias de um conjunto de pessoas (Visentin; Lhullier, 2019).





Para Jodelet (2001), a comunicação possui papel fundamental na formação e difusão de representações sociais e representa um objeto próprio da psicologia social, contribuindo com “a compreensão dos fenômenos cognitivos e desempenhando um papel crucial nas trocas e interações que contribuem para a formação de um universo consensual” (Jodelet, 2001, p. 12). Adicionalmente, Moscovici (2012) enfatiza a importância da comunicação social ao explicar os fenômenos cognitivos a partir das divisões e interações sociais.

Jodelet (2001) detalha três níveis nos quais a incidência da comunicação é examinada por Moscovici: na emergência das representações, nos processos de formação das representações, e nas dimensões das representações que influenciam a conduta. Em cada um desses níveis, a comunicação exerce uma influência distinta, afetando os aspectos cognitivos, a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, e as dimensões das representações que afetam as condutas. Assim, “a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais” (Jodelet, 2001, p.12).

Dessa forma, as representações sociais se constroem a partir do significado que determinado objeto tem individualmente e socialmente para um determinado grupo, evidenciando-se como um caráter social que se desdobra em processos comportamentais, simbólicos e que sejam atrelados à forma como pensam e agem aqueles sujeitos que coadunam entre si (Moscovici, 2012).

Jodelet (2001) ressalta a importância de se atribuir à representação a construção de um conhecimento socialmente e conjuntamente elaborado, que se propõe a constituir atributos sobre um determinado objetivo prático que integre o senso comum.

Assim, percebemos, na Teoria das Representações Sociais, um propósito de considerar contextos históricos como parte integrante do conhecimento legítimo que vai para além das fronteiras da ciência, cujos indivíduos, seus pensamentos, experiências e vivências são parte dos saberes empíricos verificados e propulsores de transformações das realidades sociais.

## **4 Metodologia**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Silva (2010, p. 6), na abordagem qualitativa, tem-se um conjunto de fatores envolvidos que são necessários à construção de percepções do indivíduo sobre determinado assunto, são eles: “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa “[...] aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento” (Silva, 2010, p. 6).

### **4.1 Campo empírico da pesquisa e critérios de participação**

O campo empírico da pesquisa foi a Reitoria do IFPE, escolhida por sua acessibilidade e por ser responsável pelas políticas institucionais.

Definimos que os(as) participantes da pesquisa seriam apenas servidores(as) TAEs da área de ensino da Reitoria, especificamente os lotados na PRODEN, que coordena e avalia as diretrizes educacionais do IFPE.

### **4.2 Técnicas de coleta e análise dos dados**

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, utilizamos a entrevista narrativa. Na segunda, a entrevista semiestruturada.



Nesta pesquisa, na entrevista narrativa, os(as) participantes foram orientados(as) pela seguinte pergunta norteadora: “O que você, servidor(a) Técnico-Administrativo(a) em Educação, sabe sobre o Ensino Médio Integrado no IFPE?”.

Na segunda etapa, iniciada apenas após a análise preliminar das informações coletadas na primeira etapa da pesquisa, realizamos a entrevista semiestruturada.

Para análise das informações nas duas etapas da pesquisa, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática de Bardin (2016). A Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016, p. 24), “[...] tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Dessa forma, em cada etapa da pesquisa, após a transcrição completa das entrevistas gravadas, procedemos à análise seguindo as três fases estabelecidas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

### 3.2 O percurso no campo empírico

Ressaltamos, inicialmente, que a coleta das informações foi iniciada apenas após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, que ocorreu no final de outubro de 2023.

Na ocasião da entrada no campo, havia 16 servidores(as) TAEs em efetivo exercício na PRODEN: Analista de Tecnologia da Informação (1), Assistente de Aluno (1), Assistente em Administração (1), Assistente de Laboratório (2), Bibliotecário-Documentalista (1), Pedagogo - Área (3), Secretário Executivo (1), Técnico em Assuntos Educacionais (3), Técnico em Laboratório - Área: Qualidade (1), Técnico em Segurança do Trabalho (1), Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais (1).

No total, nove servidores(as) TAEs participaram da pesquisa. Assim, a definição do quantitativo de participantes foi delineada no campo empírico. Os(as) servidores(as) que aceitaram, agendaram dia e horário específico para a realização da entrevista narrativa, utilizada na primeira etapa. Destacamos que, antes do início de cada entrevista, o(a) voluntário(a) foi convidado(a) a ler e, em caso de concordância, assinar o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, as entrevistas narrativas, ocorreram entre os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024, foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas narrativas ocorreram sem interferências e tiveram duração média de quinze minutos.

Após as análises preliminares das informações coletadas na entrevista narrativa, demos início à segunda etapa da pesquisa de campo, as entrevistas semiestruturadas.

Essa etapa ocorreu entre os meses de maio e junho de 2024. Participou dela um subgrupo de cinco servidores(as) TAEs participantes da primeira etapa, todos ocupantes dos cargos de Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais. Esse recorte foi realizado porque esses(as) servidores(as) demonstraram maior familiaridade com o EMI na primeira etapa da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas tiveram uma duração média de cinquenta minutos a uma hora e foram gravadas para posterior transcrição.

### 3.3 Caracterização dos(as) participantes da pesquisa

Participaram da primeira etapa da pesquisa, conforme indicamos, nove servidores(as) lotados(as) na PRODEN. Dentre eles(as), seis eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Com a finalidade de preservar a identidade dos(as) servidores(as) participantes, nesta pesquisa, atribuímos a eles(as) nomes fictícios: Bruna, Carla, Clara, Francisco, João, Joana, José, Paula e Sandra.



Na ocasião da pesquisa, os(as) participantes estavam em uma faixa etária que variava entre 31 e 61 anos, sendo que a maioria possuía idade entre 31 e 50 anos. No que diz respeito ao tempo de serviço no IFPE (Reitoria e Campus), a maioria dos participantes possuía intervalo de tempo entre 11 até 15 anos de trabalho de atuação no IFPE (campi e Reitoria).

Quanto às formações, os(as) participantes, em sua totalidade, possuem graduação concluída em diversas áreas: Tradutor Intérprete de Libras, Secretariado Executivo, Pedagogia, Licenciatura em Química, Biblioteconomia e Engenharia da Produção. Destacamos, ainda, que Clara possui Mestrado e Doutorado em Educação e que Francisco e João, na ocasião da coleta, estavam cursando mestrado na área de educação. No que diz respeito aos cargos na Instituição, os(as) participantes possuem os cargos de Bibliotecário-documentalista (1), Pedagogo-Área (3), Secretário Executivo (1), Técnico em Assuntos Educacionais (2), Técnico em Laboratório - Área (1), Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais (1).

Conforme indicamos, na segunda etapa da pesquisa, participou um subgrupo participante da primeira etapa. Para este subgrupo, escolhemos os(as) TAEs que demonstraram, na primeira etapa, ter um conhecimento mais aprofundado sobre o objeto da pesquisa, no caso, os(as) cinco servidores(as) com cargos de Pedagogo(a) e Técnico em Assuntos Educacionais, quais sejam: Clara, Francisco, Joana, Paula e Sandra.

#### 4. Resultados e Discussões

A partir dos depoimentos coletados através das entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas, emergiram duas categorias temáticas, que apontam as representações sociais do EMI de servidores(as) TAEs atuantes na PRODEN do IFPE: 1) “O Ensino Médio Integrado articula a formação geral e a formação técnica” e 2) “O Ensino Médio Integrado não promove a integração curricular na prática”. Nos limites deste artigo, aprofundaremos a primeira delas.

##### 4.1 O Ensino Médio Integrado articula a formação geral e a formação técnica

As representações sociais dos(as) servidores(as) revelaram que o EMI é uma formação que contempla a articulação entre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica.

Segundo Frigotto (2008), a articulação no EMI busca criar um diálogo entre as diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais completa e contextualizada dos conteúdos ensinados. Já Ciavatta (2005, p. 45) afirma que, no contexto do EMI, “a articulação curricular deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que busca relacionar as diversas disciplinas de modo a favorecer uma compreensão integrada da realidade”.

Nesse sentido, entendemos que a articulação é o processo de conectar ou relacionar diferentes elementos, áreas de conhecimento ou práticas pedagógicas, de forma a criar uma coerência curricular que respeite a especificidade de cada disciplina, mas que permita uma comunicação entre elas.

Vejamos trechos de depoimentos das TAEs Clara e Joana:

[...] Então, o integrado, a proposta é ter a formação propedêutica, integral, básica, como todo ensino médio, articulado com a formação técnica, profissional [...] (Clara entrevista narrativa).

Quando a gente pensa no EMI, a gente fala, né, de uma articulação. A gente fala de uma integralidade, a gente fala, quando a gente pensa nas concepções, até de criação do Instituto, que a gente tem essa interdisciplinaridade, né? E aí outros mais com contextualização, de sociabilidade. [...] (Joana - entrevista narrativa).





Clara (TAE e pedagoga de formação) e Joana (pedagoga de cargo e formação), na entrevista narrativa, reforçaram a importância da oferta de um EMI efetivo e fortalecido, conforme podemos perceber nos trechos dos depoimentos:

A proposta é ter a formação propedêutica, integral, básica, com todo ensino médio, articulado com a formação técnica, profissional. E aí a gente sabe que, hoje em dia, com a legislação educacional, no Ensino Médio Integrado, o que é integrado não se desintegra (Clara - entrevista narrativa).

Quando a gente fala de integrado, a gente entende um conhecimento, né, um conhecimento que ele deve ser compartilhado, né, ele deve ser, como é que eu posso dizer, ele vai ser da formação geral e da formação integral (Joana - entrevista narrativa).

Nesse sentido, os depoimentos de Clara e Joana reforçam a maneira de como o EMI proporciona uma articulação, uma conexão que resulta na integração e, por sua vez, permite um ensino que alcança as multidimensões dos estudantes, em conformidade com o que aponta Moura (2007, p. 7), que diz que articulação e integração dialogam entre si:

O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2o, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. A Lei assegura que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (art. 36, § 3º). A preparação do estudante para o exercício de profissões técnicas realizada no ensino médio configura uma habilitação técnica que, segundo o parágrafo 4o do art. 36, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Percebemos, nos depoimentos dos(as) TAEs, que quanto mais próximos dos processos de organização do EMI eles(as) estão, seja pelo cargo ou pela formação acadêmica, mas eles(as) representam o EMI de uma forma próxima ao seu significado conceitual. Francisco, Clara e Joana, como podemos perceber, são servidores(as) TAEs que possuem cargos e/ou formação que atua diretamente no ensino. Para Linkowski (2019), tanto Pedagogos como Técnicos em Assuntos Educacionais assumem o papel de articuladores e condutores dos processos de organização do ensino, portanto, possuem um contato mais direto com o EMI.

Nesse sentido, vejamos o que Francisco nos diz a respeito de o EMI ser uma forma de viabilizar uma educação emancipatória que forme indivíduos para o mundo do trabalho:

Mas a nossa formação precisa ser muito mais além disso... ela precisa ser uma formação para o mundo, para o mundo do trabalho, é uma coisa que a gente tem sempre batido, vamos tirar esse negócio de mercado de trabalho e colocar o mundo, até porque é tentar tirar essa linguagem mais neoliberal da nossa proposta, mas acho que me parece uma cultura de profissionalização, cultura técnica muito forte, a perspectiva voltada mesmo para a formação para o mercado do trabalho (Francisco - entrevista semiestruturada).

O depoimento de Francisco reforça que as iniciativas que contribuam com uma educação tecnicista e voltada ao mercado de trabalho divergem das propostas educativas que norteiam os IFs e os seus representantes dentro do processo educativo. Isso porque o EMI busca romper com o modelo educativo que aparta educação e trabalho. Busca-se uma formação na perspectiva gramsciana que fortalece o desenvolvimento integral do sujeito e valoriza o trabalho como princípio educativo e capaz de assegurar um contínuo processo formativo pelo qual o indivíduo necessita passar para enriquecer sua mente, aprimorar seus conhecimentos e se reeducar a cada nova experiência.

Percebemos que as falas de Francisco, Clara e Joana coadunam com a visão de Ciavatta (2007), ao revelar que essa articulação entre as áreas de formação geral e formação técnica são favoráveis à superação de um processo de dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que, por muitos anos, acarretou contextos educacionais excludentes.

Ciavatta (2005) ressalta que a formação para o mundo do trabalho se diferencia da formação para o mercado de trabalho. Conforme a autora, o EMI permite preparar os estudantes para ingressar no mundo do trabalho, compreendendo criticamente as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que permeiam a sociedade, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

O EMI trata-se de um ensino que contempla uma formação que possibilita ao indivíduo compreender-se como um ser social, pois busca uma formação integral, visando à construção da cidadania plena e autônoma do indivíduo. Para Ciavatta (2014), o EMI busca resgatar conceitos mais amplos de educação, como a educação politécnica e omnilateral, a ideia de escola unitária, a luta contra o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, que perpetua a divisão entre classes sociais e entre a formação para trabalho manual e intelectual, em defesa da democracia e da escola pública.

A partir da TRS, compreendemos que as representações sociais do EMI são construídas, principalmente, a partir da experiência concreta dos sujeitos no contexto institucional. Jodelet (2001, p. 36) afirma que as representações sociais são importantes na vida cotidiana, porque "nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la".

Alguns relatos dos(as) TAEs sobre suas vivências com o EMI revelam que o contato com esse ensino é mais relacionado à análise de documentos:

[...] A gente trabalhou no primeiro momento lá atrás nas comissões para fazer esses documentos internos, pouco também. Depois o documento evoluiu e foi aprovado...E depois disso, apenas para receber os PPCs e analisar.... Então, até hoje eu tenho dúvida, assim, é uma matriz, eu preciso consultá-las, não me sinto segura 100% para fazer, eu acabo tendo que consultá-las, ela, "Ana, Cecília"<sup>5</sup>, as meninas, porque, para mim, ainda é uma coisa meio longe da minha vida, até mesmo de parecerista, é longe. Eu tive pouco contato, entendeu? (Sandra - entrevista semiestruturada).

Então, o contato que a gente tem com o Ensino Médio Integrado, de pensar o Ensino Médio Integrado, é quando a gente precisa ajustar, alterar ou criar algum tipo de documento interno, orientador, legislação, certo? E a gente geralmente faz isso de modo mais coletivo, monta-se uma comissão ou nem comissão, assim, a gente, ultimamente, né, a gente construiu uma minuta e aí passava para a comissão para dar uma analisada, enfim, tem vários formatos para construir documento, mas, geralmente, é isso, quando necessita da pedagogia na construção desses documentos,

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios.



quando a pedagogia entra para avaliação dos PPCs que chegam dos cursos. De um modo geral, é basicamente isso. (Joana - entrevista semiestruturada).

Percebemos, nesses relatos, que as representações sociais do EMI construídas pelos(as) TAEs estão ancoradas na vivência diária com EMI na PRODEN, nos momentos de necessidade de análise de documentos e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Destacamos, também, que alguns destacaram vivências no *campus* que já trabalharam, como é o caso de Paula, que relatou: *“a minha experiência se restringe ao Campus ..., 15 anos lá, e minha experiência agora, bem recente, porque é bem diferente do trabalho enquanto reitoria, viu?”* (Paula).

Destacamos que Paula, pedagoga de cargo e formação, entende que o EMI permite uma maior dedicação de tempo do estudante para lidar com as propostas de uma formação mais aprimorada e abrangente, permitindo um desenvolvimento com maior profundidade do educando. Vejamos o que Paula diz, especificamente, sobre o EMI proporcionar uma oportunidade de melhor aproveitamento pedagógico:

Eu acho que o Ensino Médio Integrado, ele vem realmente para trazer para os nossos estudantes, incentivos maiores dentro de uma prática, dentro de uma vivência mais conectada com aquele estudo teórico que ele vê na sala de aula. Eu acho que é muito necessária essa prática. E só o Ensino Médio que pode fazer isso, Integrado que pode fazer isso. Por exemplo, lá no *campus* que eu trabalhei, o Ensino Médio Integrado, quando ele traz a prática, a prática do ensino, de algumas disciplinas, porque eles fazem muito assim lá no *campus*. De manhã, é sala de aula, de tarde é campo. Eles fazem muito assim, como se fossem duas coisas blocadas. Ocupar o estudante com as múltiplas possibilidades de aprendizado. O Ensino Médio Integrado foi pensado para isso... para ocupar (Paula - entrevista narrativa).

Paula, que possui experiência de quase quinze anos em um *campus* do IFPE, também evidencia uma representação mais abrangente do EMI. Segundo Souza, Cruz e Silva (2016), o pedagogo nos IFs está envolvido tanto na supervisão escolar quanto na gestão educacional, abrangendo, tanto os processos didático-pedagógicos, quanto os pedagógico-administrativos, englobando uma atuação com toda a comunidade escolar.

Paula ressalta que seu conhecimento sobre o EMI vem da experiência de ter trabalhado a maior parte do tempo em um *campus* que oferece esse tipo de ensino. Vejamos o que ela fala: *“Então, a visão hoje que eu tenho não é do IFPE, porque 15 anos foi em um único campus... É meu campus, ainda tenho aquela ligação afetiva com o campus... 15 anos, né?”* Percebemos que Paula ancora seu conhecimento sobre o EMI em sua longa experiência no *campus*. Jodelet (2005, p.20) diz que “o vivido é uma maneira pela qual os indivíduos aproveitam a realidade de forma direta e imediata, através de suas experiências cotidianas”.

Assim, o conhecimento de Paula sobre o EMI é construído e solidificado por meio de suas experiências pessoais e emocionais, o que exemplifica como as representações sociais moldam a percepção e o entendimento de indivíduos sobre determinados conceitos e práticas.

Vejamos trecho do depoimento de João, que é bibliotecário de formação e possui o cargo de Bibliotecário-Documentalista:

[...] Hoje em dia, a gente tem essa ideia, que é você articular tanto essa educação propedêutica com a finalidade de a pessoa ter também uma formação profissional, hoje em dia. [...] hoje eu já estou pensando que é articular a parte básica, a educação básica e uma educação profissional. Mas não fica bem claro, porque a gente vê que os conceitos, ainda não tem um conceito bem definido do que seria educação integral (João – entrevista narrativa).

Na ocasião da coleta, João estava cursando o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Destacamos que o ProfEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu*, destinado a profissionais que atuam na área da EPT e ao público em geral. Foi criado com o objetivo de promover a formação continuada e qualificada desses profissionais, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da EPT no Brasil. Em dado momento do seu depoimento, João evidencia que, por estar neste curso, consegue ter uma compreensão mais abrangente do EMI. Vejamos o que ele disse a respeito: “[...] *depois, quando você entra no ProfEPT: ‘eu quero que você pense na educação completa, formação humana completa, visão sobre uma formação’*”.

Por outro lado, há servidores(as) que revelam representações difusas do EMI. É o que percebemos nos depoimentos dos(as) servidores(as) TAEs Carla, José e Bruna, que possuem cargos mais voltados a processos administrativos. Identificamos um certo distanciamento entre as suas representações sociais do EMI e os pressupostos conceituais desse ensino. Esse distanciamento pode ser explicado pela falta de compreensão aprofundada sobre a proposta do EMI e sua integração entre formação geral e técnica.

Vejamos os trechos de alguns depoimentos:

[...] com relação ao Ensino Médio Integrado, que seria a formação técnica que o aluno recebe também, eu vejo algo que coloca esse aluno em uma posição de destaque em relação aos demais estudantes que não tiveram acesso a uma formação técnica simultânea ao ensino médio. (Carla – entrevista narrativa).

O que eu sei do Ensino Médio Integrado no IFPE é que é a junção do ensino médio, né, das disciplinas, das disciplinas, digamos, comuns, né, português, matemática, química, geografia, com o profissional, né, com o curso profissional. Então, tem essa junção. O aluno, ele escolhe um horário para estudar o Ensino Médio e outro horário para se profissionalizar, o curso profissionalizante (Bruna – entrevista narrativa).

As representações sociais têm um papel essencial nas práticas e na dinâmica das relações sociais. Abric (2000) evidencia, como uma das funções representacionais, a função de saber, através da qual a pessoa sente a necessidade de explicar e entender a realidade que a rodeia. Nesse sentido, a TAE Bruna, como vimos, define o EMI como a junção entre um tipo de disciplina e outra. O depoimento da TAE Sandra apontou nessa mesma direção: “[...] *Integrado seria essa parte da junção das propedêuticas com as técnicas, né?*” (Sandra).

Nas representações sociais dos(as) servidores(as), como vimos, o sentido da integração é associado a palavras como “articulação” ou “junção” de conhecimentos relacionados à formação geral e à formação profissional, compreendidos como basilares para orientar o EMI e que, por sua vez, necessitam atuar conjuntamente para alcançar os objetivos institucionais a que se propõe esse ensino.

A integração é um pilar para a superação da dualidade educacional histórica do Ensino Médio, pois favorece a formação de uma sociedade crítica e capaz de intervir nos problemas que a afetam (Ciavatta; Ramos; Kuhlmann, 2012). Essa compreensão de que é a integração entre os saberes o que proporciona uma formação integral, mais qualificada e significativa para os estudantes, evidencia que o ensino técnico articulado ao ensino médio vai além da simples justaposição de conteúdo.

Percebemos que é essencial que a formação integrada proporcione aos alunos não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica e reflexiva sobre o mundo em que vivem. Segundo Ciavatta (2005, p.85), “a formação integrada sugere superar o ser

humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, garantirá “[...] ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

Diante do exposto, podemos dizer que os(as) TAEs, de modo geral, representam o EMI como um ensino que articula a formação geral e a formação técnica. Os(as) servidores(as) que possuem formação pedagógica e possuem cargos com maior proximidade com os processos pedagógicos, isto é, que atuam mais diretamente ligados ao ensino, nos cargos de Técnicos(as) em Assuntos Educacionais e Pedagogo(a), demonstram maior profundidade na compreensão do significado dessa articulação e, portanto, demonstram maior alinhamento com a concepção de uma formação integral que articula ensino geral e técnico de forma indissociável. Por outro lado, aqueles menos envolvidos com o ensino apresentam uma visão mais fragmentada do significado dessa articulação.

#### 4. Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos as representações sociais do EMI construídas por servidores(as) TAEs atuantes na PRODEN do IFPE.

Nossos resultados mostraram que os(as) servidores(as) que possuem formação pedagógica e possuem cargos com maior proximidade com os processos pedagógicos possuem representações sociais do EMI mais alinhadas com a concepção de uma formação integral que articula ensino geral e técnico de forma indissociável. Por outro lado, aqueles menos envolvidos com o ensino apresentam uma visão mais fragmentada do significado dessa articulação. Essas representações são construídas, fundamentalmente, a partir de suas vivências dentro da Instituição.

Os(as) servidores(as) que possuem formação pedagógica e que atuam mais diretamente ligados ao ensino, no âmbito da PRODEN, possuem, pois, representações sociais do EMI mais alinhadas com os princípios filosófico-políticos que sustentam esse ensino no IFPE. Esse dado corrobora com a ideia de que as representações sociais são produzidas entre o saber experiencial e o saber institucionalizado (Jodelet, 2005), o que torna a vivência cotidiana uma dimensão fundamental na constituição do conhecimento social.

Portanto, a TRS nos oferece não apenas uma lente para analisar as compreensões dos(as) servidores(as) sobre o EMI, mas também para entender como essas compreensões afetam as práticas pedagógicas e a dinâmica institucional. Como afirmam Sá (1998) e Moscovici (2011), o estudo das representações sociais nos permite acessar os sistemas de significação que orientam as práticas sociais e organizacionais, revelando os conflitos, as disputas simbólicas e as possibilidades de transformação que perpassam os contextos educativos.

#### Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 2000. p. 27-37.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

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





BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122.

BRASIL. **Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 401-416, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YkNVW4hjFvJLTfKv8N8N3JF/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira; KÜHLMANN JÚNIOR, Mário Afonso. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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



FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FURTADO, Eniete de Oliveira Campos; MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; SOUSA, Helton Nonato. A importância dos técnico-administrativos em educação do campus Rio Pomba do IF Sudeste MG na consolidação do Ensino Médio Integrado através da gestão democrática-participativa. **e-Mosaicos**, [s.l.], v. 9, n. 21, p. 93-106, jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46442>

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. (Jornalismo). In: **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Caderno 12, v. 2

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

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

LEÃO, Roberto Franklin. Organização e valorização dos funcionários. Cenário Atual e Desafios. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/25-735-1-PB.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

LINKOWSKI, Juliete Alves dos Santos. **A atuação do técnico em assuntos educacionais e a proximidade com a função do pedagogo: possibilidades de uma integração**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MANACORDA, Mario Antônio. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, 2008a. DOI: <http://orcid.org/0000-0001-8457-7461>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/rbept/article/view/2863>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, mar. 2008b. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: **JOVENS, Ensino Médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2014. p. 83-106.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/10256>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 34, p. 46-65, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ROSSKOPF, Davi Henrique. **O servidor técnico administrativo em educação**: um estudo de caso sobre autorreconhecimento profissional no IFSUL - Câmpus Camaquã. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação Sul-Riograndense, Charqueadas, 2020.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e



adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216524>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes. **O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa**. [S.l.: s.n.], 2010.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente-SP: implicações para a formação inicial**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SOUZA, Maria Aparecida; CRUZ, Ana Carolina; SILVA, José Antônio. A atuação do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2016.

VISENTIN, Patrícia Menezes; LHULLIER, Cristina. Representações sociais da paternidade: um estudo comparativo. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 305-312, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i3/5640>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/LSPszXfVkHzDddP9SFzGC7kP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

