

ENSINO MÉDIO COMO ETAPA FORMATIVA E/OU PREPARATÓRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS DESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Giovanna Ferreira dos Santos²
Andreza Maria de Lima³

RESUMO

Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio, descaracterizando-o como etapa da Educação Básica. Nesse contexto, neste trabalho, recorte de uma pesquisa maior, analisamos o conteúdo geral das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa da Educação Básica no agreste de Pernambuco. Tomamos como referencial de base a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram 100 professores/as. Utilizamos, como instrumento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Os resultados evidenciaram que o Ensino Médio é representado, principalmente, como uma etapa de formação e preparação para a vida social, política, acadêmica e profissional do estudante, por meio de objetivos bem definidos. Consideramos que esta pesquisa poderá contribuir para rever os cursos de formação docente na perspectiva de que futuros professores exerçam a profissão de maneira crítica e reflexiva, principalmente em um contexto de reforma do Ensino Médio que descaracteriza essa etapa educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio; Representações Sociais; Professores/as.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), foi – e permanece sendo - alvo de reformas educacionais para atender as exigências e aos interesses da burguesia (GIULIANI; PEREIRA, 1998). Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/09/2016 (BRASIL, 2016), posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017). Essa reforma descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, tem como consequência a negação do

¹ Este artigo é resultado de Projeto de Pesquisa cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

² Licencianda em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC/IFPE, giovannaf.s00@hotmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *campus* Pesqueira. É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A reforma organiza o currículo do Ensino Médio em duas partes: uma primeira, com componentes curriculares obrigatórios comuns a todos os estudantes; e uma segunda parte, composta pelos “itinerários formativos”: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada em dezembro de 2018, foi formulada para servir de instrumento de operacionalização da reforma. O parágrafo 2º do Art. 35A da LDBEN, modificada pela Lei nº 13.415/2017, define que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Além disso, o parágrafo 5º estabelece que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

O Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), realizou debates com os profissionais da educação do estado sobre os desafios da implementação e flexibilização do currículo do Ensino Médio à luz da BNCC-EM. A versão final, “Currículo de Pernambuco: Ensino Médio”, foi elaborada a partir da análise das sugestões e modificações propostas pela comunidade escolar, validada pela SEE e, finalmente, enviada ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE) no dia 27 de novembro de 2020 (PERNAMBUCO, 2020).

Nesse contexto de mudanças, neste trabalho, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo **analisar o conteúdo geral das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa da Educação Básica no agreste de Pernambuco**. A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1928-2014) em 1961, articula-se “[...] com a vida coletiva de uma sociedade e com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar seu lugar, através de uma identidade social.” (JOVCHELOVITCH, 2009, p.65).

Para que um fenômeno seja legitimado como objeto representacional é preciso que esteja inserido nas práticas cotidianas e que gere discussão entre os indivíduos. Segundo Moscovici (1978, p. 26-27), “[...] uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.” Obedecendo à essas características, o Ensino

Médio surge, no contexto da atual reforma, como um legítimo objeto de representações sociais para professores/as dessa etapa da Educação Básica, pois, conforme Alaya (2011), objetos que compõem a realidade são objetos de representações sociais quando são complexos, induzem a implicações dos sujeitos e provocam desafios.

Esta pesquisa poderá contribuir para a formação e a prática de professores, pois “toda intervenção centrada na mudança da realidade social implica uma valorização dos saberes populares” (JODELET, 2007, p. 53). Nesse sentido, consideramos, como Sousa *et. al.* (2011), que a análise das representações sociais de docentes permite reorientar a formação e prática em educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais, elaborada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, fundamenta-se na busca pela compreensão da construção das representações sociais por meio da relação entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade. Com a Teoria, Moscovici pretendia renovar as problemáticas conceituais da Psicologia Social.

Moscovici (1978, p. 26) definiu representações sociais como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Wagner (1998, p. 3) define representações sociais como “[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. Segundo Bomfim e Almeida (1992), o conteúdo das representações sociais possibilita compreender a dimensão dos grupos sociais, tornando possível a comparação entre eles, por meio de suas características comuns e divergentes.

O conteúdo das **representações sociais** nos fornece os subsídios para a compreensão de sua elaboração e de seu funcionamento. Seu conteúdo nos mostra as características estáticas das representações sociais (BOMFIM; ALMEIDA, 1992, p. 84-85, grifos dos autores).

As representações sociais colaboram, assim, para a definição dos grupos e das visões que estes têm do mundo. Dois processos estão envolvidos na construção de uma representação

social: a *objetivação* e a *ancoragem*. Segundo Moscovici, a *objetivação* torna real um esquema conceitual. Sendo assim, “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 1984, p.38). No que diz respeito à *ancoragem*, Moscovici (1984, p. 30) afirma que consiste na classificação e na denominação, pois “[...] coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes, e ao mesmo tempo ameaçadoras.”

Abric (1998) atribui quatro funções essenciais às representações sociais: *saber* ou *cognitiva* – permitem compreender e explicar a realidade; *identitária* – definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos; *orientadora* – guiam os comportamentos e as práticas; e *justificadora* – permitem a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

As representações sociais tratam-se, então, de uma construção sociocultural de um fenômeno influenciado pelas práticas da sociedade e que interferem nas relações cotidianas de grupos sociais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Utilizamos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Trata-se de uma Técnica que se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Segundo Abric (1994), o objetivo dessa técnica é possibilitar uma aproximação maior com o pensamento do sujeito de forma rápida e objetiva, permitindo a identificação dos elementos que constituem o conteúdo das representações sociais. Nesta pesquisa, a TALP consistiu em solicitar que o/a participante evocasse cinco (5) palavras que viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “*Quando penso no Ensino Médio, penso em...*”. Em seguida, solicitamos que hierarquizasse as palavras evocadas, justificando, em seguida, a palavra indicada como mais importante.

O procedimento com a Técnica foi disponibilizado através da plataforma chamada *Google Forms*. Escolhemos essa plataforma, pois além de favorecer a otimização do tempo no

processo de coleta e análise de dados, seu formato *on-line* proporciona a interação longínqua entre pesquisador e participante, principalmente no contexto do isolamento social que estamos vivendo devido à pandemia do novo coronavírus.

Destacamos que o formulário criado no *Google Forms* foi organizado em duas partes: na primeira, solicitamos dados de caracterização, tais como: idade, formação inicial, tempo de atuação na rede estadual etc; e na segunda parte do formulário, solicitamos a realização da TALP propriamente dita. Para participar da pesquisa, cada participante precisou realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ no início do formulário, que apenas poderia ser entregue após a confirmação da leitura.

O campo empírico da pesquisa foram escolas públicas estaduais situadas no agreste pernambucano. Definimos um total de 100 participantes, pois, de modo geral, quanto mais numeroso o grupo participante da TALP, mais estáveis são os resultados (WACHELKE E WOLTER, 2011). Para participar da pesquisa, cada professor/a realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no formulário e, apenas após a marcação do consentimento, poderiam dar início às respostas.

A coleta de informações teve início em outubro de 2020 e término em abril de 2021. Esse tempo foi necessário, porque tivemos dificuldades para estabelecer contato com os/as participantes por meio de e-mails, telefones e redes sociais de escolas, professores e gestores. Por muitas vezes não foi obtido um retorno, mesmo refazendo o convite, já que muitos/as docentes não responderam nas primeiras tentativas de contato.

Para fins de caracterização, destacamos que 70 participantes são do sexo masculino e 30 do sexo feminino. Do total, 83% concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, além de 78% ser pós-graduado em educação. Mais da metade atua como professor/a há um período entre 1 e 15 anos. No que diz respeito à faixa etária, a maioria, cerca de 46%, possui entre 31 e 40 anos de idade.

Para a análise, inicialmente organizamos numa planilha do *Excel*, um programa da *Microsoft*, as evocações dos/as docentes. Na sequência, essas palavras foram organizadas com base no critério de similaridade. Além disso, palavras iguais que foram evocadas com diferenças quanto ao grau também receberam o mesmo tratamento de condensação.

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2002). Essa Técnica pode ser aplicada em diversos discursos e a todas as formas de comunicação, seja qual

⁴ O Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

for à natureza do seu suporte, buscando compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração (GODOY, 1995).

No decorrer deste trabalho, os/as participantes foram identificados/as pelo seguinte código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra participante, seguido da ordem de aplicação da técnica. Por exemplo, **P8** significa: Participante que respondeu a técnica de N°08.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio das evocações dos/as professores/as de Ensino Médio da rede estadual de ensino do agreste pernambucano através da TALP somaram um total de 500 termos. As categorias temáticas foram organizadas considerando, arbitrariamente, as palavras com frequência igual ou superior a 3.

A partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categrical Temática, as palavras foram organizadas em quatro categorias temáticas, são elas: 1) “O Ensino Médio como etapa formativa e/ou preparatória”; 2) “O Ensino Médio e suas necessidades”; 3) “O Ensino Médio e suas adversidades”; 4) “O Ensino Médio e as características dos atores diversos que o compõem”. Nos limites deste artigo, discutiremos a primeira delas.

A primeira categoria, “O Ensino Médio como etapa formativa e/ou preparatória”, abrange os seguintes termos: “futuro”, “conhecimento”, “aprendizagem”, “formação”, “ENEM”, “trabalho”, “oportunidade”, “amadurecimento”, “críticidade”, “cidadania”, “preparação”, “autonomia”, “profissão”, “sucesso”, “aprofundamento”, “qualificação”, “ensino”, “vida”, “vestibular”, “protagonismo”, “educação” e “jovens”.

Ao atentarmos para o elemento “futuro”, líder em número de evocações (28 no total), percebemos que os/as docentes consideram que é no Ensino Médio que os estudantes tomarão decisões que definirão o futuro deles. Vejamos algumas justificativas para esse elemento:

No Ensino Médio ajudamos os estudantes a se prepararem para o futuro. (P27)⁵

No Ensino Médio planejamos o futuro, não só na vida acadêmica, mas vários aspectos. (P95)

A palavra “futuro” aliada aos elementos “conhecimento”, “aprofundamento”, “oportunidade” e “amadurecimento” revelam representações sociais do Ensino Médio como uma etapa que oportuniza o aperfeiçoamento dos conhecimentos do aluno, bem como a oferta de novos, com o intuito de propiciar ferramentas necessárias para favorecer o

⁵ As justificativas foram conservadas do modo como os/as professores/as escreveram.

“amadurecimento” do aluno afim de que ele reflita e tome decisões que definirão o seu futuro. Vejamos justificativas às respectivas palavras, à exceção de “aprofundamento”, que não foi justificada:

Futuro! Todo o conhecimento do ensino médio ajudará o aluno no futuro. (P05)

Conhecimento é toda a carga de informação trazida pelo educando, que será aperfeiçoada, fortalecida e completada para que o aluno ganhe autonomia para iniciar a vida acadêmica. (P44)

Em síntese, Ensino Médio é a oportunidade de conhecimento, tanto individual quanto científico. É a oportunidade de aplicar toda bagagem teórica vista no Ensino Fundamental. Oportunidade de direcionar e traçar passos que vão definir (ou não) suas vidas. (P41)

É no ensino médio que os estudantes mudam a forma de pensar e passam a ver que as decisões deles durante o período vão definir o futuro deles. (P29)

As representações sociais do Ensino Médio como uma etapa em que os estudantes planejarão o seu futuro, pessoal e profissional, ganha força nas justificativas dos/as docentes, revelando-se como um dos objetivos do Ensino Médio.

Dessa forma, considerando o futuro profissional dos estudantes, a ideia reducionista de um curso de preparação e transição para os estágios seguintes, seja o mercado de trabalho e/ou o Ensino Superior, é reforçada nas justificativas dos/as participantes.

Leccardi (2005) define a noção de futuro como um espaço para a construção de um *projeto de vida*, bem como para a definição do próprio ser, pois acredita que a projeção de um futuro resulta no questionamento do ser diante de uma realidade dinâmica e imediatista.

Nesse sentido, destacamos que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) acrescenta o Art. 35-A à LDBEN. Esse artigo, no parágrafo 7º, preceitua que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996). No entanto, o *projeto de vida* referido pela reforma apresenta caráter ultraconservador dados os objetivos empresariais subjacentes a essa reforma.

Analisemos, agora, as justificativas dos/as docentes para os termos “aprendizagem”, “ensino”, “formação” e “preparação”, respectivamente.

A “aprendizagem” é considerada como um dos principais objetivos do Ensino Médio, ultrapassando o significado redutível de fixação de conhecimentos. Percebemos, nas justificativas, a compreensão de que a aprendizagem efetiva e de qualidade possibilita o questionamento de múltiplos conhecimentos apreendidos durante essa etapa da educação, permitindo o desenvolvimento integral do educando. Arelado a isso, os/as professores/as

relacionam a “aprendizagem” ao “ensino”, sendo este considerado a base da aprendizagem, remetendo ao ato de ensinar e aprender. Vejamos justificativas para as palavras “aprendizagem” e “ensino”, em respectivo:

Apontamos a palavra APRENDIZAGEM como sendo mais importante, pois acreditamos que garantir uma aprendizagem de qualidade seja o objetivo principal e de todo educador! São estabelecidas metas no sistema educacional e baseado nessas metas temos um currículo que organiza os conhecimentos a serem trabalhados, mas o grande desafio é como promover uma aprendizagem de excelência aos estudantes. (P24)

Palavra que justifica e fundamenta todas as formas da aprendizagem. (P92)

Já a “formação” é compreendida de forma integral, ou seja, numa perspectiva de desenvolvimento ético, moral, cidadão, político e cognitivo, sem deixar de considerar a continuidade do processo educativo, reforçando a importância de um Ensino Médio que tenha por finalidades e objetivos a participação política e produtiva em meio as relações sociais do aluno com o intuito de desenvolver sua autonomia intelectual e moral (KUENZER, 2000). Observemos algumas justificativas:

A formação do indivíduo durante o ensino médio, ao meu ver, precisa ser direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao mundo que o cerca, permitindo assim uma visão mais ampla de seu meio. Atualmente, parece-me que os anos finais da educação básica estão voltados a uma prática tecnicista, ligada diretamente à aprovação em vestibulares. (P42)

Forma caráter, cidadão prontos para o mundo. (P87)

Somado a isso, os/as docentes acreditam que essa “formação” será conquistada, de forma efetiva e com excelência, a partir de uma “preparação” que caminhe na mesma ideia de qualidade e abrangência de perspectivas, concepção que caminha na mesma direção proposta por Aranha (1996, p. 73) ao defender um ensino básico que “prepare para o trabalho, para cidadania, cuidando da formação da personalidade nos aspectos afetivos e éticos”. Vejamos justificativas para “preparação”:

Pois os estudantes precisam de uma boa preparação para atingirem uma boa formação. (P07)

É no ensino médio que os estudantes mudam a forma de pensar e passam a ver que as decisões deles durante o período vão definir o futuro deles. (P29)

Outras palavras que compõem essa categoria são “ENEM” e “vestibular”. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 para fins de avaliação do desempenho

dos estudantes ao fim desta etapa da educação, com o objetivo de realizar melhorias na qualidade do ensino (INEP, 2015). A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado, também, como processo seletivo para o ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Desde então, percebemos, cada vez mais, escolas de Ensino Médio preocupadas em preparar os alunos para o ENEM e vestibulares, o que reforça a ideia limitada do Ensino Médio como curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior, desconsiderando a diversidade de objetivos almejados pelos estudantes. Com isso, “[...] a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade” (MOSÉ, 2013, p.50).

A partir disso, percebemos, nas representações sociais dos/as professores/as, o Ensino Médio enquanto etapa preparatória para o “ENEM” e o “vestibular”. Vejamos algumas justificativas:

Como discente e docente de rede pública, vejo o ENEM como principal porta de entrada para instituições de ensino superior. (P14)

Eles estão em preparação para esse momento, sendo o objetivo principal. (P49)

As palavras “trabalho”, “profissão” e “qualificação”, que não foram justificativas, deixam entrever que os/as participantes também identificam o Ensino Médio como etapa preparatória para o mercado de trabalho.

Nas justificativas para as palavras “críticidade” e “protagonismo”, os docentes evidenciam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, despertando sua consciência para o questionamento e discernimento da sociedade em que está inserido. A partir disso, o estudante constrói o protagonismo juvenil, caracterizado, segundo Costa (2001, p. 179), pela legítima participação, ativa e construtiva, do jovem na escola, na comunidade ou na sociedade, tornando-se símbolo de transformação social.

O ensino médio, assim como as outras etapas da escolarização básica, mas entendo que o ensino médio com uma possibilidade de maiores resultados, é um momento de construção de um pensamento crítico a respeito do que estudamos, da sociedade que estamos inseridos e de como podemos intervir nessa sociedade como instrumentos de transformação social. (P59)

O protagonismo juvenil é a essência de uma educação integral e emancipadora. Ser protagonista é construir o conhecimento mutuamente a partir de suas próprias experiências. (P32)

Os/As professores/as destacam, ainda, a relação entre “jovens”, “autonomia”, “vida”, “cidadania” e “sucesso”, de acordo com algumas justificativas:

Entendo que a conquista da autonomia é uma das maiores aquisições no Ensino Médio. Ela representa a ideia que o estudante constrói de si, o que busca para o futuro e a maneira como ele se posiciona na sociedade. (P90)

Vida - porque é por nossas escolhas e nossa determinação que ela está condicionada. (P55)

Uma das finalidades do Ensino Médio disposta pela LDBEN (BRASIL, 1996) trata do desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante. Aqui, os/as professores/as caracterizam essa “autonomia” de maneira ampla, considerando, também, as decisões, escolhas e posicionamentos dos jovens diante das exigências da vida. Essa autonomia será crucial para preparação do estudante no exercício da cidadania. Essa evolução, atrelada às escolhas sobre o futuro, são consideradas pelos/as participantes desta pesquisa como sinônimo de sucesso do processo educativo e do próprio indivíduo.

Por fim, observamos o termo “educação”, que apresenta as seguintes justificativas:

A Educação está inerente ao ser humano e possibilita a transformação da sociedade frente as demandas que se nos mostram imperativas. (P04)

Porque só conseguimos progresso, futuro, sucesso e mudança com a educação. (P83)

Analisando-as, percebemos a concepção de uma educação escolar que propicia o aprimoramento do estudante, contribuindo para o seu desenvolvimento total, subsidiando os recursos necessários para o seu progresso, bem como o futuro que almeja, a fim de alcançar o sucesso profissional e pessoal. Somado a isso, destaca-se o poder de transformação da educação, por ser um meio de realização de mudanças sociais, lapidando um ser social capaz de transformar a sociedade em que está inserido, desenvolvendo autonomia e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, recorte de uma pesquisa maior, buscamos analisar o conteúdo geral das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores dessa etapa da Educação Básica no agreste de Pernambuco. Os resultados evidenciaram que essa etapa da educação básica é representada, principalmente, como uma etapa de formação e preparação para a vida social, política e acadêmica do estudante, por meio de objetivos bem definidos.

Ressaltamos que as evocações dos/as docentes e suas respectivas justificativas são baseadas nas experiências vividas, incluindo as emoções geradas durante essa etapa da educação.

Em síntese, podemos dizer que a pesquisa que provisoriamente terminamos traz resultados que apontam contribuições para a formação de professores. Reiteramos que a análise das representações sociais de futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

Consideramos que, no contexto da atual reforma do Ensino Médio, conhecer, de maneira aprofundada, as representações sociais de Ensino Médio construídas por professores poderá contribuir para rever os cursos de formação docente na perspectiva de que exerçam a profissão de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 261-281.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996 - 2º Ed. p. 72-75. Brasil.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.9/10, n.1/2, 1991/1992, p.75-89.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa**. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

GIULIANI, Antônio Carlos; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Os (des) caminhos da educação profissional no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 405-419, jul./set. 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 65-71, 1995.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007, p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 63-85.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Nº 70. Campinas: CEDES, 2000.

LECCARDI, Carmen. **Por um Novo Significado do Futuro: mudança social, jovens e tempo**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-37, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: FARR, Robert; MOSCOVICI, Serge (Org.), **Representações Sociais**. Cambridge University Press, 1984.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife-PE, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017, p. 19-31.**

SOUSA, Clarilza Prado da *et al.* Contribuição dos estudos de Representações Sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.

WAGNER, Wolfgang. Sócio gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. **Crítérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011.