

O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS¹

Andreza Maria de Lima²
Giovanna Ferreira dos Santos³

RESUMO

Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio no Brasil. Nesse contexto, nesta pesquisa, temos como objetivo analisar o núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Constituíram-se como referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Kuenzer (2000, 2005), Romanelli (2006) e Silva e Scheibe (2017). O referencial teórico é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e a abordagem estrutural, proposta por Jean-Claude Abric. Para a abordagem estrutural, o conteúdo das representações sociais se estrutura internamente em um sistema central, que constitui a base coletivamente partilhada da representação, e um periférico, composto por características particulares aos indivíduos. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram 40 estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática, 20 de cada grupo. Utilizamos, como procedimento de coleta, um Teste do Núcleo Central. Para a análise, tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Os resultados confirmaram a centralidade dos elementos “formação”, “educação”, “aprendizagem”, “professor”, “aluno” e “futuro”. Para os/as licenciandos/as, o Ensino Médio tem como objetivos a formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro. O estudo é relevante, pois a análise das representações de futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio, Física, Licenciandos, Matemática, Representações sociais.

INTRODUÇÃO

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nessa Lei, o Ensino Médio é identificado como a última etapa da Educação Básica, que tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.” (BRASIL, 1996, art. 22).

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, amplamente contestada por estudantes,

¹ Esta produção é resultado de subprojeto de pesquisa aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e teve apoio financeiro da instituição.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Superior 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;

³ Licencianda em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC CNPq, giovannaf.s00@hotmail.com.

sobretudo secundaristas, a partir de um amplo movimento de ocupação de escolas, e por entidades do campo educacional, descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, bem como resgata a dualidade estrutural da educação nacional presente ao longo da história da educação brasileira.

Nesse contexto, o Ensino Médio emerge como um legítimo objeto de representações sociais para professores e futuros professores que atuarão nessa 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.

A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1928-2014) em 1961, toma como foco o campo das produções simbólicas do cotidiano. Atualmente, a Teoria difunde-se em três abordagens complementares: a primeira, cunhada por Denise Jodelet, com uma tendência antropológica e contínua à teoria de Moscovici; uma segunda, que aborda a *grande teoria* com um viés sociológico, proposta por Willem Doise; e uma terceira, que foca numa dimensão cognitivo-estrutural das representações, conhecida como abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, tendo como fundador Jean-Claude Abric.

Nesta pesquisa, temos como objetivo **analisar o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Pesqueira**. Por isso, temos como referencial a abordagem estrutural das representações sociais. Segundo essa abordagem, uma representação é internamente estruturada em dois sistemas - o central e o periférico - que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000). O sistema central é estável, rígido e consensual; já o sistema periférico tem caráter mutável, flexível e individual (SÁ, 1998).

Consideramos o presente estudo relevante, pois, conforme Sousa *et al.* (2011), a formação do professor, a partir do referencial das representações sociais, permite evidenciar como a orientação que o professor dá ao seu futuro trabalho pode modular seu desempenho. Esse entendimento, conforme as autoras, é ainda mais relevante quando se constata que a tarefa docente tem como base o projetar-se para o futuro, tecer expectativas no presente sobre o porvir da sociedade. Nesse sentido, consideramos, como Sousa *et al.* (2011), que a análise das representações sociais dos futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino Médio: Identidade e finalidades na história da educação brasileira

A trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil mostra uma dificuldade em lhe atribuir uma finalidade, além de identificá-lo, persistindo, até hoje, basicamente, uma dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho (KUENZER, 2000).

No período republicano, mais precisamente durante a Era Vargas, as duas reformas educacionais realizadas - a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema - traduziram uma dualidade estrutural na educação, configurada em um ensino profissionalizante destinado à classe trabalhadora e um propedêutico à preparação da elite para o Ensino Superior. De acordo com Xavier (1990, p. 114), consolidou-se, assim, a partir da Reforma Francisco Campos, “[...] a dualidade dentro do sistema público de Ensino, levada às últimas consequências na dualidade de sistemas, resultado final da gestão Capanema no que tange ao ensino técnico-profissional”.

A reforma Francisco Campos promoveu mudanças no ensino secundário, comercial e superior por meio de decretos. O Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), consolidado pelo Decreto nº 21.241/1932 (BRASIL, 1932), organizou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e outro complementar, de dois anos, obrigatório para o ingresso no ensino superior de determinadas carreiras. O Decreto nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931) organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador. De acordo com Romanelli (2006, p. 140), “nota-se, na reforma do ensino comercial, a organização de um sistema fechado sem articulação com os outros ramos do ensino [...]”.

Já a reforma Gustavo Capanema, iniciada em 1942, foi realizada através de diversos Decretos-Lei. Dentre os ramos de ensino reformados, destacamos o Ensino Secundário a partir do Decreto-lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942) e o técnico profissional nos três ramos: industrial (Decreto-lei nº 4.073/1942), comercial (Decreto-lei nº 6.141/1943) e agrícola (Decreto-lei nº 9.613/1946). De acordo com Otranto e Pamplona (2008), os cursos profissionalizantes somente permitiam acesso dos alunos ao nível superior em cursos pertencentes a mesma categoria. Além de restritivo, esse acesso era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o Ensino Superior. Por outro lado, os alunos que terminavam

o secundário podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Em dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961). Essa Lei permite uma equivalência entre os cursos secundários e técnicos para fins de prosseguimento nos estudos⁴. No entanto, essa equivalência não significou a superação da dualidade, pois a formação distinta continuou a existir. De acordo com Kuenzer (2005, p. 29), a equivalência proposta pela Lei nº 4.024/61 não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, pois na verdade, “[...] continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.”

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), também conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei, que promove mudanças na Lei de 1961, torna a profissionalização objetivo principal do 2º grau, tendo que ser ofertado por todas as escolas públicas e privadas. Em tese, essa prerrogativa acabava com a dualidade estrutural da educação, mas não foi o que aconteceu de fato. A profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau em todas as escolas do país acabou se restringindo apenas às públicas, já que as privadas, em sua maioria, continuavam ofertando um currículo propedêutico destinado à elite nacional. Esse discurso caracterizado pela obrigatoriedade do ensino profissionalizante legitima a formação técnica característica desta Lei, firmando a dualidade estrutural da educação, descrita por Assis e Medeiros Neta (2015, p.201):

A dualidade que se pretendia eliminar configurava-se muito mais nítida, aprofundando a cisão entre ensino público e privado, uma vez que as escolas privadas seguiram com seus currículos propedêuticos e as públicas estaduais passaram a oferecer um ensino profissional de baixa qualidade. Isso se deveu também a flexibilização da Lei nº 5.692/71 pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982 que facultaram a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau.

No ano de 1996 foi sancionada a segunda LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996). Essa Lei, conforme indicamos, reconhece o Ensino Médio como a terceira e última etapa da Educação Básica, contribuindo para definir a sua identidade. No entanto, a recente reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), preceitua uma configuração curricular

⁴ Cumpre destacar, no entanto, que a equivalência entre os dois modelos foi sendo gradualmente construída (ver as leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53). Mas apenas estabelecida integralmente com a LDBEN.

que o descaracteriza como última etapa da Educação Básica, pois o currículo passa a ser organizado em duas partes: uma primeira, com componentes curriculares obrigatórios comuns a todos os estudantes; e uma segunda parte, composta pelos “itinerários formativos”. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26-27), a divisão do currículo em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Diante do exposto, percebemos que o Ensino Médio sempre esteve subordinado à interesses econômicos e à burguesia, sendo representado por dois grupos da sociedade: a população pobre, com formação técnica para destinar-se ao mercado de trabalho, e as classes dominantes, preparadas ao longo desta etapa do ensino para o ingresso nas universidades. Essa concepção perdura até os dias de hoje. Contudo, é evidente a necessidade de uma ruptura com concepções elitistas afim de buscar a diminuição das desigualdades para que, assim, o Ensino Médio seja sinônimo de equidade e qualidade.

A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural

A Teoria da Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, psicólogo social nascido em 1928, com a obra *La Psychanalyse, son image et son public*, um estudo realizado no final da década de 1950 em Paris. Essa Teoria tem por objetivo compreender a função simbólica e o poder de construção da realidade das representações sociais. Ao elaborá-la, Moscovici buscava a redefinição dos problemas e conceitos 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”. Outras definições foram apresentadas por diversos autores. Jodelet (2001, p. 22), por exemplo, conceituou representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Uma representação social é elaborada de acordo com dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem*. Segundo Moscovici (1984), 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). Para Moscovici (1984, p. 30), a *ancoragem* consiste na classificação e na denominação, pois “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes, e ao mesmo tempo ameaçadoras.”

Abric (2000) 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.

A abordagem estrutural surge em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric. Naquela ocasião, Abric defende que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que organiza e dá significado à representação.

Segundo Sá (1996), Abric apoiou-se em autores como F. Heider e S. Asch para propor a noção do núcleo central. O autor inspira-se também na *grande teoria* de Moscovici a respeito do *núcleo figurativo* de uma representação. Para Jodelet (1984), o núcleo figurativo é um “esquema” (modelo ou imagem) básico que resulta do processo de objetivação, tornando concretos os elementos do objeto, e tem por função guiar as percepções e julgamentos associados ao objeto de representação dentro de uma realidade social construída. Sendo assim, o núcleo figurativo é uma compreensão de todas as formas abstratas resultante de uma reconstituição, não sendo apenas uma maneira de ordenar informações (MOSCOVICI, 1978). O núcleo figurativo pode ser compreendido, segundo Sá (1996, p. 21), como uma

[...] reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados. Esses elementos, descontextualizados em relação à estrutura original do objeto representado e a suas condições conjunturais, gozariam de considerável autonomia na moldagem do conhecimento sobre tal objeto e tudo o que com ele possa ser relacionado.

Contudo, na abordagem estrutural, o núcleo central possui o caráter de estruturar os elementos que dão significação a representação e não de atribuir uma condição essencialmente cognitiva (SÁ, 1996). Para a abordagem estrutural, o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria um sentido diferente.

O sistema central assume três importantes funções: *geradora* – ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos da representação; *organizadora* – é ele que determina a natureza dos laços que unem os elementos de uma representação; e *estabilizadora* – constitui-se de elementos estáveis (ABRIC, 2000). Sendo assim, o núcleo central dá significação, consistência e permanência à representação social ao se relacionar com a memória coletiva, sendo, dessa forma, estável e resistente a mudanças. Esse

sistema constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado, possuindo características de estabilidade, rigidez e consensualidade (SÁ, 1998).

Os demais elementos que compõem as representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, fazem parte do sistema periférico, assumindo as seguintes funções: *concretização* – admite a concretização e compreensão dos termos da representação; *regulação* – permite a adaptação dos elementos à caracterização da situação a qual o grupo está confrontado; *modulação* – permite a elaboração de representações individuais ao integrar as variações individuais às experiências individuais dos sujeitos, protegendo, assim, o núcleo central. Dessa forma, os elementos do sistema periférico assumem um caráter mutável, flexível e individual (SÁ, 1996).

Em síntese, para a abordagem estrutural, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois sistemas – o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Utilizamos, como procedimento de coleta de informações, um Teste do Núcleo Central, também denominado Técnica de Questionamento, com o intuito de identificar os elementos que, efetivamente, compõem o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as. Essa Técnica, elaborada por Moliner, baseia-se no valor simbólico dos questionamentos centrais, ligando-os ao objeto representado (SÁ, 1996).

A Técnica de Questionamento foi elaborada a partir dos resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para a expressão indutora “*Quando penso em Ensino Médio, penso em...*”, utilizada na primeira etapa da pesquisa. Considerando que os objetivos com essa Técnica, no projeto de pesquisa maior, foram identificar o possível núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e Matemática e analisar comparativamente as representações entre os dois subgrupos, o instrumento foi elaborado considerando os resultados iniciais da análise do grupo total e da análise comparativa. Esses resultados apontaram como possíveis elementos centrais do grupo em sua totalidade: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação” e “futuro”. Em relação à análise

comparativa, os resultados evidenciaram três elementos comuns como possivelmente centrais: “formação”, “aprendizagem” e “educação”. Os elementos “professor” e “aluno” surgiram como possibilidade do núcleo central apenas no subgrupo de licenciandos/as em Matemática, e “futuro” e “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) apenas no subgrupo de licenciandos/as em Física. Sendo assim, o formulário apresentou frases com os seguintes elementos: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação”, “futuro”, “aluno” e “ENEM”.

Entregamos aos participantes um formulário impresso estruturado com a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. Em seguida, expomos frases envolvendo os possíveis elementos centrais, que foram detectados na primeira etapa desta pesquisa: “Não podemos pensar em ‘*Ensino Médio*’ (expressão indutora) sem pensar em *X* (evocação possivelmente central)”. Logo abaixo havia as opções “concordo” e “não concordo”, tendo o participante que assinalar a alternativa que considerasse adequada. Posteriormente, solicitamos que o/a participante justificasse oralmente sua opção. Todas as justificativas foram gravadas e transcritas em seguida.

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Dentre os cursos que o *campus* oferece, destacamos os cursos de Licenciatura (Matemática e Física), dos quais participaram 40 licenciandos/as que já haviam participado da etapa inicial, sendo 20 de cada curso⁵. Desse total, 57,5% são do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, os participantes tem, em sua maioria, de 16 a 25 anos (62,5%). Quanto à escola em que cursaram o Ensino Médio, 95% são oriundos de escola pública.

Destacamos que a escolha dos participantes se deu através de um sorteio realizado *online*. A coleta de informações ocorreu durante dois meses. A necessidade desse tempo no campo empírico ocorreu devido às dificuldades encontradas para ter acesso aos participantes sorteados. Dessa forma, em determinado momento da coleta, houve a necessidade de desconsiderarmos o sorteio e realizarmos o Teste com os/as participantes que estivessem presentes e disponíveis no *campus*, além de terem participado da etapa anterior desta pesquisa.

Para análise, realizamos dois processos. Inicialmente, levantamos a frequência das opções “concordo” e “não concordo” para cada uma das frases dos testes. Definimos, com base em Lima (2009), que seriam confirmados centrais os elementos que tiveram como resposta a opção “concordo” no mínimo por 90% dos/as licenciandos/as. Essa decisão, conforme a autora,

⁵ Na primeira etapa da pesquisa, todos os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o Projeto de Pesquisa ao qual este trabalho está vinculado foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

partiu do fundamento de que, para a abordagem estrutural, o sistema central define a homogeneidade do grupo, entendida como o fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado dado ao objeto.

Em seguida, realizamos a análise das justificativas dos/as licenciandos/as para cada uma das frases do teste. Inicialmente, fizemos a leitura exaustiva do material, que permitiu a organização e a profundidade na análise das justificativas. Nessa análise, buscamos apreender os núcleos de sentido que fundamentaram as justificativas dos/as participantes. Esse processo de análise teve como base os fundamentos da Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme Bardin (2002).

No decorrer do trabalho, os/as participantes foram identificados/as pelo seguinte código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra Participante, seguida da letra “L” para indicar “Licenciando/a” e “F” ou “M” para indicar “Física” ou “Matemática”, seguido da ordem de aplicação do teste. Por exemplo, PLM10 significa: Participante licenciando/a em Matemática que respondeu ao Teste 10.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do Teste do Núcleo Central revelam uma predominância da opção “concordo” pelos/as licenciandos/as participantes dessa etapa da pesquisa ao justificarem suas opções de respostas no que diz respeito ao objeto representado, com exceção do elemento ENEM, como mostra o Quadro nº 1.

QUADRO nº 1 – Opções de resposta dos/as licenciandos/as em Física e em Matemática no Teste do Núcleo Central a partir da frase “Quando penso em Ensino Médio, penso em...”

PALAVRAS	“CONCORDO”	“NÃO CONCORDO”	TOTAL
Aprendizagem	40	00	40
Educação	40	00	40
Professor	40	00	40
Formação	40	00	40
Futuro	40	00	40
Aluno	40	00	40
ENEM	24	16	40

Fonte: as autoras

Nas justificativas dos/as licenciandos/as para concordarem com a frase envolvendo o elemento “aprendizagem”, depreendemos dois núcleos de sentido para esse termo: processo de aquisição de conhecimentos e processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao núcleo de sentido que associa “aprendizagem” ao processo de aquisição de conhecimentos, destacamos que o Ensino Médio é compreendido aqui como uma etapa do ensino responsável pela obtenção, fixação e ampliação dos conhecimentos nela adquiridos, sejam eles sociais e/ou científicos, necessários para o seu futuro, como demonstrado nas justificativas a seguir:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] sim, concordo, pois, a aprendizagem faz parte de todo processo educacional. É através dela que se obtém a sabedoria para práticas, experiências e valores que possibilitam a aquisição de conhecimentos. Durante o Ensino Médio, o aluno desenvolve novos conhecimentos e práticas que guiará seu futuro. Por isso, não se pode pensar o Ensino Médio sem aprendizagem. (PLM18)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] eu concordo, porque o Ensino Médio ele é a fase onde o aluno vai aprofundar seus conhecimentos pra futuramente entrar numa faculdade, tudo mais, então não tem como pensar em um Ensino Médio sem aprendizagem. (PLF13)

Em relação ao segundo núcleo de sentido, encontramos justificativas que fazem referência ao processo de ensino e aprendizagem. Os/As licenciandos/as preocupam-se em atribuir à “aprendizagem” o valor conseguinte do “ensinar”. Por isso, a conotação ao processo de ensino e aprendizagem, onde buscam salientar a importância do ato de ensinar e aprender, atribuídos aos sujeitos protagonistas deste processo: o professor e o aluno. Vejamos justificativas:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] Concordo! Pra falar é... De início, quando nós falamos em Ensino Médio, a palavra Ensino Médio já está atrelado ao nome ensino que por si só não tem como se ensinar sem haver um processo de aprendizagem da pessoa que está a receber a informação e também não tem como eu ensinar para paredes, para coisas, mas para pessoas de que tenha algum intelecto, um raciocínio, né, então se ensino é a passagem, a transmissão de conhecimentos, essa pessoa que está recebendo o conhecimento quer dizer que antes ela não tinha e o fato dela é receber, adquirir esse conhecimento, filtrar, amadurecer a ideia e julgar se os pareceres estão corretos ou não, isso já é um processo de aprendizagem. Eu vejo que a aprendizagem é como você passa enxergar o mundo depois de uma certa informação, então é impossível é falar de Ensino Médio sendo que é um processo de troca de informações sem houver, sem que haja aprendizagem, então ela está atrelada sim. (PLM01)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] Concordo, porque quando você já pensa no Ensino Médio, você logo associa à aprendizagem, no caso, à questão do ensino. (PLF20)

Nas justificativas para a frase envolvendo o elemento “educação”, depreendemos três núcleos de sentido: processos formativos; sistematização e ensino e aprendizagem. O primeiro deles faz referência aos processos formativos que caracterizam a educação e que, conseqüentemente, integram o Ensino Médio. Observemos algumas justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação é a base de tudo em nossa vida, necessitamos dela para nos comunicar, viver em sociedade uns com os outros e, além disso, a educação é a chave da transformação social, política e econômica do ser humano; assim, ela torna-se fundamental durante esse processo do ensino. (PLM03)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação... é... tanto na escola... quanto na vida do indivíduo por um todo, vai ser... é... o conjunto das coisas que ele aprende no Ensino Médio, na convivência com as pessoas, com os professores e, inclusive, com a família.(PLF03)

A educação é caracterizada como o conjunto de saberes científicos, sociais e éticos adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas por meio de interações sociais a que estão sujeitos. Esses saberes atrelados são considerados essenciais para a formação, a aprendizagem, o desenvolvimento e o aprimoramento do estudante, caminhando para uma compreensão de uma educação que contribua para o desenvolvimento total da pessoa. Sendo assim, os/as licenciandos/as demonstram uma compreensão ampla de educação, das suas definições e finalidades, ao salientarem a sua importância para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Somado a isso, encontramos discursos que fazem referência à uma educação formal e sistematizada. Essa sistematização, segundo os/as licenciandos/as, reúne todas as características citadas anteriormente, como a formação, a aprendizagem e a cidadania, no que diz respeito ao ensino básico, especificamente. Observemos uma das justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, porque educação ela lembra modelos educacionais quan... a palavra educação ela faz pensar nisso e... quando me faz pensar em modelos educacionais me faz pensar na esfera do que seria a educação que... existem vários tipos, a educação informal, não... é... formal... e, isso tudo engloba justamente esses modelos. Então quando, não se pode pensar em Ensino Médio, é..., sem pensar em educação... porque o que vai definir a vivência desse Ensino Médio seria, justamente, essa educação, esse modelo de educação sistemática, no caso, que a gente tem. (PLF04)

No último eixo de sentido encontrado, os/as licenciandos/as consideram a educação como definidora dos processos de ensino e aprendizagem e vice-versa. Nesse núcleo, o processo de ensino e aprendizagem, que envolve a interação do professor e do aluno nos atos de “ensinar” e “aprender”, mútuos entre esses sujeitos, é compreendido como característica fundamental da educação escolar, além de importante para a sua definição. Algumas justificativas:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação é a base do Ensino Médio, né?! Não há ensino e aprendizagem sem uma educação. (PLM19)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, porque da mesma forma que a gente pensa em aprendizagem a gente já relaciona à educação, porque a gente pensa na questão que a educação não é só de casa, a educação também a gente pode associar no que a gente vivencia na..., é..., no ensino-aprendizagem na escola. (PLF20)

As justificativas para as frases envolvendo os elementos “professor” e “aluno” revelam que esses sujeitos são indissociáveis para os/as licenciandos/as, já que definem a existência do Ensino Médio, pois são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e base do processo educativo. Vejamos justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, pois não existe, né, uma sala de aula de Ensino Médio sem professor lá preparado para ensinar aos seus alunos. (PLM08)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, pois como vai existir Ensino Médio sem aluno? Os alunos são a base deste ensino, o foco, a ele é dedicado todas as metodologias de ensino, eles são um tipo de alvo durante o Ensino Médio. Por isso que eles são fundamentais. (PLM20)

Como podemos observar, os/as participantes entendem o “professor” e o “aluno” como sujeitos fundamentais e indispensáveis no Ensino Médio. O aluno é o centro desta etapa da educação, ou seja, a quem será destinado o conhecimento a ser apreendido, e o professor é o responsável pelo ato de “ensinar”. A interação entre eles é resumida, pelos/as licenciandos/as, a seus papéis principais: ensinar e aprender. Trata-se de uma relação de “[...] interdependência entre as duas partes que, embora diferentes entre si, são inseparáveis na sua constituição, docentes e discentes, regulada e autorregulada (negociada) pela própria relação.” (NARVAES, 2012, p. 34). Vejamos justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é o instrumento fundamental para que o Ensino Médio aconteça de forma que o aluno tenha aprendizagem, tenha conhecimento, tenha... receba educação de qualidade. (PLM07)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque além dos professores, o Ensino Médio também precisa do aluno... pra poder ocorrer o... ensino-aprendizagem. (PLF08)

Nas justificativas dos/as licenciandos/as, depreendemos dois sentidos para o papel do professor. Alguns entendem que o papel do docente é transmitir conhecimento; e outros compreendem como mediador entre o conhecimento e o aluno. Entretanto, não é apenas ao professor que se resumem as funções apresentadas pelos/as licenciandos/as. Eles também fazem referência ao papel do aluno. Nesse caso, depreendemos apenas um sentido: receber o conhecimento.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é o agente, é o... é o... é o agente né, da, da... educação... da aprendizagem que o alu... do aluno. Ele é o agente transmissor do conhecimento ali na sala de aula no Ensino Médio. Por esse motivo, eu concordo. (PLF04)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, uma vez que os professores, como todos sabem, é o mediador entre os alunos e o conhecimento, torne-se necessário à presença dele em sala de aula. (PLM15)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, para que aconteça uma aprendizagem, para que aconteça uma educação que o professor esteja lá né, tudo que já foi aqui falado precisa de ter o aluno né para receber todo esse conhecimento. (PLM19)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque eu acho que o aluno ele é o grande protagonista da sala de aula, porque o ensino, é... o processo de aprendizagem vem todo para ele, ele é protagonista porque todo o conhecimento que o professor vai passar é para ele, ele é alvo de todo aquele ensino, então como é que vai existir uma sala de Ensino Médio sem aluno?! (PLM09)

Como podemos perceber, predomina o entendimento de que o professor e o aluno estão em um processo que objetiva a transmissão do conhecimento por um e o armazenamento do mesmo pelo outro, evidenciando uma abordagem tradicional de ensino, na qual todo o conhecimento é acumulado pelos indivíduos por meio de transmissões nas instituições escolares (MIZUKAMI, 1986). Sendo assim, no processo de aprendizagem, o aluno assume o papel de sujeito passivo.

Destacamos, ainda, a referência ao professor e ao aluno como base do processo educativo. Vejamos as justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é a chave, é a base de todo contexto geral, independente de qualquer coisa, então o professor ele passa a nos dar toda assistência que a gente precisa, né, por estarmos em sala de aula. Então, eu concordo que sem ele a gente não é nada, a gente não vai longe. (PLF12)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque o aluno é o agente central ali né, pra ele será voltado todas as práticas pedagógicas as didáticas para que eles aprendam, de forma satisfatória. (PLM02)

Como podemos notar, professor e aluno são considerados base do processo educativo, cada um assumindo o papel a que lhe é conferido, formando a relação de participação mútua que dá sentido a esse processo. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo. Portanto, o aluno e o professor devem participar juntos do processo de construção de conhecimento, não prevalecendo a dominação de um sobre o outro, tampouco a condição de passividade de um deles, visto que ambos são protagonistas do processo

indissociável do ensino e da aprendizagem no que diz respeito a construção do conhecimento, podendo ser compreendidos como duas faces da mesma moeda. Vejamos mais uma das justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, com certeza. Assim como é fundamental a presença do professor, o mesmo grau de importância é dado para o aluno. Não se tem Ensino Médio sem aluno. Como terá ensino? Quem será alvo deste ensino sem alunos? Por isso, é necessária a presença e participação dos alunos no Ensino Médio. (PLM18)

Diante do exposto, podemos considerar que o elemento “professor” se ratifica como componente legítimo do núcleo central das representações sociais do Ensino Médio. No que diz respeito ao termo “aluno”, este surge, na primeira etapa da pesquisa, como elemento periférico das representações sociais. Entretanto, nesta etapa, a centralidade desse elemento é confirmada, pois, para os/as licenciandos/as, professor e aluno são indissociáveis.

Ao atentarmos para as justificativas dos/as licenciandos/as para a frase envolvendo o elemento “formação”, depreendemos dois núcleos de sentido: curso de passagem e formação integral. Os/as licenciandos/as justificam o elemento, majoritariamente, como condicionante de preparação para o Ensino Superior e/ou o mercado de trabalho, mesmo sentido evidenciado na etapa anterior desta pesquisa, como podemos notar nas seguintes justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, porque o Ensino Médio, ele... ele representa uma etapa da educação do que seria o pré-requisito pro Ensino Superior. Então tem que haver formação. (PLF03)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, pois o Ensino Médio contribui para a formação acadêmica, profissional e preparatória para o mercado de trabalho, além de potencializar a preparação para o Ensino Superior também. (PLM03)

Alguns/as licenciandos/as caracterizam o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica que busca a formação integral do aluno, numa perspectiva ética, moral, cidadã, política e cognitiva, levando em conta, também, a continuidade do processo educativo, reforçando a importância de um Ensino Médio que tenha por finalidades a participação política e produtiva em meio as relações sociais do aluno com o intuito de desenvolver sua autonomia intelectual e moral (KUENZER, 2000). É o que podemos perceber em alguns justificativas para frases envolvendo o elemento “formação”:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, porque o Ensino Médio é um período não só de formação cognitiva, mas de formação social, de formação política, então o Ensino Médio é sim um espaço de formação. (PLM07)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, pois o Ensino Médio é uma das etapas do ensino que está sempre procurando formar o indivíduo, capacitar, formar um ser crítico né para ingressar tanto na sociedade como para dar continuidade aos estudos é uma etapa também de formação, e quando eu falo em formar um ser crítico é formar, eu quero dizer em formar um ser com opinião para poder voltar para a sociedade e saber o que é certo o que é errado e a partir daí construir uma sociedade melhor, colaborar né para a construção dessa sociedade melhor. (PLM36)

Agregado a isso, salientamos discursos enfáticos que consideram uma boa formação do professor como essencial para proporcionar um ensino e uma aprendizagem que garantam uma formação de qualidade afim de propiciar o alcance dos objetivos dos alunos. Vejamos a seguir algumas justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, tanto na formação integral do indivíduo como na formação do professor, porque não adianta a gente pensar numa formação integral do indivíduo e não pensar em uma formação continuada para o docente para que ele possa proporcionar essa formação para o indivíduo. (PLF04)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo também. Quando se tem uma boa formação, em conjunto com outros fatores... importantes, é..., isso garante uma melhoria no ensino. O que vemos hoje em muitas escolas são professores sem formação adequada ministrando aulas, exemplo: um professor de Biologia dando aulas de Física. Se o professor de Biologia tivesse uma formação também em Física, talvez, não posso afirmar com certeza, que... o processo de ensino-aprendizagem seria melhor. (PLF18)

A oferta de disciplinas por professores sem formação específica na área é motivo de preocupação dos/as licenciandos/as, visto que esse é um dos grandes problemas encontrados no sistema de educação brasileiro, especialmente no Ensino Médio. Essa ideia, ao invés de combatida, é reforçada no inciso IV do artigo 61 da LDBEN vigente, modificada a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Esse inciso preceitua que “profissionais detentores de notório saber” ocupem cargos de professores. Mesmo sabendo que essa forma de contratação é específica do itinerário “formação técnica e profissional”, a medida dificulta o enfrentamento para o reconhecimento de profissionais da educação que, cada vez mais, perdem o interesse em lecionar, obrigando a contratação de profissionais sem formação específica.

Os/as licenciandos/as, nas justificativas para a frase envolvendo o elemento “futuro”, reforçam a ideia de um Ensino Médio que proporciona um futuro promissor aos estudantes, seja profissional e/ou pessoal, e que permite a realização e o alcance dos objetivos. Somado a isso, essa etapa da educação é interpretada como fase crucial para a escolha do futuro a ser seguido,

o que reforça, mais uma vez, a ideia de uma etapa de transição, de passagem para os estágios seguintes, apresentados pelos/as licenciandos/as como sendo o mercado de trabalho e a universidade. Vejamos algumas das justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”.

[...] eu concordo, porque é no Ensino Médio é onde a maioria dos alunos, eles decidem o seu futuro, aonde eles almejam a..., o seu sonho, a sua faculdade desejada, talvez, ou emprego. (PLF16)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”.

[...] eu concordo [...] É nesta fase, como eu tinha falado anteriormente, que ele vai começar a refletir sobre as decisões da vida dele o que ele vai fazer na nova fase de sua vida né, então pensar em futuro é pensar em que emprego eu quero ter, onde eu estou e onde quero chegar, é se o que mais vale é ter dinheiro ou realizações pessoais, quais são minhas metas, meus desejos, meus planos. Então, pensar em ensino é também sonhar em um futuro diferente. O Ensino Médio é a base pra realizar meus sonhos profissionais e pessoais. (PLM01)

O elemento “ENEM” foi o único não confirmado central. Aqueles que marcaram “concordo” ao termo, o justificaram como sendo a finalidade do Ensino Médio por possibilitar o ingresso em universidades. Com isso, percebemos a perpetuação de uma escola de Ensino Médio preocupada em preparar os alunos para os vestibulares, colaborando para a concepção de um Ensino Médio como curso de passagem. No entanto, boa parte dos/as licenciandos/as não concordam que o Ensino Médio não possa ser pensado sem o ENEM, justificando que não pode ser objeto definidor, muito menos exclusivo dessa etapa da educação. Observemos as justificativas seguintes:

Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”.

[...] eu não concordo, porque não podemos limitar o Ensino Médio apenas ao ENEM, o aluno ele pode terminar o Ensino Médio e sair preparado para o comércio, sair preparado para um trabalho, para uma, direto para uma universidade, então não podemos jamais limitar o Ensino Médio apenas ao ENEM. (PLM08)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”.

[...] eu não concordo, porque nem todos os nossos estudantes têm o perfil pra fazer o ENEM. Alguns tão fazendo o Ensino Médio ali só pra ter aquele diploma de Ensino Médio, dizer que concluiu o Ensino Médio mas que num almeja um curso superior mais na frente, querem parar por ali, vão trabalhar no comércio, vão trabalhar com os pais, enfim, deveria sim, o Ensino Médio deveria ser com o foco totalmente pro ENEM, mas nós sabemos que a realidade de muitos estudantes não permite que eles ingressem no ensino superior. (PLF17)

Diante do exposto, reafirmamos que os resultados confirmaram a centralidade dos elementos “formação”, “educação”, “aprendizagem”, “professor”, “aluno” e “futuro” nas representações sociais de Ensino Médio construídas pelos/as licenciandos/as. Para os/as licenciandos/as, o Ensino Médio tem como objetivos a formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar o núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados evidenciaram os elementos “formação”, “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “aluno” e “futuro” como centrais das representações sociais do Ensino Médio. Já o elemento “ENEM” teve a hipotética centralidade anulada.

Como sabemos, o núcleo central organiza e dá significado as representações sociais, sustentado por valores coletivamente partilhados. O Ensino Médio é representado, conforme indicamos, como etapa da educação escolar onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem guiados pelos sujeitos que o constituem - professor e aluno -, com o objetivo da formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro.

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 futuros professores poderá contribuir para rever os cursos de formação docente na perspectiva de que futuros professores 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.

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.

ASSIS, Sandra Maria de & MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. (jul/dez. 2015). **Educação Profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos**. Tópicos Educacionais, Recife, v.21, n.2.

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

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. **Decreto nº 20.158**, de 30 de janeiro de 1931. Organiza o Ensino Comercial.

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141**, de 26 de dezembro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.163**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Acesso em: 07 maio 2020.

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.


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. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 01 de julh. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 148p.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44

- _____. Representação social: fenômeno, conceito e teoria. In: MOSCOVICI, Serge. (ed.). **Psicologia social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.
- 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.
- _____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Andreza Maria de. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2009. 387f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Psicologia Social I**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.
- NARVAES, Andréa Becker et al. **A relação professor-aluno**: entre e imaginários, identificações e negociações. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.
- OTRANTO, Célia Regina; PAMPLONA, Ramon Melo. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- _____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996.
- 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.



VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e ZOUAIN, Deborah Morais. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.