

ENSINO MÉDIO COMO UMA PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS

NAIANE GOMES DA SILVA

Licencianda em Física no IFPE – *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC/IFPE, ngs@discente.ifpe.edu.br;

ANDREZA MARIA DE LIMA

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.

RESUMO

Recentemente, o Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal. Neste artigo, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE - *campus* Pesqueira. Constituíram-se referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Zotti (2005, 2006) e Palma Filho (2005). A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, é o referencial da pesquisa. O estudo é de natureza qualitativa. Participaram 20 licenciandos/as, sendo 10 da licenciatura em Física e 10 da licenciatura em Matemática. Para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como preparação, sendo uma delas a preparação para ingresso no mercado de trabalho. Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências dos/as licenciandos/as. Apontamos a relevância da pesquisa para a formação de professores, pois o estudo das representações sociais contribui para reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Licenciandos/as; Representações sociais.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio foi reformado pelo Governo Federal de Michel Temer através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tendo por finalidades a consolidação e aprofundamento para estudos posteriores, a formação básica para o trabalho e o aprimoramento para a formação cidadã (BRASIL, 1996). No entanto, essa reforma descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da escolaridade básica, adequando à lógica mercantil, e esvazia “[...] na prática, o currículo escolar dos alunos da rede pública, segmento que será mais prejudicado com essa medida” (CAMPELO, 2017, p. 6).

Nesta pesquisa, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo analisar o conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira. Utilizamos, como referencial teórico de base, a Teoria das Representações Sociais, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014). Conforme Spink (1993, p. 302), as “[...] representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum”.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 31), a Teoria das Representações Sociais na educação traz contribuições significativas pelo fato de possibilitar “[...] uma compreensão mais sociológica da escola, dos processos escolares e educativos em si, de modo a explicitar os significados elaborados da situação de ensino, de seus atores sociais e de suas condutas”. Nesse sentido, a formação de professores à luz da Teoria favorece a reorientação da formação de futuros docentes, além de esclarecer os “[...] mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados, do mesmo modo que favorecem as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação” (GILLY, 2002, p. 232).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADE E FINALIDADES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio passou por diversas transformações.

Durante o período colonial, o ensino secundário era ministrado pelos Jesuítas e entendia-se como Curso de Humanidades, tendo como público as elites. Esse curso tinha a duração de dois anos “e servia para seleção e recrutamento de religiosos que concluiriam seus estudos nos cursos superiores de Artes e Teologia ou nos cursos profissionais da Universidade de Coimbra” (ZOTTI, 2005, p. 31). As reformas pombalinas, ocorridas após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal (1759), deram surgimento as aulas régias, cujo objetivo era a formação das elites para a continuidade em estudos superiores. Logo, o ensino secundário, “que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor” (ZOTTI, 2005, p. 32).

No período imperial, com a alteração da constituição de 1824 através do Ato Adicional de 1834, “as províncias adquirem o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto o ensino superior e a educação do Município Neutro ficaram a cargo do governo central.” (ZOTTI, 2005, p. 34). De acordo com Zotti (2005), a partir do Ato Adicional configuram-se dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular seriado, oferecido no Colégio Pedro II (criado em 1837), nos Liceus provinciais e em alguns estabelecimentos particulares; e o sistema irregular constituído pelos cursos preparatórios que permitiam o ingresso no Ensino Superior sem a conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno ser aprovado nos exames parcelados.

Durante a República velha, houve diversas reformas no Ensino Secundário: reforma de Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). No entanto, apesar de algumas reformas tentarem realizar mudanças no Ensino Médio, sua finalidade central permaneceu como preparação para o Ensino Superior (PALMA FILHO, 2005).

Durante a Era Vargas, ocorreram duas reformas educacionais: a reforma Francisco Campos e a reforma Gustavo Capanema. Em 1931 foi iniciada a reforma de Francisco Campos. “Na prática, a reforma de

Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação 'para pensar' e outra 'para produzir'." (ZOTTI, 2006, p. 3). A educação "para pensar" era atribuída àqueles que se responsabilizavam com a organização política de decisões importantes sobre a economia nacional, e a educação "para produzir" era destinada a formação daqueles que deveriam atender às necessidades do mercado (ZOTTI, 2006). A reforma Capanema, iniciada em 1942, aprofundou a dualidade do sistema de ensino iniciada por Campos. De acordo com Zotti (2006, p. 6),

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), o Ensino Médio ficou dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial, que englobava os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, havendo em cada ciclo disciplinas práticas educativas, obrigatórias e optativas.

No entanto, embora a Lei articule sem restrições os ensinos secundário e profissional, acabando com a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, na prática "[...] os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior". (CANALI, 2010, p. 11).

A partir da reforma de 1971 (Lei nº 5.692/1971), o Ensino Médio, denominado 2º grau na época, passou a ser um processo de formação profissionalizante obrigatório, tendo de três a quatro séries anuais.

Pelo exposto, podemos dizer que diversas reformas ocorreram no Ensino Médio no Brasil, gerando incertezas referentes à sua identidade e finalidades. O Ensino Médio brasileiro traz consigo características europeias centralizadas nos interesses do Estado, sabendo que "as elites, que historicamente tiveram nas mãos a condução da educação, não foram capazes, ou não convinha a elas, enfrentar de modo direto nossas realidades e buscar soluções e caminhos condizentes com as necessidades do país" (ZOTTI, 2005, p. 35).

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITO E FUNÇÕES

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, busca entender a construção do conhecimento humano no cotidiano. O autor define as representações sociais como “[...] uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Jodelet (2001, p. 17) afirma que representações sociais são construídas, pois “sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar ou resolver os problemas que se apresentam”. Segundo a autora, as representações sociais são consideradas como sistemas de interpretação que dominam nossa relação com o mundo e como fenômenos cognitivos que “[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas [...]” (JODELET, 2001, p. 22). A autora afirma, ainda, que

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais tornam familiar algo que era desconhecido. Isso ocorre através dos processos denominados ancoragem e objetivação. A ancoragem é a assimilação de um novo conteúdo a um já existente, em que esse conteúdo é enquadrado em nossas categorias particulares. A objetivação é a transformação de algo abstrato em concreto; os sujeitos retiram informações a partir de experiências anteriores e, em seguida, são construídos elementos figurativos que passam a ser a realidade do objeto (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Segundo Mazzotti (2008), a formação das representações sociais ocorre nas conversas diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, onde nos manifestamos sobre os objetos, mostrando nossos pontos de vista, fazendo questionamentos.

É importante destacar que as representações sociais não se reduzem a simples opiniões, são saberes sociais construídos através de experiências individuais e coletivas. Por isso, os estudos das representações sociais buscam explorar o que os indivíduos pensam, como pensam e o porquê pensam de tal maneira (BERTONI; GALINKIN, 2017).

3. METODOLOGIA

Esse estudo é de abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores.”

Utilizamos, como procedimento de coleta, a entrevista semiestruturada, que se apoia em questões básicas advindas de teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Por isso, possui um roteiro prévio (TRIVINÕS, 1987). Esse tipo de entrevista “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVINÕS, 1987, p. 146).

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (1977). Essa Técnica segue alguns procedimentos que se organizam em três etapas: a *pré-análise*, correspondente a um período de intuições, possuindo três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; a *exploração do material*, que consiste em operações de codificação, decodificação ou enumeração em função das regras previamente formuladas; e o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, a partir do qual construímos quadros de resultados.

O campo empírico da pesquisa é o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Destacamos que participaram da primeira etapa da pesquisa 200 licenciandos/as, sendo 100 de Física e 100 de Matemática¹. O critério para participação nesta etapa da pesquisa foi ter participado da primeira etapa. Participaram desta etapa 20 licenciandos/as, sendo 10 de cada curso. Para determinação desse número levamos em conta, por um lado, o objetivo desta etapa da pesquisa e a natureza do procedimento de coleta utilizado, isto é, a entrevista semiestruturada, que exige um tempo mais demorado tanto na coleta quanto na análise dos dados.

1 Na primeira etapa da pesquisa cada participante realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

Destacamos que a coleta de informações nesta pesquisa ocorreu de forma presencial no IFPE – *campus* Pesqueira entre os meses de novembro de 2019 e janeiro de 2020².

Os/as licenciandos/as tinham idades variando entre 18 e 45 anos, sendo que a maioria tinha entre 21 e 24 anos. Ingressaram no curso entre 2014 e 2018. Cursavam entre o 5º e o 8º período, sendo que a maioria (12) estava no 8º período. Todos os/as participantes concluíram o Ensino Médio nas primeiras décadas deste século, e quase todos os/as licenciandos/as (19) concluíram o Ensino Médio na escola pública.

Nesta pesquisa, os/as participantes foram identificados por um código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra Participante, seguida da letra “L” de licenciando/a, as letras F/M do curso de Física e Matemática e a ordem de participação no procedimento de coleta utilizado por números cardinais. Como exemplo: PLF1.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos depoimentos dos/as licenciandos/as em Física e Matemática mostraram que eles representam o Ensino Médio como uma etapa de preparação. Para eles, essa etapa da Educação Básica tem por finalidades a preparação para o “Ensino Superior”, para o “mercado de trabalho” e para o “exercício da cidadania”. Nos limites desse artigo, discutiremos a subcategoria construída sobre o Ensino Médio como uma preparação para o mercado de trabalho.

4.1. O ENSINO MÉDIO COMO PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio passou por diversas reformas. No entanto, o Ensino Médio como etapa preparatória existe desde o período da colonização. Nesse período, esse ensino tinha a finalidade de preparar os religiosos para o alistamento em Cursos Superiores ou Cursos Profissionais (ZOTTI, 2005).

A LDBEN (BRASIL, 1996) preceitua, no artigo 35, como uma das finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz

2 Nessa época, não vivenciávamos, portanto, a pandemia da Covid-19.

de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Nos depoimentos dos/as licenciandos/as, podemos perceber que, nas representações de Ensino Médio construídas, a perspectiva profissional já é integrante dos seus sistemas de categorias, sendo considerado algo relevante, como podemos observar em alguns fragmentos:

É preciso que a gente tenha o Ensino Médio pra no mínimo a gente possa se inscrever em algum concurso de nível básico; hoje pra trabalhar em qualquer coisa é exigido o Ensino Médio. (PLM8)

A finalidade do Ensino Médio é preparar o jovem pra o mercado de trabalho, capacitar ele pra o desenvolvimento do mercado de trabalho. (PLF4)

Serve para preparar o aluno para o mercado de trabalho, porque o aluno ele irá buscar atuar na área que ele deseja. (PLM3)

Historicamente, o Ensino Médio foi marcado por uma dualidade estrutural. A reforma de Francisco Campos (1931/1932), por exemplo, fez surgir na prática uma educação “para pensar” e outra “para produzir” (ZOTTI, 2006). A reforma Capanema (1942) aprofunda essa dualidade com uma idealização de um ensino secundário destinado às elites e um ensino profissionalizante destinado à classe trabalhadora (ZOTTI, 2006). Ambas as reformas projetaram a educação profissional para a classe trabalhadora.

A partir da Lei de 1971, o Ensino Médio, na época ensino de 2º grau, se torna obrigatoriamente profissionalizante, tendo a finalidade de atender ao sistema econômico que se desenvolvia no Brasil. Há, nesse contexto, “[...] a necessidade de dar um caráter de terminalidade ao ensino médio, agora profissionalizante, e assim frear a corrida ao ensino superior, além de atender as demandas do mercado de trabalho por técnicos de nível médio” (LINO, 2017, p. 80).

Na atual reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) também existe o dualismo educacional que é definido pelo itinerário formativo para os/as filhos/as da classe trabalhadora, retrocedendo às outras reformas que habitualmente destinaram o ensino profissional à essa classe. Sobre o “novo” Ensino Médio, Campelo (2017, p. 7-8) afirma:

Na lógica do novo ensino médio, os alunos das escolas privadas terão um currículo mais diversificado do que os alunos das escolas públicas, pois esses só poderão se

beneficiar de outros “itinerários formativos” de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino.

As representações sociais são construídas a partir de experiências individuais de acordo com o ambiente em que estamos inseridos e, com isso, as perspectivas sobre estes objetos se refletem nas interações coletivas (MOSCOVICI, 1978). Os/as licenciandos/as apresentaram práticas que contribuíram para que eles construíssem essas representações, como a estimulação por parte da escola e dos professores, como podemos perceber nos depoimentos:

[...] alguns até tocavam no assunto de que a gente procurasse estudar pra conseguir um emprego futuramente, para serem pessoas melhores, terem como se locomover financeiramente, no caso precisa de dinheiro. No caso saindo do Ensino Médio e entrando no mercado. (PLF3)

[...] eles davam aula e nós consumíamos aquilo para então aprender para entrar no mercado de trabalho um pouco depois que terminar o Ensino Médio. (PLF3)

Depois me veio o estalo, porque eu apresentei um trabalho, onde era falando sobre profissões e eu tinha vontade de ter uma profissão específica, a partir disso, eu disse pra mim mesma que eu ia estudar. (PLF2)

A cultura dos indivíduos, seus pontos de referências, interfere nas representações sociais, como a situação socioeconômica, a composição do grupo familiar, as experiências adquiridas ao longo do tempo. Os/as participantes da pesquisa vêm de famílias de classe baixa e, em sua maioria, sempre estudaram em escolas públicas. Desse modo, podemos inferir que a situação socioeconômica interfere pelo fato de que as famílias de classe baixa inspiram seus entes a estudarem para terem um futuro melhor ou diferente, seja financeiramente ou pessoalmente, como podemos observar em um dos trechos de depoimento:

[...] a gente não vem de uma família rica ou uma família de classe média, a gente vem de uma família pobre e o que é que as famílias esperam? Que a gente termine, né? O que eles chamam de segundo grau pra que a gente possa arrumar um emprego pra se manter. (PLF1)

O itinerário formativo técnico profissional da atual reforma está sustentado “[...] na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades

definidas pelo setor empresarial” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 21). Dessa forma, a reforma retorna semelhantemente ao panorama da Lei de 1971, que estabeleceu o Ensino Médio obrigatoriamente profissionalizante, com ênfase na classe trabalhadora.

Sobre essa questão, é importante destacar o incentivo por parte da mídia, visto que ela “exerce um papel importante na construção e no reforço das representações sociais, pois é por meio dela que os grupos obtêm reconhecimento e visibilidade e, dessa forma, afirmam a sua identidade” (MELO *et al.*, 2004, p. 104). Os comerciais de TV³, com propagandas da reforma, por exemplo, transpareceram características do “novo” Ensino Médio, mostrando-o como uma preparação para o mercado de trabalho de maneira atraente.

Dessa forma, podemos dizer as representações sociais do Ensino Médio construídas pelos/as licenciandos/as, possivelmente, estão sendo construídas na confluência de saberes de origens diversas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, recorte de um trabalho maior, aprofundamos a análise do conteúdo das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados mostraram que os/as licenciandos/as representam a última etapa da Educação Básica como uma etapa de preparação, dentre elas a preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Essas representações foram construídas a partir de diversas relações e experiências construídas pelos estudantes. Destacamos, por exemplo, as relações e experiências construídas na família e na escola. Os/as licenciandos/as afirmaram que eram incentivados a se prepararem para o mercado de trabalho.

Os resultados desta pesquisa sugerem novas pesquisas que busquem aprofundar outras questões, como as representações sociais de Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa de ensino, bem

3 Empregado pelo Ministério da Educação (MEC), um dos comerciais de TV com a propaganda da atual reforma se inicia com a frase: “Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova.” Em seguida, alguns publicitários que interpretam estudantes articulam: “Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo!”; “Minha vocação? Então é claro que eu aprovo!”; “Eu quero!”; “Eu aprovo!”. Posteriormente, é explicitado que com o novo Ensino Médio, se tem mais liberdade para se escolher o que estudar, de acordo com a vocação de cada estudante, tendo a liberdade de cada um escolher o seu futuro.

como os desafios e os impactos da atual reforma para a sociedade brasileira, especialmente para os jovens da escola de Ensino Médio pública.

Reiteramos a relevância da pesquisa para a formação de professores, especialmente de Física e Matemática, pois, conforme indicamos, este estudo poderá ajudar a reorientar a formação em educação desses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

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

BERTONI, L. M., and GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., ASSIS, R. A. M., (org). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

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: 15 nov. 2019.

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: 10 jan. 2020.

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 [...]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 01 de julh. 2020.

CAMPELO, C. L. F. **Reforma Capanema e reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações**. Universidade Federal do Maranhão. Centro de ciências humanas. Programa de pós-graduação em políticas públicas. VIII Jornada internacional de políticas públicas. 22-25 de ago. de 2017.

CANALI H. H. B. **A trajetória da educação profissional no brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. Universidade Federal do Pará. 2010.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231- 252. 2002. Editora da UFPR.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **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. 75-90.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: ____ (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **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. 61-74.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

RODRIGUES; S.E. **As Representações Sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a Formação do Educador**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. 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.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

TRIVINÕS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p.116-173.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro ii1. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio d. Pedro ii. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005 – ISSN: 1676-2584 _____. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais... Goiânia, 2006.