

SER PROFESSOR DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DO IFPE – CAMPUS PESQUEIRA

Naiane Gomes da Silva¹Andreza Maria de Lima²

RESUMO

A formação de professores para o Ensino Médio Integrado exige uma abordagem didático-metodológica condizente com as demandas dos processos de ensino e aprendizagem desse ensino. Neste trabalho, temos, como objetivo geral, analisar as representações sociais do ser professor/a de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores do IFPE – *campus* Pesqueira. O referencial teórico é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. O estudo é de natureza qualitativa. Para a coleta, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para a análise, a Técnica de Análise de Conteúdo Categrical Temática. Participaram cinco professores de Física. Os resultados mostraram que, para os participantes, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas, repassar/compartilhar conhecimentos e é um desafio. Ressaltamos que a pesquisa poderá contribuir para os processos de formação inicial e continuada de docentes que atuam e/ou atuarão no Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Física. Professores. Representações Sociais.

BEING A PHYSICS TEACHER IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: SOCIAL REPRESENTATIONS CONSTRUCTED BY TEACHERS AT IFPE – PESQUEIRA CAMPUS

ABSTRACT

Teacher training for Integrated High School requires a didactic-methodological approach consistent with the demands of the teaching and learning processes of this education. In this work, we have, as a general objective, to analyze the social representations of being a Physics teacher in Integrated High School constructed by teachers from IFPE – Pesqueira campus. The theoretical framework is the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici. The study is qualitative in nature. For

¹ Licenciada em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Pesqueira. E-mail: naianegomes04@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9470-8850>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do *campus* Pesqueira e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no *campus* Olinda. E-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X>



collection, we used semi-structured interviews. For analysis, the Thematic Category Content Analysis Technique. Five Physics teachers participated. The results showed that, for the participants, being a Physics teacher in Integrated High School means helping to change lives, passing on/sharing knowledge and is a challenge. We emphasize that the research may contribute to the initial and continuing training processes of teachers who work and/or will work in Integrated High School.

Keywords: Integrated High School. Physical. Teachers. Social Representations.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi marcada por características emergenciais. Nesse sentido, os docentes que atuavam nas escolas de ensino técnico eram considerados mestres do mercado e não se apropriavam das políticas públicas e educacionais (COSTA, 2012).

Na organização da educação nacional vigente, disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o ensino técnico é parte da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De acordo com a seção IV-A da LDBEN, no artigo 36-B, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida de forma articulada e de forma subsequente ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. A forma articulada, conforme a Lei, pode ser desenvolvida de forma integrada³ ou concomitante.

De acordo com Souza, Pereira e Rodrigues (2016), é um desafio formar professores para atuar na forma integrada, isto é, no Ensino Médio Integrado. Isso porque, para os autores, nesse ensino, o trabalho é compreendido na perspectiva do “[...] princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no qual, extrapolando a mera transferência de conhecimentos, o professor possa ser pesquisador de sua prática pedagógica” (SOUZA; PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 32). Para Ramos (2008), a formação no Ensino Médio Integrado visa todas as dimensões da vida, quais sejam: o trabalho - como uma realização humana e como

³ A possibilidade da forma integrada, isto é, do Ensino Médio Integrado surgiu apenas a partir do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que impôs a necessidade de alterar a LDBEN. Essa alteração se concretiza a partir da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que inseriu a Seção IV-A na LDBEN, “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, na VI Seção “Do Ensino Médio”.



prática econômica; a ciência - como os conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura - correspondente aos valores éticos que orientam as normas de condutas em sociedade no processo de formação.

Destacamos que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e criou os Institutos Federais (IFs), define, em seu artigo 6º, que os IFs têm por características e finalidades “[...] ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo e promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional [...]”. No artigo 7º, a Lei preceitua, como um dos objetivos dos IFs, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente na forma de cursos integrados*, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (grifos nossos).

Ressaltamos, no entanto, que em 2016, através da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Ensino Médio foi reformado e essa reforma impactou o Ensino Médio Integrado oferecido nos IFs, visto que evidencia uma contradição com a perspectiva de formação integral do estudante (STERING; ADAM, 2019).

Nessa reforma, existe o reconhecimento de que, com “notório saber”, sem uma formação apropriada, é possível exercer a docência (SILVA; SCHEIBE, 2017). Mesmo que essa “[...] proposição esteja restrita ao itinerário da formação técnica e profissional, ela institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade dessa formação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

Na atualidade, existem dois Projetos de Lei (PL nº 2.601/2023 e PL nº 5.230/2023) no Congresso Nacional que buscam reformar o “novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O PL nº 2.601/2023 (BRASIL, 2023), que está no Congresso Nacional desde maio, foi elaborado por pesquisadores do Ensino Médio e assinado por mais de 11 deputados. Já o PL nº 5.230/2023 (BRASIL, 2023), que foi encaminhado pelo presidente Lula ao Congresso em outubro, foi elaborado por meio de consultas públicas com a comunidade educacional realizadas pelo Ministério da

Educação (MEC). Ambos os Projetos retiram a possibilidade de um profissional com “notório saber” atuar como docente⁴.

Diante disso, nesta pesquisa, temos, como objetivo geral, analisar as representações sociais do ser professor de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores/as do IFPE – *campus* Pesqueira. O referencial teórico de base é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1928-2014).

As representações sociais têm por função a elaboração de comportamentos e de comunicações entre os sujeitos (MOSCOVICI, 2012). Para Jodelet (2001), elas são sistemas de interpretações que orientam as condutas; uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, com o objetivo de construir uma realidade socialmente comum.

Esta pesquisa é relevante, visto que existem poucos trabalhos sobre o Ensino Médio Integrado à luz da Teoria das Representações Sociais (LIMA; SILVA, 2019). No campo educacional, o estudo das representações sociais pode “[...] provocar mudanças nas práticas educativas, principalmente por privilegiarem elementos simbólicos no estudo de fenômenos sociais, com uma visão crítica e desestabilizadora” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 2).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos as categorias teóricas do trabalho, quais sejam: “Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais”; “A formação do professor na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar para o Ensino Médio Integrado”, e “Representações Sociais: conceito e funções”.

2.1 Ensino Médio Integrado: fundamentos conceituais

⁴ É importante ressaltar que o deputado federal Mendonça Filho (União Brasil) - ministro da Educação responsável pela reforma do Ensino Médio no governo Temer - foi designado, em novembro de 2023, relator do PL nº 5.230/2023 e propôs, no mês corrente, um substitutivo que praticamente retoma a MP nº 746 (BRASIL, 2016), publicada por ele mesmo quando era ministro. De acordo com Monica Ribeiro, em publicação de 14/12/2023 na rede social *instagram*, o substitutivo resgata a reforma do Ensino Médio, e propondo manter, portanto, o notório saber. Para ela, Mendonça Filho ignora as pesquisas, as consultas públicas realizadas pelo MEC, bem como toda a mobilização de estudantes e professores.



A história da educação mostra que educação e trabalho são inseparáveis, visto que a educação é um processo que se confunde com a própria história do homem e tem como elementos fundamentais o conhecimento e o trabalho. Por isso, é preciso compreender que o trabalho é uma forma de relação com a natureza e o conhecimento é uma ação humana (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

No entanto, a trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil revela uma dualidade educacional: uma educação geral para as classes dominantes e uma formação profissional para as classes trabalhadoras. Essa dualidade condiz com o interesse histórico das sociedades capitalistas. Por isso, é necessário superar essa dualidade através de uma educação comprometida com as classes desfavorecidas (RAMOS, 2008).

O Ensino Médio Integrado, segundo Ramos (2008), é uma concepção de formação baseada em três eixos: formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e básica e a integração dos conhecimentos gerais e específicos.

A concepção de formação omnilateral, segundo Ramos (2008), se baseia na formação humana de maneira integral. Conforme a autora, essa formação busca a integração das dimensões fundamentais da vida: o trabalho - como realização humana e como prática econômica; a ciência - como os conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura - como os valores que orientam a sociedade.

Segundo Ramos (2008), o trabalho como realização humana é a primeira conciliação entre os sujeitos e a realidade social e material, pois acontece pela interação da realidade para a satisfação de necessidades por meio das lutas históricas e conquistas sociais mediadas pelo conhecimento humano. Para a autora, o trabalho na perspectiva econômica também faz parte das lutas históricas através das relações com o modo de produção, estruturando a preparação para a profissionalização, mas essa concepção é apenas um sentido do trabalho e não deve ser o foco da educação.

A ciência, segundo Ramos (2008), envolve os conhecimentos produzidos pela humanidade e suas ações através do trabalho, que ao longo do tempo vão se tornando conhecimentos válidos que explicam e modificam a realidade. Por isso, o trabalho, a ciência e a cultura são uma unidade. A ciência tem “[...] um estatuto



específico na modernidade, mas o ser humano produz conhecimentos à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades” (RAMOS, 2008, p. 4).

A cultura é a outra dimensão da formação omnilateral, se trata dos valores que orientam as condutas da sociedade, em que os grupos sociais compartilham valores éticos, morais, organizando e adequando os sujeitos como um grupo social (RAMOS, 2008). Essa dimensão deve ser entendida como “[...] as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade” (RAMOS, 2008, p. 9).

A concepção de formação politécnica, segundo Ramos (2008), se baseia na indissociabilidade entre educação profissional e básica. Essa formação se torna uma possibilidade para a classe trabalhadora brasileira de transformação da sua realidade, de adquirir conhecimentos e da inserção social de maneira digna, além da sobrevivência econômica, pois as condições da classe trabalhadora impõem a necessidade de inserção na vida produtiva desde muito cedo.

No entanto, é importante destacar que não se defende uma formação profissional superior à formação geral, pois a proposta de Ensino Médio Integrado é uma formação que oportunize aos sujeitos uma apropriação de conhecimentos que estruturam a inserção na vida produtiva de maneira digna. (RAMOS, 2008).

A concepção de formação unitária, segundo Ramos (2008), é baseada na integração entre os conhecimentos gerais e específicos, conciliando o currículo, visto que não deve existir a separação de disciplinas gerais e específicas. Por isso, não se deve ensinar apenas os conceitos específicos sem a vinculação com as teorias gerais. “[...] Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado” (RAMOS, 2008, p. 17). Da mesma forma, Ramos (2008) afirma que não se deve separar a teoria da realidade prática, pois isso faz surgir conhecimentos vazios e abstratos.

De acordo com Santos, Nadaletti e Soares (2017), o acesso dos jovens das classes populares brasileiras ao Ensino Médio Integrado pode ser compreendido como um contexto que tem o objetivo de efetivar a proposta da transformação social através do trabalho, ao mesmo tempo que têm a oportunidade de adquirir uma

formação de qualidade, que a prepare para o exercício da cidadania dignamente (RAMOS, 2008).

Nesse contexto, é necessário que as aulas do Ensino Médio Integrado sejam ministradas a partir desses princípios, efetivando uma formação comprometida com o contexto de omnilateralidade, politecnicidade e unitariedade.

2.2 A formação do professor na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar para o Ensino Médio Integrado

Na atualidade, os cursos de Ensino Médio Integrado no Brasil envolvem um corpo docente com perfis de formação diversificados. Se, por um lado, existem profissionais tecnólogos e bacharéis atuando como docentes, isto é, profissionais que não receberam formação para a docência durante a graduação; por outro lado, existem os licenciados que, possivelmente, não tiveram em seus currículos uma formação referente ao trabalho e à educação (SILVA; SANTOS, 2020).

Abordando especificamente os cursos de formação de professores, Figueiredo, Castaman e Vieira (2020) defendem que os currículos dos cursos das licenciaturas precisam ser adequados na perspectiva de uma formação “[...] de docentes pesquisadores, capazes de atuar no enfrentamento da realidade escolar, a partir de uma performance didático-metodológica condizente com as demandas do processo de ensino e aprendizagem do EMIEP⁵” (FIGUEIREDO; CASTAMAN; VIEIRA, 2020).

Araújo e Frigotto (2015) destacam que, durante os processos de ensino e aprendizagem, deve existir a sustentação de uma didática integradora orientada que ganha sentido “[...] enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

De acordo com Moura (2008), é necessário refletir a situação da formação dos profissionais que atuam e atuarão na EPT. Isso porque, para enfrentar a realidade atual na direção dessa formação, os professores, “[...] técnico-administrativos e

⁵ Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente” (MOURA, 2008, p. 30).

Por isso, Moura (2008) salienta que a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos, devendo também dirigir-se ao contexto das políticas públicas do país, sobretudo das políticas educacionais. Para o autor, isso favorecerá a “[...] superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008, p. 30).

Para Moura (2008), é necessário que o docente receba a formação específica para exercer a profissão em sua área de atuação. No entanto, os futuros docentes devem receber uma formação crítica, orientada pela responsabilidade social, deixando de serem apenas transmissores de conteúdos. Porém, não deixando a desejar em suas atribuições na sua área de conhecimento (SILVA; SANTOS, 2020).

Na perspectiva de Moura (2014), a formação de docentes para a EPT precisa garantir, em primeiro momento, a pesquisa como eixo fundamental para que os professores não tenham a função de apenas repassar conhecimentos e utilizarem materiais didáticos e experimentos criados por especialistas. Isso pode auxiliar no planejamento e na prática pedagógica através de conhecimentos adquiridos pelas experiências com a realidade (MOURA, 2014).

Araújo e Frigotto (2015) alegam que existem várias possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas que são orientadas pela integração. Além disso, a escolha por um arranjo depende de diversas variáveis. No entanto, conforme os autores, o que se torna decisivo é o compromisso do professor com a perspectiva de formação integrada e transformação social.

Pelo exposto, é possível depreender que os docentes que atuam ou atuarão no Ensino Médio Integrado precisam estar envolvidos em processos de formação continuada sobre esse ensino.

2.3 Representações Sociais: conceito e funções

A Teoria das Representações Sociais foi originada por Serge Moscovici em 1961. As representações sociais são definidas como uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar comportamentos e comunicações entre indivíduos (MOSCOVICI, 2012).

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos complexos que estão sempre ativos na vida social. Elas penetram em sistemas diversificados “[...] no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 5).

As representações sociais circulam, se cruzam e se concretizam através das interações entre os indivíduos. Elas refletem ao conteúdo simbólico e prática; como a ciência reflete uma prática científica e os mitos uma prática mítica (MOSCOVICI, 2012).

Quando falamos representações sociais, partimos geralmente de outras premissas. Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre o universo do interior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 2012, p. 48, grifo do autor).

Segundo Moscovici (2012), existem dois processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é o processo de transformar o abstrato em concreto, transformando um conceito que se apoia em concepções familiares em uma imagem, e a ancoragem é a transformação do estranho em familiar, que acontece quando um objeto passa do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, e que também está ativo em situações cotidianas (CAMPOS, 2017).

Quanto às funções das representações sociais, Parreira *et al.* (2008), com base em Abric (1994b), evidenciam quatro funções: a função de saber, pois elas permitem a compreensão e explicação da realidade; a função de identidade, uma vez que elas definem a identidade e permitem preservar a especificidade dos grupos; a função de

orientação, já que elas guiam os comportamentos e as práticas; e a função de justificação, pois elas permitem justificar os posicionamentos e comportamentos.

Por fim, destacamos que o conteúdo representacional é o resultado do processo de construção das representações sociais. Representar ou se representar refere-se a uma atitude de pensamento que o sujeito se relaciona com o objeto, que pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa material ou psíquica, real ou imaginário (JODELET, 2001).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes.

3.1 Campo empírico e critérios de participação

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, que está situado no agreste pernambucano. O *campus* possui cursos⁶ nos dois níveis educacionais. Na Educação Superior, oferece cursos de bacharelado e de licenciatura e cursos de pós-graduação lato sensu. No âmbito da Educação Básica, oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) conveniados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dois cursos de Ensino Médio Integrado (Eletrotécnica e Edificações).

3.2 Técnicas de coleta e análise de dados

Para a coleta de informações, utilizamos a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos originados a partir de teorias e hipóteses. Para tanto, é necessário um roteiro que possui a finalidade de organizar o processo de interação com o participante. (MANZINI, 2004).

O roteiro foi pensado considerando questões de caracterização dos participantes, como: idade, área de formação, tempo de atuação como professor,

⁶ As informações foram retiradas do site do IFPE: <https://portal.ifpe.edu.br/pesqueira/o-campus/>.

tempo de atuação no Ensino Médio Integrado; seguidas de questões relacionadas ao tema da pesquisa.

Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática de Bardin (1977). Essa técnica se fundamenta em três fases: 1) a *pré-análise*, que envolve a fase da leitura exaustiva do material; 2) a *exploração do material*, que envolve a codificação do material e a construção das categorias; e 3) o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, que é a fase em que os resultados são interpretados a partir do referencial teórico da pesquisa.

3.3 O trabalho de campo

Antes da realização de cada entrevista, os professores realizaram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi disponibilizado no e-mail de cada um a partir da plataforma *Google Forms* e, ao lerem, concordaram em participar da pesquisa.

As entrevistas aconteceram de forma remota na plataforma *on-line* Zoom, de acordo com a disponibilidade de cada docente. Todas foram gravadas com o consentimento dos participantes. Após a gravação, os depoimentos foram transcritos para, em seguida, serem analisados.

3.4 Caracterização dos participantes

Conforme indicado, os participantes da pesquisa são professores de Física que atuavam no Ensino Médio Integrado no segundo semestre de 2022.

Dos sete professores de Física atuantes no semestre, um total de cinco participaram. Para preservar o anonimato⁷, foram identificados por nomes fictícios: João, Carlos Luiz, Hugo e Davi.

Os professores exerciam a docência entre 10 e 20 anos. Conforme mostra o Quadro 1, tinham idades variando entre 34 e 42 anos, pós-graduações - 3 possuíam

⁷ De acordo com a ética nas pesquisas qualitativas, os participantes envolvidos precisam ser tratados de forma anônima para que não sejam afetados de modo algum (MINAYO; GUERRIEIRO, 2014). Nesta pesquisa, os participantes foram designados por nomes fictícios, sem a diferenciação do sexo, visto que só existe uma professora de Física no *campus*.

mestrado e dois Doutorado, sendo que dois deles tinham cursado na área de ensino -, e o tempo de experiência docente no Ensino Médio Integrado variava entre 1 e 12 anos.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Pós-graduação	Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado
João	41 anos	Mestrado em Ensino de Ciências	8 anos
Carlos	34 anos	Doutorado em Tecnologias Energéticas Nucleares	4 anos
Luiz	36 anos	Mestrado em Ensino de Física	6 anos
Hugo	42 anos	Mestrado em Física pura	12 anos
Davi	35 anos	Doutorado em Ciências de Materiais	1 ano

Fonte: as autoras.

Destacamos, por fim, que três dos professores nunca participaram de cursos de formação sobre o Ensino Médio Integrado. Apenas um professor participou e o outro afirmou que participou de pequenas ações em encontros pedagógicos ou minicursos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Dos depoimentos dos professores emergiram as seguintes categorias: “Ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas”; “Ser professor de Física no Ensino Médio Integrado é repassar/compartilhar conhecimentos.”; e “Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é um desafio.”.

4.1 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas

Nesta categoria, o conteúdo das representações sociais revela que, para os professores de Física do IFPE – *campus* Pesqueira, ser professor no Ensino Médio Integrado é uma maneira de ajudar os estudantes a mudarem de vida.



O professor do Ensino Médio Integrado precisa estar ciente das propostas dessa educação, visto que ele deve atuar com a perspectiva integrada, que deve abranger todas as dimensões da vida dos estudantes (MOURA, 2008). Em um depoimento dos participantes, percebemos esse ponto de vista: “Eu vejo como uma missão, já que é uma profissão extremamente importante porque muda a vida das pessoas”. (Hugo)

A ciência faz parte do tripé que estrutura o Ensino Médio Integrado, visto que, de acordo com Ramos (2008), envolve os conhecimentos produzidos pela humanidade. Em um trecho de depoimento, podemos encontrar a perspectiva científica como um meio que traz vantagens para a vida. O professor João afirmou:

Então, como eu sei que ciência torna a vida das pessoas melhor, como professor de Física, eu fico tentando ser o embaixador dessa ciência, tentando mostrar que essa ciência é boa, que ela tem vantagem pra vida dos estudantes. (João)

Segundo Moura (2008), o professor da EPT precisa assumir uma atitude crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social, pois busca auxiliar de forma integral o estudante. Vejamos um depoimento:

Então, ser professor é uma profissão que você faz alguma coisa que ajuda os seus estudantes a crescerem como pessoa, como profissional; uma ajuda em que a vida deles melhore. Então, eu vejo assim: a profissão de professor como um ofício que ajuda na melhoria de vida das pessoas. (João)

O Ensino Médio Integrado deve preparar os estudantes para a vida. O trabalho, na formação desses estudantes, deve ser compreendido no sentido ontológico para que eles tenham a capacidade de compreender a realidade em que vivem (RAMOS, 2008). Por isso, o professor que atua nesse ensino precisa compreender esse sentido de formação. Em um dos depoimentos, podemos depreender essa representação:

[...] você tá lidando com pessoas, pessoas que têm vidas diferentes, sentimentos afetivos diferentes, então tudo o que você fala ali na frente vai repercutir na pessoa, primeiro como ela é de maneira positiva ou de maneira negativa, mas, no final, ser professor é gratificante, por ver o brilho nos olhos das pessoas que você quer atingir, surgindo. (Luiz)



As representações sociais, segundo Moscovici (2012), são uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de conhecimento como qualquer outra. Elas fazem parte da vida dos sujeitos, pois não existe um corte entre o sujeito e o objeto, já que o objeto está situado em um contexto ativo do sujeito. A partir dos depoimentos dos participantes, podemos depreender esse fato, já que os professores estão diretamente ligados ao objeto representacional:

Por exemplo: dia do professor passou semana passada, né?! Daí uma menina do interior do agreste de Pernambuco, que hoje está em um dos maiores institutos de astronomia do Brasil, me mandou um texto me agradecendo por ter contribuído no TCC⁸ dela e no PIBID⁹. A gente teve também o concurso público do Estado e a gente também teve tantos alunos da gente, alguns vêm agradecer. Se eles lembraram, é porque eles estudaram, prestaram atenção. (João)

Reiteramos, assim, que nas representações dos professores aqui discutidas, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado ajuda os estudantes a mudarem de vida.

4.2 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é repassar/compartilhar conhecimentos

Nesta categoria, as representações sociais do ser professor de Física no Ensino Médio Integrado construídas pelos participantes revelam relação com repassar/compartilhar conhecimentos.

O depoimento do professor Luiz sugere que ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é “repassar” conhecimentos. Vejamos um trecho do depoimento: “Eu acho que ser professor qualquer um pode ser, desde que você consiga repassar algum tipo de aprendizado, pra qualquer pessoa, né?!” (Luiz)

A ideia de “repassar” conhecimento parece vinculada com transferência de conhecimentos. Historicamente, essa ideia está vinculada a uma perspectiva tradicional de ensino. Freire (1996, p. 25) afirma, no entanto, que “*Ensinar não é*

⁸ Trabalho de Conclusão de Curso.

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.



transferir conhecimento”, e sim criar possibilidades para que os estudantes construam seu próprio conhecimento.

Para Moura (2008), o professor da EPT precisa assumir uma atitude problematizadora dos processos de ensino e aprendizagem sem perder sua autoridade e a responsabilidade dentro de sua área de conhecimento. Para isso, não deve privilegiar apenas a transferência de conhecimentos, uma vez que deve-se assumir a perspectiva na qual o estudante deve ser encaminhado a produzir no processo de ensino e aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento (MOURA, 2008).

Em um dos depoimentos dos participantes, é explanado que o professor precisa compartilhar os conhecimentos e encaminhar os estudantes a fazerem escolhas para seguirem suas vidas. Vejamos:

Ser professor é ser um agente para compartilhar conhecimento estabelecido e direcionar os estudantes de forma tal que eles tenham saber suficiente pra fazerem escolhas do caminho que vão seguir, seja pra seguir algum caminho ou seja pra ele decidir se quer aquele caminho ou se quer outro. (Davi)

No currículo do Ensino Médio Integrado, as disciplinas e seus conteúdos propostos precisam estar integrados, de forma que os estudantes, à medida que estudam, constroem seus próprios conhecimentos (RAMOS, 2008).

No currículo integrado, apesar de as disciplinas serem classificadas como geral ou específica; na prática, é preciso que haja a integração dos conteúdos nas aulas de ambas. Em um dos depoimentos, podemos perceber que alguns participantes ministram a disciplina de Física de maneira separada das demais. Vejamos um depoimento:

[...] o termo ensino integrado de fato não é aquele integrado que deveria ser, ainda é muito fragmentado; então eu dou minha aula de Física dentro da minha ementa de Física sem dialogar com as disciplinas do técnico, sem dialogar com outras disciplinas. (Luiz)

Moura (2008) afirma que nem os professores bacharéis, nem os tecnólogos e os licenciados têm a formação para atuar no Ensino Médio Integrado, e para que haja



a compreensão e prática dos princípios da relação entre educação e trabalho, é preciso essa formação.

Nesta categoria, é possível compreender que, para os professores que ministram a disciplina de Física no Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Pesqueira, ser professor desse ensino é repassar/compartilhar conhecimentos.

4.3 Ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é um desafio

Nas representações sociais dos professores participantes, ser professor de Física no Ensino Médio Integrado também é um desafio, devido as condições de remuneração, espaço e até mesmo os processos de ensino e aprendizagem.

Vejamos um depoimento em que o professor Luiz fala, inicialmente, sobre o desafio de ser professor, de um modo geral:

[...] ser professor é um desafio. [...] É um desafio, porque são condições muito desfavoráveis a exercer a prática profissional. Tanto por questões de estrutura, tanto por questões sociais, tanto por questões de remuneração, de valorização social em si. (Luiz)

O Ensino Médio Integrado busca integrar todas as dimensões da vida no processo educativo. Propõe que os estudantes tenham uma formação técnica integrada à formação geral. Os estudantes podem adquirir uma formação para o trabalho simultaneamente a uma formação geral (RAMOS, 2008). Em um dos depoimentos, podemos perceber que o participante Luiz acha desafiador colocar em prática essa proposta:

[...] é um desafio muito grande, principalmente porque o termo ensino integrado de fato não é aquele integrado que deveria ser, ainda é muito fragmentado; então eu dou minha aula de Física dentro da minha ementa de Física sem dialogar com as disciplinas do técnico, sem dialogar com outras disciplinas. [...] (Luiz)

Moscovici (2012) afirma que, quando se exprime uma opinião sobre determinado objeto representacional, pode-se supor que já se representou algo desse objeto, já que o estímulo e a resposta agem simultaneamente. As representações sociais funcionam como referências, em que os sujeitos interpretam as situações, lhes atribuindo significados que orientam suas atitudes. Por isso, é possível compreender os fenômenos no mundo social em que os sujeitos estão inseridos, visto que as



representações sociais são elaboradas a partir da interação dos indivíduos (CAMPOS, 2017).

Em um dos depoimentos, depreendemos que é preciso uma formação adequada para que possa haver uma integração das disciplinas, pois, segundo o participante Luiz, o ensino integrado, de fato, ainda não existe. Vejamos:

Eu acho que não atingimos isso, porque primeiro é preciso ter um planejamento de fato e esse planejamento requer tempo, requer disposição. Então, a meu ver, o que falta é um planejamento da equipe de professores, de coordenadores de sentar e realmente rever de maneira integrada essas ementas e ver como é que pode trabalhar isso de maneira mais coletiva. (Luiz)

Os IFs são fundamentados na verticalização entre Educação Básica e Educação Superior. Com isso, existem dois motivos recorrentes que causam dificuldade de compreensão dessa característica: um deles é o fato de os docentes atuarem em diferentes níveis de ensino nos Institutos e o outro é a apropriação da concepção do currículo do Ensino Médio Integrado, que deve articular o trabalho, a ciência e a cultura (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

Em um dos depoimentos, encontramos o desafio de ministrar aulas no Ensino Médio Integrado e no Ensino Superior. Vejamos:

Eu dou aula nos dois e minha postura no superior é uma e no médio integrado é outra, porque a gente pega esses alunos num momento muito decisivo da vida, então, realmente eles precisam de um apoio psicológico grande e a gente como professor na sala de aula termina também atuando de certa forma como psicólogo. Então, o médio integrado é bem mais desafiador de dar aula do que no superior na minha opinião. (Hugo)

Silva e Santos (2020) afirmam que existem dois perfis de professores atuando no Ensino Médio Integrado, que são os bacharéis, que não tiveram formação para a docência, e os licenciados. Os professores bacharéis precisam de um suporte para atenderem à demanda proposta pelo Ensino Médio Integrado. Além disso, os licenciados não tiveram em seus currículos a formação sobre trabalho e educação.

Através desta categoria, percebemos que, nas representações sociais dos professores de Física do Ensino Médio Integrado, ser professor desse ensino é um desafio, principalmente pela dificuldade de colocar em prática a proposta do Ensino

Médio Integrado. Esse dado evidencia, portanto, a necessidade constante de formações continuadas sobre os princípios basilares do Ensino Médio Integrado e do projeto institucional. É importante reiterar que a maioria dos participantes nunca participou de cursos de formação para o Ensino Médio Integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as representações sociais do ser professor de Física no Ensino Médio Integrado construídas por professores que atuam no IFPE - *campus* Pesqueira. Para os professores, ser professor de Física do Ensino Médio Integrado é ajudar a mudar vidas, repassar/compartilhar conhecimentos e um desafio.

Nossos resultados mostraram que essas representações foram construídas a partir das experiências durante a atuação docente. Os professores evidenciaram que conseguiram ajudar estudantes a mudarem de vida. Nas representações sociais dos professores, a atuação como docente da disciplina de Física no Ensino Médio Integrado possibilita atingir os estudantes positivamente nas suas vidas, apesar dessa ocorrência não ser alcançada em totalidade na prática devido a condições estruturais.

Além disso, as representações sociais revelaram que ser professor desse componente curricular no Ensino Médio Integrado dos IFs tem relação com repassar/compartilhar conhecimentos; além de ser um desafio, principalmente pela dificuldade de colocar em prática a proposta do Ensino Médio Integrado desenvolvida nos IFs.

Conforme indicamos, boa parte dos participantes da pesquisa nunca participou de cursos de formação para esse ensino. Esse dado reforça a necessidade de formações continuadas para os professores sobre o médio integrado. Ressaltamos, assim, que a pesquisa poderá contribuir para os processos de formação de docentes que atuam ou atuarão no Ensino Médio Integrado.

Destacamos que os resultados desta pesquisa suscitam a necessidade de outros estudos com a participação de docentes de outras disciplinas do Ensino Médio Integrado, bem como de outros servidores do IFPE de modo que possamos compreender os sentidos e significados atribuídos pela comunidade escolar ao Ensino

Médio Integrado. Esse conhecimento poderá favorecer processos de formação que contribuam para a implementação do projeto institucional.

Reiteramos a relevância da pesquisa para a formação docente para o Ensino Médio Integrado, pois, de acordo com Moura (2008), é preciso que haja esforços para a formação de docentes para a EPT dos que já estão em exercício, dos que estão em processo de formação e dos que se formarão no futuro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

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

BRASIL. **Lei n. 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: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...].Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 nov. 2023

BRASIL. **Lei n. 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: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...].



União
Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº 1, jan/jun 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 07 de jun. 2021.

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, set./dez. 2017.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Uberlândia. 2012.

FIGUEIREDO, A. L; CASTAMAN, A. S. VIEIRA, J. A. Formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa. **Revista Prática Docente.** v. 5, n. 2, p. 1329-1341, mai/ago 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LIMA, R. C. P; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.36, 2020

LIMA, A. M. SILVA, P. C. B. Ensino Médio: o Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações Brasileiras no Período 2007-2017. **VI Congresso Nacional de Educação.** 2019.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** Editora Vozes. Petrópoles, 2002.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1. ed. Curitiba: IFPR – EAD, 2014.

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



União
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 13, nº 1, jan/jun 2024.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

PARREIRA, P. MÓNICO, L. OLIVEIRA, D. CAVALEIRO, J. GRAVETO, J. A
Abordagem Estrutural das Representações Sociais. PoliEntrepreneurship
Innovation Network – PIN. 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em
seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8,
2008.

SANTOS, D. S; NADALETTI, C; L. SOARES, M. S. O Ensino Médio Integrado à
Educação Profissional: avanços e desafios. **Ensino médio integrado no Brasil:**
fundamentos, práticas e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.) –
Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

SILVA, C. M. B; SANTOS, E. O. Formação continuada do professor do ensino médio
integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional
e Tecnológica.** Vol 1. 2020.

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.

SOUZA, F. C. S. PEREIRA, U. A. RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e
formação docente: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37,
jul./dez. 2016.

STERING, S. M. S. ADAM, J. M. A Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº
13.415/2017 e seus impactos no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.
Instituto Federal de Mato Grosso – campus Confresa. **Revista Prática Docente.** V.
4, n.2, p 889-886, jul/dez 2019.