

“Do sacrifício ao futuro promissor”: aluno de ensino médio nas representações sociais de professores

“From sacrifice to the promising future”: high school student in the social representations of teachers

“Del sacrificio al futuro prometedor”: estudiante de secundaria en las representaciones sociales del docente

Lucivania Barbosa Evangelista

Universidade Federal De Pernambuco; Professora permanente da linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica. <https://orcid.org/0000-0003-4013-9798>

Laeda Bezerra Machado

Universidade Federal De Pernambuco; Professora vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores. Adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), particularmente, abordagem estrutural dessas representações. Desenvolvemos um estudo de campo *online* com 71 professores da Rede Estadual de Pernambuco, os quais responderam a um questionário do tipo *Google Doc* e um Teste de Associação Livre de Palavras. As evocações, analisadas com auxílio do *software* Iramuteq, revelaram representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” pautadas em dificuldades, decorrentes da situação de desigualdade social desses estudantes. Apesar disso, nessas evocações e justificativas dos professores, ganham relevância a capacidade de superação e a determinação dos alunos para enfrentar os obstáculos que lhes são impostos. Isto significa que, a despeito do sacrifício, nas representações sociais dos docentes, esses estudantes são desafiados, mas alcançam um futuro promissor. Os achados sugerem a necessidade de medidas capazes de equalizar as oportunidades e minimizar as desigualdades a fim de se construir as bases necessárias ao desenvolvimento social das juventudes que ingressam na escola de ensino médio.

Palavras-chave: Aluno; Ensino médio; Professor; Representações Sociais.

Abstract: *This article aims to identify the structure of the social representations of "public high school students," developed by their teachers. We adopted the Theory of Social Representations (SRT), particularly, a structural approach to these representations. We developed an online field study with 71 teachers from the State Network of Pernambuco, who answered a Google Doc questionnaire and a Free Word Association Test. The evocations, analyzed with the help of the Iramuteq software, revealed social representations of "public high school students" based on difficulties, resulting from the social inequality situation of these students. Despite this, in these evocations and justifications of the teachers, the students' ability to overcome and the determination to face the obstacles imposed on them gain relevance. This means that, despite the sacrifice, in the social representations of teachers, these students are challenged, but reach a promising future. The findings suggest the need for measures capable of equalizing opportunities and minimizing inequalities in order to build the necessary foundations for the social development of young people who enter high school.*

Keywords: Student; High school; Teacher; Social Representations.

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo identificar la estructura de las representaciones sociales de los "estudiantes de la enseñanza media pública", desarrollada por sus profesores. Adoptamos la Teoría de las Representaciones Sociales (TSR), en particular, un enfoque estructural de estas representaciones. Desarrollamos un estudio de campo en línea con 71 profesores de la Red Estatal de Pernambuco, que respondieron un cuestionario de Google Doc y una Prueba de Asociación de Palabras Libres. Las evocaciones, analizadas con la ayuda del software Iramuteq, revelaron representaciones sociales de "estudiantes de secundaria pública" a partir de las dificultades, resultantes de la situación de desigualdad social de estos estudiantes. A pesar de ello, en estas evocaciones y justificaciones de los docentes cobra relevancia la capacidad de superación de los alumnos y la determinación para enfrentar los obstáculos que se les imponen. Esto significa que, a pesar del sacrificio, en las representaciones sociales de los docentes, estos estudiantes son interpelados, pero alcanzan un futuro promisorio. Los hallazgos sugieren la necesidad de medidas capaces de igualar oportunidades y minimizar las desigualdades para construir las bases necesarias para el desarrollo social de los jóvenes que ingresan a la escuela secundaria.*

Palabras clave: Estudiante; Escuela secundaria; Profesor; Representaciones Sociales.

Recebido em 11 de julho de 2022

Aceito em 31 de outubro de 2023

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores. O interesse pela investigação que deu origem a este artigo vincula-se ao nosso contato com docentes de públicas instituições, suas frequentes referências aos estudantes, bem como a escola de ensino médio, suas constantes demandas, contradições e importância para formação da juventude. Estudo que desenvolvemos junto a professores e discentes de escolas públicas desse nível, por exemplo, permitiram entender que a prática docente é marcada por relações interpessoais e elas são fundamentais para o êxito ou fracasso de alunos em fase de conclusão da educação básica (Evangelista; Machado, 2019).

Reconhecemos que, no âmbito da sociedade brasileira, para os jovens das camadas populares o ensino médio constitui um desafio devido a alguns fatores como o meio social (vulnerável) em que estão inseridos, baixo capital cultural de que dispõem e o ingresso precoce no mercado de trabalho. Tais fatores acabam por dificultar as chances de concluírem a educação básica na faixa de idade definida pela legislação (Krawczyk, 2011).

Tendo em vista a influência exercida pelo contexto desafiador e conturbado do ensino médio e o papel exercido pelo professor junto aos estudantes, este artigo, fruto de uma pesquisa mais abrangente, identifica a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública ensino médio”, construídas por professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), estudos baseados nessa teoria investigam como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Particularmente utilizamos a Teoria do Núcleo Central (TNC), abordagem complementar à TRS que dá ênfase a estrutura cognitivo-estrutural das representações.

Enfatizamos neste artigo que o “aluno de escola pública de ensino médio” não seria mais o mesmo do passado, pois esse ensino, pelo menos no âmbito formal, tornou-se mais democrático aos adolescentes e jovens das camadas populares. Conforme Krawczyk e Ferratti (2017), a progressiva expansão do ensino médio fez com que esse ensino perdesse o seu caráter historicamente elitista, uma vez que viabilizou a inclusão de novos setores sociais acentuando o debate sobre seu objetivo, identidade e contribuição social.

Reiteramos que o ensino médio passou a ser obrigatório e direito subjetivo no Brasil por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa de 4 aos 17 anos.

O censo escolar (Inep, 2020) registrou 7,6 milhões de alunos matriculados no ensino médio. O total de matrículas demonstrou elevação de (1,1%) no último ano e as matrículas direcionadas à educação profissional cresceram (29,5%) nos últimos cinco anos. Conforme o documento, a maior concentração de matrícula do ensino médio está na esfera estadual com (84,1%), as escolas privadas concentram (12,3%) e as instituições federais contam com (3,1%) das matrículas. No que se refere à distorção idade-série, ela alcança 26,2% e indica que tal distorção é maior entre alunos do sexo masculino. (Inep, 2020).

Sobre a sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão em nosso país, porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. O debate essa finalidade em torno da finalidade do ensino médio e suas relações com o trabalho ganhou força nos anos 1990, quando da discussão/elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96. Fruto de processo de disputas e várias modificações, nesta lei a finalidade do ensino médio ficou definida no inciso II do art. 35 que preconiza: preparar o educando para o trabalho, à cidadania e continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1996). Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ratificam a finalidade já proposta pela LDB (Brasil, 1998) e, em 2009, por meio da Emenda Constitucional n° 59, foi assegurada a oferta gratuita para os que estiverem em idade própria.

Em fevereiro de 2017, foi aprovada a reforma do ensino médio mediante a Lei n° 13.415 (Brasil, 2017), que alterou a LDB. As principais modificações foram no artigo 24 (que ampliou a carga horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.400 horas anuais de forma gradativa; e os artigos 26 e 35-A, que incluem componentes curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neles são destacados a língua portuguesa e a matemática e o inglês como componentes obrigatórios nos três anos no ensino médio, ficando a oferta de outras línguas estrangeiras de forma optativa (Brasil, 2018).

Conforme o artigo 36, o currículo do ensino médio foi alterado pela BNCC e é composto pelos itinerários formativos, cuja oferta deverá respeitar os diversos contextos que os alunos estão inseridos e as possibilidades de ensino. Os itinerários são assim distribuídos: I- linguagem e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V- formação técnica e profissional. Preconiza ainda a formação do aluno de ensino médio com ênfase na oferta de uma formação técnica e profissional e/ou prosseguimento dos estudos no ensino superior. (Brasil, 2017).

Como visto, a dicotomia (profissionalizar ou dar prosseguimento aos estudos) atravessa a história desse ensino. Para Araújo (2019, p. 108), a dualidade educacional “tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras”.

Varias prerrogativas da reforma são questionadas, mas as principais giram em torno das condições necessárias para a sua efetivação como infraestrutura, equipamentos e professores qualificados. Como afirmamos, a Lei 13.415/17 prevê o aumento da carga horária, retorno da dicotomia curricular (propedêutica e técnico/profissional) e o curso de itinerários formativos, cuja oferta está condicionada às condições da escola. No entanto, a experiência tem mostrado que a maioria das escolas públicas não possuem condições de infraestrutura, equipamentos e profissionais para cumprir o que a lei determina (Coradini, 2017).

Na mesma direção de Coradini (2018), Branco *et al.* (2019) criticam os diferentes arranjos curriculares propostos pela atual reforma e ressaltam que muitas escolas públicas não dispõem de condições mínimas para ofertá-los. Os autores enfatizam, principalmente o financiamento da educação pública, gravemente afetado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela e diminui os investimentos públicos em educação por 20 anos.

Em análise da questão curricular na referida reforma, Krawczyk e Ferretti (2017) enfatizam que a liberdade para escolher os itinerários formativos é definida pelo interesse do capital. Para os autores trata-se de “uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 38).

Sem dúvidas, a reforma do ensino médio tem sido alvo de debates, críticas e vive expectativas de revogação. Autores como Frigotto (2016) e Ramos (2017) consideram que ela provoca mais um retrocesso para a educação da classe trabalhadora, pois reforça a dualidade estrutural desse ensino e empobrece a formação dos estudantes.

Em análise discursiva do currículo de escolas de ensino médio em Caruaru-PE, Almeida, Bezerra e Lins (2023), afirmam que as estratégias de flexibilização curricular e inovação preconizadas pela reforma do ensino médio e BNCC estão pautadas na racionalidade neoliberal e têm como maior intencionalidade a formação de mão de obra barata e aligeirada.

Assim, entendendo que as representações orientam as práticas, consideramos que as políticas públicas de valorização do ensino médio terão pouco êxito se não forem capazes de afetar a dimensão simbólica que orienta as práticas e comportamentos dos docentes junto a seus alunos. No âmbito deste artigo, buscamos identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: INDICAÇÕES DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para conhecer como o “aluno de escola pública de ensino médio” vem sendo estudado, realizamos um levantamento bibliográfico nas fontes: banco de teses e dissertações da CAPES. A busca foi realizada sem o estabelecimento de um corte temporal prévio. Utilizamos como descritor a expressão “*aluno de escola pública de ensino médio*”.

Nesse repositório pré-selecionamos 64 trabalhos, desenvolvidos entre os anos de 1988 a 2016. Após encontrarmos tais estudos, elegemos para a leitura dos resumos aqueles trabalhos, cujos títulos indicavam o aluno de ensino médio como o objeto da pesquisa e, após essa seleção, restaram 31 trabalhos entre dissertações e teses. Desse conjunto tivemos acesso a 18 trabalhos, sendo que 14 são dissertações e quatro são teses.

A maioria das pesquisas (09) foi desenvolvida em instituições situadas na região sudeste. Na região sul localizamos quatro (4) estudos; no centro-oeste, três (3); e no nordeste dois (2). Constatamos que a produção do conhecimento contemplando o aluno de ensino médio foi apresentada em quase todo território brasileiro, exceto na região norte na qual não localizamos pesquisas que enfocassem esse objeto. Os trabalhos localizados indicam que a temática vem sendo estudada há mais de 30 anos; contudo, identificamos que a produção é predominante nos anos de 2006, 2011 e 2012.

No que diz respeito às abordagens metodológicas das teses e dissertações localizadas, constatamos que a maioria adota a abordagem qualitativa, exceto uma que adotou simultaneamente as abordagens quantitativa e qualitativa. Sobre o delineamento, 17 estudos são caracterizados como pesquisa de campo e um foi caracterizado como de cunho documental. O instrumento/técnica de coleta mais utilizado nos estudos foi a entrevista (utilizada em nove pesquisas), seguido do questionário, instrumento utilizado em oito estudos, além de um trabalho que utilizou o grupo focal e outro que fez uso da observação. Um dos trabalhos não revelou o instrumento ou técnica utilizada.

Quanto aos participantes dos 17 estudos empíricos, três deles tiveram como sujeitos alunos e professores do ensino médio, sete somente os alunos, três apenas os professores e outro teve como sujeitos professores do ensino médio e alunos concluintes de curso de licenciatura em matemática, três estudos não indicaram os sujeitos investigados. Sobre a análise dos dados, apenas três trabalhos mencionaram que fizeram o tratamento do material por meio da análise de conteúdo de Bardin, os demais são omissos a esse respeito.

Após a leitura, organizamos esse material em quatro categorias temáticas referentes ao eixo aluno de escola pública de ensino médio, a saber: 1) Relação professor-aluno; 2) O aluno de ensino médio: a construção dos seus saberes; 3) Aluno de ensino médio noturno; e, 4) O processo de inserção social da juventude.

A primeira categoria reúne trabalhos relacionados à relação professor-aluno, tal temática foi abordada em cinco dissertações e uma tese. Esses trabalhos demonstram pontos de vista tanto de professores quanto de alunos sobre como o relacionamento entre as partes pode afetar de forma positiva ou negativa a convivência entre eles no cotidiano escolar. Tratam, também, da importância desse relacionamento para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes por minimizar futuros problemas de comportamento.

O segundo grupo de trabalhos aborda as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos “alunos de escola pública de ensino médio”. Os trabalhos revelam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sobretudo, fragilidades nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens. Em geral, admitem que o ensino marcado pela memorização de conceitos e fórmulas, impossibilita uma aprendizagem concreta e desmotiva a construção do conhecimento. Os estudos mostram, ainda, que os alunos vivem em contextos sociais precarizados, o que resulta na falta de compreensão para a resolução de problemas, devido a não conseguirem interpretar o texto. Essa situação acarreta em baixa autoestima do aluno que desiste de investir no seu aprendizado e acaba por abandonar a escola. Para minimizar esses problemas, os autores sugerem a associação dos conteúdos com a realidade em que vivem os alunos. Tendo em vista a importância do trabalho com os conteúdos para aprendizagem do aluno do ensino médio, os trabalhos organizados nesse grupo e reiteram o importante papel do professor como um incentivador do aluno ao alcance do sucesso escolar.

O terceiro conjunto de estudos revelou os percalços vividos pelos alunos de ensino médio noturno devido a dupla jornada diária enfrentada. Os autores enfatizam que em razão do cansaço e falta de atratividade da escola, eles acabam por se desinteressarem ou abandonarem os estudos. Nas pesquisas analisadas o professor é apontado como o mediador do conhecimento, aquele que deve promover atividades motivadoras e dinâmicas, além de considerarem os alunos protagonistas na construção do conhecimento. Os estudos ressaltam os desafios da escola noturna e suas implicações à formação desses alunos.

A última categoria contempla um debate relacionado à escola e juventude. Estamos no século XXI e, ainda, existem lacunas no que diz respeito à qualidade e equidade de oportunidades aos jovens. Conforme os trabalhos a juventude é concebida como um processo de constituição dos sujeitos, sendo o jovem um ser singular com sua historicidade. Para falar do jovem é preciso levar em consideração que o ambiente onde nasceu permeado

de padrões de comportamento que não foram por eles produzidos, mas que podem definir as experiências as quais terão acesso, como por exemplo, a sua trajetória escolar.

No âmbito da revisão de literatura aqui apresentada, localizamos apenas um estudo pautado na Teoria das Representações Sociais. Assim, admitimos que a revisão desse material bibliográfico contribuiu para reforçar a relevância da pesquisa que deu origem a este artigo, pois ela permitiu uma aproximação com essa literatura e revelou que o enfoque teórico-metodológico que adotamos para investigar o aluno de ensino médio por seus professores não era comum nessa produção científica.

2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO ESTRUTURA

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi protagonizada por Serge Moscovici através de sua obra *La Psychanalyse, son image, son public*, publicada como tese, em 1961, na França. Conforme Oliveira (2014), Moscovici mostra como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como essas reconstituem seu pensamento.

Os indivíduos são seres ativos no processo de construção do real. Moscovici (2012) admite a força do contexto na construção do sujeito. Os indivíduos produzem comunicações e representações, posicionando-se a partir do seu pensamento e do seu processo cognitivo em interação com a realidade. Desse modo, as representações estão estar ligadas aos reflexos sociais e culturais de uma ordem dominante e “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (Moscovici, 2012, p. 35).

Não é simples falar de representações sociais, pois existem inúmeras formas através das quais elas se manifestam e não conseguimos localizar uma única definição dessas representações. Segundo Jodelet, são formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático que contribuem para a construção de uma realidade comum a um grupo social. Para a autora as representações sociais articulam elementos afetivos, mentais e sociais (Jodelet, 2001).

A TRS tem se fortalecido, ganhou repercussão, ampliou-se e hoje são exploradas três abordagens de estudos nesse campo teórico: a abordagem culturalista, de viés antropológico, fiel ao estudo original de Moscovici; a abordagem societal, que se preocupa em investigar as condições de produção, influência dos grupos sociais na construção e circulação das representações sociais; e a abordagem estrutural, que investiga a dimensão cognitiva e estrutural de uma representação. (Sá, 1998; Galli, 2012)

O referencial orientador da investigação é a Teoria do Núcleo Central (TNC), tem em Jean-Claude Abric (1941-2012) seu maior expoente. Amplamente utilizada em pesquisas no campo educacional, nessa vertente teórica, a representação social “[...] é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 1998, p. 22).

Abric (1994), ao desenvolver a referida teoria, sublinha que sua origem principal está vinculada às proposições de S. Moscovici, no que se refere à noção de “núcleo figurativo”. Esse núcleo é uma estrutura imagética, na qual se articulam os elementos do objeto de representação, que são selecionados pelos indivíduos ou grupos, em função de critérios normativos e culturais. De acordo com a TNC, uma representação é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, uma estrutura composta por dois sistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

O sistema central é um conjunto de elementos responsáveis pela determinação, organização e estabilidade das representações sociais de um dado objeto ou situação. O referido sistema desempenha três funções essenciais: geradora, organizadora e estabilizadora.

Flament (2001, p. 78) afirma que “a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente”. Seus estudos indicam que os elementos periféricos exercem um papel fundamental na representação, podendo estar posicionados mais distantes ou mais próximos dos elementos centrais servindo de proteção as possíveis transformações do núcleo central.

Entendemos que o “aluno de escola pública de ensino médio”, é passível de ser estudado sob a ótica da Teoria das Representações Sociais. Questões de acesso e permanência, características gerais e finalidades do ensino médio brasileiro, perfil diversificado dos jovens que frequentam as escolas, bem como as relações estabelecidas entre professores e alunos no espaço da sala, constituem um cenário gerador de conteúdos simbólicos acerca dos alunos por parte de seus professores. Procuramos neste texto captar a estrutura dessas representações sociais entre professores de escolas públicas.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa da qual resulta este artigo, desenvolvemos um estudo de campo online. O trabalho de coleta e produção dos dados foi realizado inteiramente em ambientes virtuais tais como: (Plataforma *Google Doc* e *Google Meet*). Tomamos

esta decisão devido ao quadro da pandemia do Covid-19 que impossibilitou a realização de um estudo de campo presencial.

O acesso aos participantes foi realizado por meio da ferramenta *Whatsapp*. Mediante contato inicial com professores que já tínhamos alguma referência, eles nos indicavam profissionais seus conhecidos e que atendiam nossos critérios. Esse tipo de amostragem, denominada em bola de neve, é do tipo não probabilística, pois busca atender a objetivos e critérios definido pelo pesquisador (Vinuto, 2014).

Foi aplicado um questionário do tipo *Google Doc* e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), contidos em um único formulário *online*. O questionário solicitava informações gerais sobre os participantes. O TALP exigia dos professores, mediante orientação, a escrita das cinco primeiras palavras, que lhe viessem à lembrança quando pensavam no estímulo: “aluno de escola pública de ensino médio” e, em seguida, apresentação de justificativa para a escolha. O formulário ficou disponível por um mês em plataforma criada para esse fim e foi respondido por 71 professores de ensino médio público do estado de Pernambuco.

Desse total, 28 (39,4%) eram do sexo masculino, 42 (59,2%) do sexo feminino e um participante não respondeu à questão sobre gênero. A média de idade dos participantes é de 36,9 anos. Quanto os aspectos étnico-raciais, 33 (46,5%) se reconhecem como pardos (as), 25 (35,2%) brancos (as), 11 (15,5%) pretos (as) e 02 (2,8) responderam ser mestiços.

Sobre a formação acadêmica desses professores, identificamos que 23 têm formação na área de Linguagem (letras, educação física e licenciatura em desenho e plástica); 8 na área de Ciências Humanas (história e geografia); 10 são formados na área de Ciências da Natureza (física, biologia, ciências biológicas, química), 14 possuem formação em matemática e dois professores têm formação em pedagogia e lecionam, respectivamente, as disciplinas sociologia/filosofia e pedagógicas. A maioria dos professores participantes 56 (78,9%) é efetiva na docência e 15 (21,1%) deles atuam em regime de contrato temporário. A média de turmas assumida por professor é de 8, no entanto, convém salientar que, no universo de 71 sujeitos, um professor atuava em 22 (vinte e duas) turmas no ensino médio.

Os dados recolhidos com a associação livre foram processados pelo *software* Iramuteq. O programa dispõe de múltiplas formas de análises estatísticas de corpus textuais. Após o processamento, visualiza-se a estrutura do possível núcleo central e periferia das representações sociais. O *software*, segundo Camargo e Justo (2013), viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, como a lexicografia básica, lematização e o cálculo de frequência de palavras e operações mais complexas. O *software* Iramuteq deu origem a um quadro de quatro casas, no qual se visualiza a estrutura (os elementos centrais e periféricos) da representação social analisada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendendo ao objetivo deste artigo, a seguir, apresentamos e discutimos o a estrutura das representações de “aluno de escola pública de ensino médio” do grupo investigado.

A Tabela 1 apresenta a análise prototípica das evocações, ou seja, os elementos que compõem o possível núcleo central e periferia das representações sociais do objeto pesquisado. Os resultados obtidos por meio das palavras evocadas pelos 71 professores somaram um total de 355, dentre elas 182 eram diferentes entre si. Para o processamento das evocações arbitramos como frequência mínima ($f=03$).

Tabela 1 – Distribuição das evocações dos participantes referentes ao estímulo indutor “aluno de escola pública de ensino médio”

Elementos Centrais	f	OME	Primeira periferia	f	OME
Dificuldade	16	25	Carência	18	2,7
Esforçado	13	19	Oportunidade	12	2,9
Desigualdade	6	2,3	Aprendizado	9	3,1
Superação	6	2,5	Esperança	8	3,5
			Resiliente	7	3,4
			Desinteressado	6	3,2
Zona de Contraste	f	OME	Primeira periferia	f	OME
Determinado	5	2,4	Necessitado	5	3,4
Desmotivado	5	1	Força	4	3,2
Desafiador	5	1,4	Interessado	4	3,5
Futuro	4	2,5	Motivado	3	3,3
Pobre	4	2,5	Vulnerável	3	2,7
Potencial	3	1	Preguiçoso	3	4,3
Guerreiro	3	2,3	Carinhoso	3	4,7
Despreparado	3	2	Merenda	3	4
Dedicação	3	2,3	Trabalho	3	3
Educação	3	1,7			
Respeito	3	2,3			
Protagonismo	3	2,3			

Fonte: as autoras.

No quadrante superior esquerdo da Tabela 1, estão localizadas as palavras do possível núcleo central da representação social de “aluno de escola pública de ensino médio”,

elas possuem elevada frequência e baixa ordem média de evocação (OME), ou seja, foram palavras escolhidas como as mais importantes pelos participantes. Os termos do referido quadrante são: *dificuldade*, *esforçado*, *desigualdade* e *superação*.

A palavra *Dificuldade* ($f = 16$ e $OME = 2,5$) apresenta a mais alta frequência no conjunto dos termos do quadrante, porém ela não é reconhecida pelos professores como a mais importante ao se reportarem ao aluno de ensino médio. A dificuldade é sinalizada pelos professores, como “a falta de perspectivas em seguir uma carreira” (P-16)¹, porém, mesmo em meio aos obstáculos os consideram *esforçado* ($f = 13$ e $OME = 1,9$). Esta foi a palavra com a menor OME, ou seja, a mais indicada como importante pelos professores ao se referirem ao aluno de ensino médio. Eles afirmaram: “Porque eles tentam superar muitas dificuldades, como financeiras e familiares, além das deficiências de aprendizagem decorrentes do ensino fundamental” (P-19). “São alunos que na maioria das vezes não tem muitos recursos” (P-40)². “Chegam depois de um dia de trabalho, muitas vezes, fatigante para estudar” (P-64).

O estudo de Weller (2014) destaca dificuldades enfrentadas por alunos do ensino médio tais como cobranças por escolha profissional, problemas financeiros e familiares. A autora demonstra que, a despeito disso, eles são esforçados e sonham com um futuro melhor. A pesquisa revelou que esses estudantes tinham pretensões distintas de carreiras profissionais, porém esbarravam em dificuldades, principalmente, a falta de oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal.

A palavra *desigualdade* ($f = 6$ e $OME = 2,3$) foi apontada como o empecilho que deixa o aluno em desvantagem na aprendizagem e provoca o desinteresse para o seu desenvolvimento. Afirmam os professores: “[...] a desigualdade social a que estão expostos, muitos perdem o interesse pelo aprendizado e pelo próprio desenvolvimento” (P-68). “Porque a desigualdade social é um fator que influencia diretamente no rendimento e na aprendizagem dos alunos, além de criar barreiras que dificultam o aprendizado pleno desses alunos” (P-62).

A desigualdade educacional é objeto de debate em nosso país e poucas são as perspectivas para a sua melhoria. Conforme Arroyo (2010, p. 1382), “as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdade têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”. A desigualdade educacional a que se referem os professores está relacionada com o que diz Arroyo e permanece como um desafio a ser enfrentado.

Estudos como os de Dayrell e Carrano (2014), evidenciam a desigualdade existente entre os jovens de ensino médio. Segundo os autores, são jovens que vivem em

¹ Para preservar o anonimato dos participantes. Utilizamos a letra maiúscula (P) de professor, seguida do número do formulário preenchido.

² Conservamos as justificativas do modo como foram escritas pelos participantes.

vulnerabilidade social e que passam por transformações tanto biológicas quanto psicológicas, e tentam alcançar uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho para a garantia de sua sobrevivência. Conforme os participantes, essa situação é comum aos seus alunos de ensino médio.

Ainda é considerável o número da população que está fora da faixa etária estabelecida para essa etapa da educação, acarretando a desigualdade entre os jovens. Tais desigualdades dificultam o desenvolvimento de sua aprendizagem e estão pautadas em fatores como baixa renda dos pais, região em que residem e frequência ao ensino noturno (Castro, 2009).

A despeito da presença das palavras *desigualdade* e *dificuldade*, no possível núcleo central encontramos o termo *superação* ($f=6$ e $OME=2,5$) apontado como a forma que o aluno encontra para enfrentar as barreiras existentes no seu percurso na escola pública. Os professores justificaram: “o aluno de escola pública [...] no Brasil para obter algum sucesso precisa superar as barreiras impostas pelo próprio sistema educacional” (P-14). “[...] o aluno tem que estar sempre superando as dificuldades e descompromisso dos gestores públicos” (P-33).

No dicionário (Ferreira, 1999), a palavra *superação* se apresenta como o ato de vencer obstáculos e conseguir vitória frente a uma situação desagradável. As justificativas dos professores sugerem, em consonância com o sentido do termo, que o aluno de escola pública de ensino médio enfrenta diversas dificuldades ao longo de sua trajetória escolar.

Sobre as dificuldades presentes no interior das escolas, Dayrell e Carrano (2014), confirmam que: “apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 114).

Ressaltamos que no núcleo central de uma representação estão as crenças e valores mais arraigados dos sujeitos e deles dependem suas tomadas de posição. Assim, o possível núcleo central das representações de “aluno de escola pública de ensino médio” dos docentes investigados revela que, a despeito do cenário de desigualdade social em que se encontram, os alunos se esforçam e tentam superar os obstáculos. Assim, salientamos que os elementos: esforço e superação, como afirma Sá (2002), estruturam e dão significado as representações de aluno construídas por seus professores.

No quadrante superior direito do Quadro nº1, denominado de primeira periferia de uma representação social, estão localizadas as palavras com alta frequência e não escolhidas como importantes pelos sujeitos. Essas palavras podem reforçar ou não, os termos contidos no núcleo central. No caso deste artigo, localizam-se no quadrante superior direito as palavras: *carência, oportunidade, aprendizado, esperança, resiliente e desinteressado*.

O termo carência ($f=18$ e $OME=2,7$) foi evocado pelos sujeitos para justificar as ausências dos alunos e suas consequências. Destacam principalmente a carência de afeto como algo que contribui para complicar o processo de aprendizagem. Oliveira (2013) considera que a escola precisa deixar de rotular os estudantes de carentes e criar outras alternativas para lidar com esse grupo e sua cultura, a fim de favorecer seus interesses e garantir sua aprendizagem. Não foi o que constatamos, as justificativas dos sujeitos reiteram carências diversas que afetam os alunos e um modo estereotipado de compreendê-los. Afirmam, por exemplo, que “os estudantes são carentes de diversas coisas, cultura, educação familiar, lazer entre outras coisas” (P-21) e isso complica o desempenho escolar. Um professor escreve: “percebe-se que sua dor, seu desinteresse pela escola é consequência da falta de afetividade no lar” (P-43).

As justificativas dos professores, em que enfatizam a carência dos alunos, não são isoladas, mas se vinculam ao que é socialmente compartilhado a respeito desses jovens. Essas justificativas podem estar relacionadas aos variados processos de exclusão escolares vivenciados por jovens e adolescentes no Brasil dos quais falam Dayrell e Jesus (2016). Os autores evidenciaram a presença de carências diversas nesse grupo, bem como as inúmeras formas de lidar com elas. Os professores desse estudo ressaltam a carência material e suas consequências como empecilhos ao processo de aprendizagem desses estudantes.

A partir disso, identificamos que para um grupo de docentes, as representações sociais do aluno de escola pública de ensino médio estão demarcadas em carências que os impedem de aprender de forma satisfatória. Para Arroyo (2014), tais representações estão mais para pensamentos estereotipados acerca do aluno, ou seja, de que os poucos que chegam a essa etapa da escolarização “apresentam sérias lacunas até de habilidades básicas de letramento, de interpretação de textos, de noções básicas de ciências e de matemática” (Arroyo, 2014, p. 174). O autor considera que enquanto essa representação social permanecer, as políticas públicas voltadas à qualificação e à melhoria da aprendizagem na educação básica, não surtirão efeitos.

A palavra *oportunidade* ($f=12$ e $OME= 2,9$) foi indicada pelos sujeitos enfatizando a escola como o caminho para se conseguir um lugar na sociedade, a chance de galgarem por caminhos nunca trilhados. Os professores disseram: “Educação é o caminho...” (P-29). “Eu vejo oportunidade como a mais importante [...] a oportunidade de vislumbrar o acesso ao ensino superior nunca havia chegado antes para alguém da família de muitos” (P-36). “[...] a oportunidade é de extrema importância na formação do estudante de escola pública, pois pode contribuir para a conquista de espaço na sociedade (P-46).

Entendemos que os anos finais da educação básica, por se tratar de uma fase de transição importante em sua vida, constituem um período no qual se pressupõe que o aluno esteja a construir um projeto de futuro. De acordo com Weller (2014, p. 137) “condição

de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens”

Quando se referem à oportunidade, os professores sinalizam que o aluno do ensino médio estaria, nessa fase de transição, tendo na escola a oportunidade de construir seu projeto de futuro. Em contraposição a palavra carência, o termo oportunidade sugere um futuro plausível, conforme seus professores.

A palavra *esperança* (f=8 e OME=3,5), presente no quadrante de primeira periferia da representação, remete a confiança que alguns professores possuem no futuro melhor para seus alunos por meio da educação. Justificou um participante: “tenho esperança em um futuro melhor para nossos alunos e conseqüentemente para nossa sociedade” (P-14).

O termo *aprendizado* (f=9 e OME=3,1), pelas justificativas, denota a possibilidade de o aluno mudar a sua realidade por meio dos conhecimentos adquiridos. Conforme os professores, o aprendizado: “É o objetivo principal da educação” (P-25). “É devido ao aprendizado que o aluno adquire os seus conhecimentos” (P-64); “A aprendizagem é capaz de mudar a realidade do aluno!” (P-65).

As palavras *resiliente* (f=7 e OME =3,4) e *desinteressado* (f=6 e OME= 3,2), também integrantes do quadrante superior direito do quadro n°1, não foram escolhidas como as mais importantes pelos professores, porém, elas complementam e se articulam às palavras *superação* e *desigualdade*, contidas no possível núcleo central. Para os professores, a despeito de todas as dificuldades que os alunos enfrentam, eles são resilientes, guiados pelo desejo de conquistar um futuro melhor.

O sistema periférico tem a função de proteger o núcleo central, impede que novas situações comprometam a sua estabilidade. Os elementos cognitivos nele presentes possuem um caráter mutável e flexível e “face às modificações introduzidas nas práticas sociais podem apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais dependendo de variadas circunstâncias” (Sá, 1998, p. 77).

Nas representações dos professores o aluno de ensino médio é carente, enfrenta dificuldades em um contexto desigual. No entanto, é resiliente, enxerga na educação esperança e oportunidade de sucesso e superação das barreiras que lhes são impostas.

Portanto, os termos desse quadrante corroboram Abric (1998) quando afirma que a representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composto por dois sistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

No quadrante inferior esquerdo do quadro n°1, denominado zona de contraste, estão localizados os termos: *determinado*, *desmotivado*, *desafiador*, *futuro*, *pobre*, *potencial*, *guerreiro*, *despreparado*, *dedicação*, *educação*, *respeito* e *protagonismo*.

Conforme Abric (2003), a zona de contraste contém elementos com baixa frequência de evocação, porém sempre escolhidos e justificados como importantes. Essa zona revela elementos compartilhados e variações das representações sociais entre os investigados.

Identificamos uma diferença quando analisamos o termo *desmotivado* ($f=5$ e $OME=1$), evocado por professores para se referirem aos alunos que não demonstram desejo de aprender. Fatores como a ausência da família e descrença de que a educação pode mudar o rumo de suas vidas provocam essa desmotivação. Sobre o termo desmotivado afirmam: “[...] desmotivados em relação aos estudos. Por um lado, não tem incentivo da família; por outro, não tem interesse nem perspectivas futuras” (P-07). “[...] Eles não acreditam que a educação pode mudar a sua vida e, por isso, não estudam o mínimo necessário” (P-17). “[...] Se ele se motivasse, poderia superar as dificuldades” (P-25).

Os professores reconhecem que se houvesse mais motivação por parte do aluno ele seria capaz de enfrentar melhor as dificuldades. Conforme Fita (1999, p.77), “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam uma conduta e orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Ela impulsiona o indivíduo a alcançar seus objetivos. Nas representações dos professores, os alunos são desmotivados tanto pela ausência de incentivo da família, quanto devido aos problemas escolares. A frequência e OME referentes ao termo desmotivado sugerem representações mais pessimistas de um subgrupo de professores que não enxerga muitas possibilidades ao aluno de ensino médio de escola pública.

A desmotivação para a aprendizagem do aluno, como algo compartilhado por esse subgrupo de professores, é reconhecida por autores como Neves; Boruchovitch (2004); Leão (2011) e Krawczyk (2014). Krawczyk (2014), por exemplo, afirma que a desmotivação é a principal causa da falta de empenho dos alunos para com os estudos. A autora pondera que a sociedade tem uma visão do docente “super-homem” como capaz de envolver o aluno em todos os sentidos, mas que um conjunto de variáveis estão relacionadas à sua formação na escola.

Sobre os estudantes de ensino médio Arroyo (2014), afirma ainda que, há décadas, existe uma luta para que o conhecimento chegue a todos de maneira mais democrática e evite a segregação entre as classes, mas que mesmo com avanços no que se refere ao acesso, ainda estamos distantes de garantir uma escola de qualidade para todos.

Com as palavras *desafiador* ($f=5$ e $OME=1,4$) e *educação* ($f=3$ e $OME=1,7$), os professores reconhecem o valor da educação para a formação cidadã; no entanto, desafios enfrentados pelos alunos, tais como: condições estruturais das escolas, situação econômica das famílias e dificuldade dos professores para lidar com a cultura dos alunos comprometem sua formação. Leão (2006), em estudo sobre o tema, enfatiza os desafios enfrentados por jovens que são trabalhadores e estão matriculados em escolas que não possuem estrutura adequada para a aprendizagem, professores mal preparados e em frequente rotatividade.

Sobre os desafios enfrentados pelos jovens nas escolas de ensino médio, Dayrell, Leão e Reis (2011), em pesquisa sobre as relações entre projetos de vida de jovens de escolas públicas, identificaram que essas instituições funcionavam em precárias condições de higiene e de conforto. Apesar dos desafios, os autores salientam que a escola tem um importante papel nas vidas desses jovens, principalmente, em relação ao seu futuro profissional.

Os termos (*desafiador* e *educação*), presentes na zona de contraste, convergem com os estudos apresentados, que ressaltam a situação de precariedade das escolas e educação pública. Tal precariedade contribui para que os estudantes sejam representados como desmotivados. O *potencial* ($f=3$ e $OME=1$) dos estudantes não é negado pelos professores. No entanto, eles reiteram que a precarização das escolas acaba por comprometer esse potencial dos estudantes.

Acerca da escola pública, Evangelista e Machado (2019) analisaram as representações sociais de estudantes universitários e os resultados evidenciaram sua desorganização e que a falta de professores constitui um descaso para com a aprendizagem do aluno. Dificuldades e desorganização demarcaram a centralidade da representação de escola pública nesta pesquisa. Contudo, esses problemas são minimizados devido ao trabalho dos professores. Resultados semelhantes aparecem em outros estudos como os de Machado, Andrade e Evangelista (2018); Marques e Castanho (2011).

A sequência de palavras a seguir *futuro* ($f=4$; $OME=2,5$), *pobre* ($f=4$; $OME=2,5$); *guerreiro* ($f=3$; $OME= 2,3$) *respeito* ($f=3$ e $OME= 2,3$) e *protagonismo* ($f= 3$ e $OME=2,3$) estão articuladas e sugerem representações sociais do “aluno de escola pública de ensino médio” como guerreiros. Dizem os participantes: “[...] guerreiros devido a situação que vivem, lutam para conseguirem terminar os estudos e ingressar em uma faculdade” (P-29). Com as dificuldades encontradas ensino da rede regular, o aluno que consegue ser aprovado numa federal é um verdadeiro GUERREIRO!!” (P-50).

Mesmo admitindo as fragilidades existentes no sistema público de educação, alguns professores entendem que “a escola é, para os jovens, uma experiência na qual entram em ação: valores, projetos de vida, expectativas” (Leão, 2006, p.36). As justificativas dos participantes sugerem sentidos compartilhados do “aluno de escola pública de ensino médio” que articulam pobreza e superação. Guerreiro expressa de modo figurado esse compartilhamento. Afirmaram: “[...] do sacrifício vem o futuro promissor” (P-49). “A escola possibilita uma transformação do indivíduo. Ela ainda não é justa em muitos aspectos, mas possibilita futuro” (P-61).

Em estudo sobre os sentidos de escola construídos por alunos, Marques e Castanho (2011) revelam que, embora elementos negativos ganhem visibilidade como a ausência de professores, aulas vagas e falta de material pedagógico, prevalece uma representação social de escola como promissora, capaz de garantir um futuro melhor para as suas vidas.

Sobre perspectiva de futuro, Franco (2010), em investigação com alunos de ensino médio de uma escola pública, revelou que eles representam a escola de maneira positiva, uma via de ascensão social. O estudo mostra que alunos do diurno pretendem ingressar na universidade e os do noturno buscam se especializar para o mercado de trabalho. Assim, os dois grupos esperam que a escola os encaminhe para um futuro melhor.

As palavras: *despreparado* ($f=3$ e $OME=2$); *dedicação* ($f=3$ e $OME=2,3$) e *determinado* ($f=5$ e $OME=2,4$), não foram escolhidas como as mais importantes durante o teste de associação, mas estes termos estão imbricados aos demais e salientam o aluno é determinado e tem possibilidades de um futuro melhor.

Como pontua Sá (2002), o sistema periférico é a parte mais flexível das representações sociais, expressa suas contradições e envolve aspectos particulares das histórias dos sujeitos. Conforme apresentamos, nesse quadrante essas contradições se manifestaram de forma explícita. Segundo os professores, seus alunos são pobres, despreparados, por vezes desmotivados, entretanto enfrentam, com determinação e protagonismo, os desafios em busca de um futuro promissor.

Por fim, o quadrante inferior direito do quadro nº1 é composto por termos com baixa frequência e maior ordem média de evocação. São nove (9) palavras que se articulam à contidas nos demais quadrante. Desse conjunto destacamos *vulnerável* ($f=3$ e $OME=2,7$); *necessitado* ($f=5$ e $OME=3,4$); *merenda* ($f=3$ e $OME=4$) e *carinhoso* ($f=3$ e $OME=4,7$). São que reiteram os alunos como carentes, com condições socioeconômicas precárias, vulneráveis, que necessitam de uma maior atenção de seus familiares e, notadamente, do poder público.

A vulnerabilidade social dos estudantes de escola pública foi detectada por Menezes, Nascimento e Santos (2012), em seu estudo com o qual evidenciam que o ambiente oferecido aos estudantes é inóspito e não permite condições de aquisição de conhecimento para o seu progresso profissional. As autoras revelam, ainda, que esses alunos de baixa renda vão à escola para além de aprender, devido a necessidade de alimento, de merenda, que não é oferecida com a qualidade esperada. Concluem que os alunos desejam maior visibilidade por parte do poder público, garantia de um ensino de qualidade, a fim de competirem em base real de igualdade com os outros alunos que possuem privilégios educacionais.

Em se tratando de desigualdade social, Bourdieu (1998) afirma que o sistema educacional é um local que a legitima por se tratar de uma herança cultural. Em explicação de caráter sociológico, o autor destaca que a questão da desigualdade não se restringe ou pode ser superada a partir da escola, porque é vinculada ao capital econômico e cultural dos grupos. Mesmo assim, reiteramos que a escola não é uma esfera neutra no processo de formação cultural dos alunos, o sistema seletivo é rude e acentua as desigualdades existentes no seu interior.

Ainda em relação às palavras contidas na segunda periferia, destacamos: *trabalho* ($f=3$ e $OME=3$); *força* ($f=4$ e $OME=3,2$); *motivado* ($f=3$ e $OME=3,3$) e *interessado* ($f=4$ e $OME=3,5$). Trata-se de termos que revelam a “força de vontade por todas as dificuldades enfrentadas para continuar os estudos” (P-03). Nesse sentido, os docentes ressaltam a importância dos estudos como via de ascensão social. Justificou um professor: “muitos enxergam nos estudos a única oportunidade de mudar de vida” (P-41). Leão (2006), de modo um tanto diferente do que se lê nas justificativas dos docentes, alerta para as experiências dos jovens com a sociedade e a escola e suas implicações. Para o autor, “a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida” (Leão, 2006, p.36).

Oliveira (2018) em estudo sobre a opinião dos jovens de Recife e região metropolitana acerca da contribuição da escola para a sua formação enquanto trabalhadores demonstra que os jovens não reduzem a escola a um espaço que garante certificação, eles esperam que ela ajude a concretizar seus projetos de vida, assegure a sua passagem para o mercado de trabalho; para assim, oferecer uma vida melhor para si e seus familiares.

No conjunto das palavras que ocupam a segunda periferia do quadro1, localizamos uma palavra de teor negativo *preguiçoso* ($f=3$ e $OME=4,3$). Como esta palavra não foi escolhida como importante e, devido ao seu teor pejorativo, depreendemos que ela pode estar correlacionada a outras que apareceram na primeira periferia como: *desinteressado* (primeira periferia), *desmotivado* e *despreparado* (zona de contraste). Portanto, são termos que fortalecem a crença pessimista compartilhada de um subgrupo dos docentes investigados.

Identificamos estrutura representacional marcada pelos seguintes elementos *dificuldade*, *esforçado*, *desigualdade* e *superação*. Essa estrutura está articulada aos elementos *carência*, *oportunidade*, *desinteressado*, *pobre*, *desmotivado* e *despreparado*. Esses elementos em articulação revelam o quadro de desigualdades sociais a que está exposto o aluno de ensino médio e suas consequências. São destacadas as desvantagens na construção do conhecimento, como um dos principais motivos para sua desmotivação e desinteresse. Por outro lado, as evocações contidas no possível núcleo central *esforçado* e *superação* revelam que, nas representações sociais dos professores, esses alunos se esforçam e conseguem vencer as adversidades impostas com vistas a construir um futuro melhor por meio da escolarização.

As representações sociais dos docentes são construídas no contexto das escolas, nas comunicações sociais e, notadamente, por meio dos vínculos que estabelecem com seus alunos. Essas representações são prescritivas e constituem uma força irresistível que, no dizer de Moscovici (2012), constituem entidades quase tangíveis que estão impregnadas nas relações sociais. Assim, reiteramos que o sacrifício do aluno do ensino médio de escola pública é, nas representações dos docentes, recompensado com a possibilidade de um futuro promissor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem uma estrutura representacional docente favorável ao “aluno de escola pública de ensino médio”. Segundo os professores, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são inúmeras, no entanto, a força e a vontade de vencer os obstáculos para a aquisição de uma vida melhor, impulsionam a se esforçar cada vez mais, entendendo que a educação escolar é o caminho que o levará a conquistas sociais posteriores.

A estrutura das representações sociais identificada contradiz resultados de um estudo que desenvolvemos Evangelista e Machado (2019) sobre o mesmo objeto, com um grupo de professores de ensino médio de Jaboatão dos Guararapes-PE. Nesse grupo, identificamos uma representação negativa do aluno de escola pública, com centralidade nos termos *indisciplina*, *desrespeito* e *desinteresse*. Conforme aqueles achados, o aluno de escola pública foge aos padrões requeridos pela escola e por seus professores cujas representações sociais estavam pautadas na ausência, ou seja, no que eles não têm para oferecer.

Em suma, os achados indicam que os professores reconhecem o contexto de pobreza, dificuldades, desigualdade de seus alunos, e que ele gera desinteresse e desmotivação. Mesmo nesse contexto adverso, a maior parte dos participantes reconhece o potencial dos alunos e confia que eles podem superar as adversidades.

Mesmo com o avanço das políticas públicas para educação, expansão e ampliação da oferta do ensino médio no país, ainda são muitos os problemas que afetam essa etapa da escolarização. A despeito de representações sociais de professores que ressaltam a capacidade de superação dos alunos, a desigualdade social que lhes afeta dificulta o trabalho das escolas. Não nos parece simples minimizar os efeitos da origem social sobre as juventudes. Reconhecemos, portanto, a necessidade de medidas capazes de equalizar as oportunidades, minimizar as desigualdades a fim de se construir as bases necessárias ao desenvolvimento social das juventudes matriculadas na escola de ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALAMEIDA, L. A. A de; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo ensino médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. *Revista Espaço Pedagógico*. [s.l], v. 30. e14352,2023. DOI 105335/rep.v30i0.14352. Disponível em: <http://see.ufpb.br/index.php/rep/article/view/14352>. Acesso em: 21 out. 2023.

ABRIC, J. C. (org.). *Pratiques et représentations sociales*. Paris: PUF, 1994.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOREIRO, M. C. S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, p. 37-57, 2003.

ARAÚJO, R. M. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdespesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Revista educação e sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). *Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 158-203, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes: p. 39-64, 1998.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRANCO, A. B.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L.F.; NAGASHIMA, L.A. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

CAMARGO B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CASTRO. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CORADINI, L. Reforma do *ensino médio*: o novo papel da educação pública no Brasil. *Jornal Pragmatismo Político*, 06 de março de 2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/reforma-ensino-medio-educacao-publica.html>. Acesso em: 07 nov. 2018.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 101-133, 2014.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n.º. 135, p. 407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, J. T.; LEÃO, G.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

DAYRELL, J.; CARRANO P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 101-133, 2014.

EVANGELISTA, L. B.; MACHADO, L. M. A escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários de ciências sociais aplicadas e informática da UFPE. *Revista Semana Pedagógica*, v. 1 n. 1, 2019.

FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie & Société*, n.º 4; 57-80; 2001/2.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. (totalmente rev. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. *In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo, Loyola, p. 65-135, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais de jovens sobre a escola e suas perspectivas de futuro. *Atos de Pesquisa em Educação*. V. 5, n. 1, p. 93-109. Jan./abr. 2010.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de Temer: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Boletim da Anped*, 22 de set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 22 out. 2023.

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. Tradução de Alexandre Rosado. *Revista ADM. MADE*. 2012. p. 01-14, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da educação básica 2020*: resumo técnico. Brasília. 2021Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

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

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 144. set/dez., 2011.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). *Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 75-98, 2014.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista retratos da escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LEÃO, G. M. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÃO, A. M. A (des) motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, v. 6, n. 1, 2011.

MACHADO, L. B. ANDRADE, L. M.; EVANGELISTA, L. B.; A Escola Pública e seus Professores: reflexões preliminares em torno das representações sociais de estudantes universitários. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 169-188, jan./jun. 2018.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. R. *Semestral da associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33. Jan./jun. 2011.

MENEZES, J. A.; NASCIMENTO, M. A.; SANTOS, R. M. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), p. 289-300, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEVES, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20 n. 1, p. 077-085, jan.-abr. 2004.

OLIVEIRA, S. M. A relação entre professores e alunos os processos de socialização e a cultura escolar. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2013, Curitiba.

OLIVEIRA, R. O ensino médio e a precocidade do trabalho juvenil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 177-197, jan./fev. 2018.

OLIVEIRA, M. B. Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências sociais*. Vol. 19, n. 55 p. 180-186, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014. Acesso em: 09 maio 2020.

RAMOS, M. Entrevista: MÉDIOTEC: nova cara do PRONATEC para acelerar Reforma do Ensino Médio. *Política, saúde, educação, trabalho*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 50, p. 6-7, mar./abr. 2017.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. RJ, *EdUERJ*, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas psicol.* Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 2002.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

WELLER, W. Os jovens, seu direito a saber e o currículo. *In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p. 157-203, 2014.

Endereços para correspondência:

Lucivânia Barbosa Evangelista - Rua Frei Clemente, nº 150, Cajueiro Seco. Jaboatão dos Guararapes
CEP 54330-300 lucivaniabarbosa0825@gmail.com

Laeda Bezerra Machado - Avenida Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, 50670-901, Recife, PE.
e-mail - laeda01@gmail.com