UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA

O “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO” NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES

RECIFE-PE
2021

LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA

O "ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO" NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora - Profª Drª Laêda Bezerra Machado.

RECIFE- PE
2021

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

E92a Evangelista, Lucivania Barbosa.
O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores. / Lucivania Barbosa Evangelista. – Recife, 2021
192 f. : il.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Ensino Médio. 2. Escola Pública. 3. Docentes – Representação Social. 4. Ensino Médio – Alunos. I. Machado, Laêda Bezerra. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-067)

LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA

O "ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO" NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- -Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciaispara obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 14/07/2021

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª Drª Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª Drª Andreza Maria de Lima(Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

_____

Profª Drª Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico a Deus, pelo dom do Espírito Santo na realização deste trabalho;
aos meus pais, Lúcio e Ivânia, pelo incentivo nesta conquista;
e, ao meu esposo, Edilson.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi fácil e o meu agradecimento todo especial vai para Deus que esteve comigo em todos os momentos, principalmente, aqueles cujas forças me faltaram, gratidão, a ti toda a glória!

Agradeço aos meus pais, Lúcio e Ivânia que me trouxeram a esse mundo, cuidaram-me e me amaram. Obrigada por todo apoio proporcionado, também, nessa jornada acadêmica. Ao meu esposo, Edilson, que acreditou em mim e me incentivou em todas as etapas dos estudos, na graduação estudando junto comigo, no PIBIC sendo o meu apoio nas pesquisas de campo noturno e no mestrado, sempre com uma palavra de confiança e encorajamento. Agradeço, também, aos meus sogros, Vandete e Eliezer, que se tornaram meus segundos pais, gratidão por tudo.

Agradeço, imensamente, a professora Laêda Bezerra Machado por ter compartilhado comigo os seus conhecimentos, por ser essa pessoa humilde e humana. Ter participado do grupo de estudos foi uma rica oportunidade que recebi; por isso, obrigada pela confiança depositada e pela generosidade de estar sempre me ensinando, sem a senhora nada disso seria possível.

Essa caminhada não se realiza de maneira solitária e agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho anjos que seguraram na minha mão e me mostraram que eu não estava só. Esses anjos são as “filhas de Laêda”, que estiveram comigo nesse percurso, em especial: Thaiz, Camila, Mirella, Willyany e Ednea, seres humanos iluminados que me mostraram o real significado da lealdade, confiança e amizade, diante disso, gratidão.

À Laura, quero deixar o meu agradecimento por toda a ajuda nessa caminhada, pelas risadas, longas conversas e conselhos, por ser essa amiga doce prestativa e leal.

Na etapa final dessa jornada, deparei-me com uma rede de apoio muito importante, por isso, agradeço a Luciana Monteiro, Henriqueta Regis, Luciana Davi e Nina Davi, por todo apoio e gentilezas.

Agradeço a todas as professoras, da banca examinadora, pela generosidade e olhar cuidadoso ao meu trabalho, desde a qualificação até a sua concretização. Aos professores participantes dessa investigação, meu agradecimento pela disponibilidade de compartilhar o cotidiano junto aos alunos. Obrigada a todos que de alguma forma contribuiram para a realização desse estudo. Ao programa de

Pós-Graduação em Educação da UFPE, como também a FACEPE pelo financiamento da pesquisa.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores indicando possíveis relações dessas representações com as práticas desses profissionais. Adotamos a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, particularmente a Teoria do Núcleo Central, proposta por J.C. Abric, abordagem complementar à grande teoria. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (realizado de modo online), devido ao contexto de pandemia do coronavírus, desenvolvido em três etapas. Na primeira, para identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” 71 professores da Rede Estadual de Pernambuco responderam a um questionário do tipo *Google Doc* e um Teste de Associação Livre de Palavras. Com o questionário, traçamos o perfil dos participantes. 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, nas evocações e justificativas dos professores, ganha relevância a capacidade de superação e a determinação de seus alunos para enfrentarem os obstáculos que lhes são impostos. Com base nos resultados da etapa inicial e a fim de testar a centralidade das representações do objeto investigado, desenvolvemos, na segunda etapa, um teste de centralidade. Para isso aplicamos a técnica de triagens hierárquicas sucessivas a um subgrupo de 26 participantes da etapa anterior. O material recolhido naquela etapa, estudado a partir da técnica de análise de conteúdo, confirmou que o núcleo central das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” está estruturado em dois elementos: superação e desigualdade. Os resultados confirmam que, nas representações dos professores, seus alunos enfrentam desafios os mais variados, mas com determinação superam esses obstáculos. A terceira etapa procurou, por meio de narrativas escritas por 11 sujeitos (participantes das etapas anteriores), indicar possíveis relações entre as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” identificadas e as práticas desses profissionais. Os resultados ratificam as representações sociais desse aluno como carente, disperso, desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem, fruto da situação de desigualdade social a que está submetido. No entanto, os professores reconhecem o potencial e a possibilidade de superação desses estudantes. Identificamos, portanto, representações sociais ambivalentes de “aluno de escola pública de ensino médio” no grupo investigado. Tal ambivalência perpassa as três etapas da pesquisa e indica que, a despeito das desigualdades sociais que enfrenta, o “aluno de escola pública de ensino médio” supera os desafios. A pesquisa revela que mesmo com alguns avanços de políticas públicas de expansão da oferta de ensino médio no país, ainda, são os muitos problemas que afetam essa etapa da escolarização. A despeito de representações sociais de docentes centralizadas na capacidade de superação dos alunos, a desigualdade social que lhes afeta dificulta o trabalho escolar. Reiteramos a necessidade de medidas capazes de equalizar as oportunidades educacionais para as juventudes que ingressam na escola de ensino médio.

Palavras-chave – Ensino Médio. Escola Pública. Professores. Representação Social. Aluno.

ABSTRACT

This research has as its objective to identify the social representations of “public high school student”, elaborated by their teachers indicating the possible relations of these representations with the practices of these professionals. We have adopted the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici, particularly the Central Core Theory, proposed by J. C. Abric, complementary approach to the great theory. It is a study of qualitative approach (performed online), developed in three stages. At first, to identify the structures of the social representations of “public high school student”, 71 teachers of the Pernambuco’s State Network have answered a *Google Doc* type questionnaire and a Words Free Association Test. With the questionnaire, we have traced the participants’ profile. The evoquing, analyzed with the assistance of the Iramuteq software, have shown social representations of “public high school student” as ruled by difficulties, arising from the social inequality situation of these students. Despite that, in the evoquing and arguing of the teachers, it gains relevance the ability to overcome and the determination of those students to face the obstacles that are imposed to them. Based on the initial stage results and in order to test the representations’ centrality of the investigated object, we have developed, at the second stage, a centrality test. For that, we have applied the successive hierarchical screening technique to a 26 participant’s subgroup from the previous stage. The collected material at this stage, studied from the content analysis technique, have confirmed that the central core of the social representations of “public high school student” is structured in two elements: overcoming and inequality. The results confirm that, in the teachers’ representations, their students face the most variable challenges, but with determination, they overcome such obstacles. The third stage sought, through narratives written by 11 subjects (participants of the previous stages), to indicate the possible relations between the social representations of “public high school student” identified and the practices of these professionals. The results ratify the social representations of this student as needy, dispersed, disinterested, unmotivated and with a learning deficit, product of the social inequality situation in which he is submitted. However, the teachers recognize the potential and the overcoming possibility of these students. We have identified, therefore, ambivalent social representations of “public high school student” in the investigated group. Such ambivalence runs through the tree stages of the research and indicates that, despite the social inequality faced, the “public high school student” overcomes the challenges. The research revel that even with some public policies advances of extension of the high school offer in the country, there are still many problems that affects this schooling step. In despite of the teachers’ social representations centralized in the students’ overcoming ability, the social inequality that affects them makes the school work harder. We reiterate the necessity of measures capable of equalizing the educational opportunities to the youths who join the high school.

Key words - High school. Public school. Teachers. Social Representation. Student.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº1	Nível de formação acadêmica dos participantes. . . .	73
Gráfico nº2	Tempo de exercício na profissão.	74
Gráfico nº3	Município em que atua como Professor (a) de Ensino Médio.	75
Gráfico nº4	Tipo de Escola de Ensino Médio em que atua.	76

LISTA DE QUADROS

Quadro nº1	Trabalhos localizados no banco da Capes (2000-2016).	32
Quadro nº2	Artigos localizados no Google Acadêmico (2004-2019).	35
Quadro nº3	Temáticas relacionadas ao aluno de escola pública de ensino médio.	39
Quadro nº4	Síntese do delineamento da pesquisa.	70
Quadro nº5	Espaço de atuação dos participantes.	74
Quadro nº6	Distribuição dos participantes por tipo de contrato. . .	74
Quadro nº7	Distribuição dos participantes por tempo de exercício na docência.	75
Quadro nº8	Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo IRAMUTEQ.	78
Quadro nº9	Distribuição dos professores da segunda etapa por área de conhecimento.	81
Quadro nº10	Distribuição dos professores da terceira etapa por área de conhecimento.	84
Quadro nº11	Distribuição das evocações dos participantes referentes ao estímulo indutor “aluno de escola pública de ensino médio”.	88
Quadro nº12	Distribuição das palavras conforme a hierarquização realizada pelos professores.	117
Quadro nº13	Eixos temáticos e categorias decorrentes da análise das narrativas escritas.	136
Quadro nº14	Primeiro Eixo temático e suas categorias.	137
Quadro nº15	Segundo Eixo temático e suas categorias.	155
Quadro nº16	Segundo Eixo temático e suas categorias.	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
ATD	Análise textual discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Coronavirus disease
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
ERPA	Escala de Relacionamento Professor-Aluno
ESA	Escala de Stress para Adolescentes
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRAMUTEQ	*Interface de R Pour les Anayses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OME	Ordem Média de Evocação
SEE-PE	Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco
TRS	Teoria das Representações Sociais
TNC	Teoria do Núcleo Central
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO. 14

2 O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. 22

2.1 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO. 25

2.2 O JOVEM E A SUA CONDIÇÃO JUVENIL. 28

2.3 O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA. 31

2.3.1 Relação professor-aluno. 39

2.3.2 O aluno de esnino médio: a construção dos seus saberes. 43

2.3.3 O aluno de ensino médio noturno. 47

2.3.4 A juventude no processo de inserção social. 49

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS). 57

3.1 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL. 62

4 METODOLOGIA. 68

4.1 PRIMEIRA ETAPA. 71

4.1.1 Procedimento de análise: o quadro de quatro casas com o auxílio do IRAMUTEQ. 76

4.2 SEGUNDA ETAPA. 79

4.2.1 Participantes da segunda etapa. 80

4.3 TERCEIRA ETAPA. 83

4.3.1 Participantes da terceira etapa. 83

4.3.2 Procedimento de análise adotado para a segunda e terceira etapas. 85

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO. 88

5.1 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”. 88

5.2 O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”. . . . 116

5.3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”. 135

5.3.1 Aluno de escola pública de ensino médio: diferenças, deficiências e possibilidades. 137

5.3.2 A prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio. 155

5.3.3 O trabalho do docente na escola pública de ensino médio. 163

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS. 170

REFERÊNCIAS. 173

APÊNDICE A - Questionário do tipo *Google Doc* e Teste de Associação Livre de Palavras. 184

APÊNDICE B - Palavras evocadas pelos sujeitos. 189

APÊNDICE C - Superfície na qual eram afixadas as palavras usadas para a realização das Triagens Hierárquicas Sucessivas. 191

APÊNDICE D – Narrativa escrita. 192

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” partilhadas por professores, que atuam nessa etapa da educação básica, no estado de Pernambuco.

O interesse pela investigação se deu devido a nossa experiência durante o curso de graduação, como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que permitiu realizar estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS). Entendemos o caráter interdisciplinar da TRS, descobrimos sua importância para o campo da educação e reconhecemos a relação entre representações sociais e as práticas dos sujeitos.

Conforme Sá (1998), representação social é “uma modalidade de saber gerada através de comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (p.68). Dessa forma, é através das informações que circulam nos grupos em que os sujeitos estão inseridos, que as representações sociais são formuladas. A TRS tem sido utilizada em distintas áreas do conhecimento, dentre elas, a de educação.

A TRS, como destaca Galli (2012), interessa-se por saber como o conhecimento é compartilhado por um determinado grupo social, que tal conhecimento é considerado uma verdadeira “teoria do senso comum”, uma vez que envolve situações e experiências cotidianas da coletividade.

Sobre a contribuição da TRS para a educação, Crusoé (2014) afirma que as representações sociais permitem a interpretação do mundo, facilitam a comunicação, orientam os comportamentos. Segundo a autora, as representações permeiam as comunicações e a TRS pode contribuir com a análise da realidade, objetos e práticas educativas.

Dado o seu caráter interdisciplinar, vários objetos do campo educacional podem ser estudados a partir da TRS, pois ela permite conhecer os sentidos partilhados pelos sujeitos no seu cotidiano e como esses saberes orientam as práticas educacionais (MACHADO, 2013).

As pesquisas das quais participamos no PIBIC (2015-2018), focalizaram as representações sociais do ser professor entre docentes de escola básica pública em início de carreira. Os achados apontaram que ser professor é um misto que envolve a mediação do conhecimento, agente de transformação social, articulado a

elementos negativos, que se vinculam à precarização da docência. Detectamos, ainda, que a maior satisfação profissional dos professores consiste na aprendizagem e no sucesso escolar do aluno.

A última pesquisa da qual participamos no PIBIC (2018) revelou que, nas RS de estudantes universitários, egressos de escolas públicas, o professor dessa escola tem sido um suporte de apoio e incentivo para seus alunos. Os estudos desenvolvidos junto a professores e discentes de escolas públicas permitiram entender que a profissão docente é marcada por relações interpessoais e elas podem contribuir para o êxito ou fracasso de alunos, especialmente, aqueles que se encontram finalizando a educação básica, ou seja, o ensino médio.

Do envolvimento nas pesquisas acima mencionadas, nasceu o interesse de dar continuidade aos estudos de representações sociais, desta vez, enfocando o aluno de escola pública de ensino médio, do ponto de vista do professor. Assim, pretendemos com essa investigação identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio”, construídas por seus professores indicando possíveis relações dessas representações com as práticas desses docentes.

Tomamos como suporte a TRS, pois os estudos baseados nessa teoria investigam justamente 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 (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Adotamos nessa investigação a Teoria do Núcleo Central (TNC), que se constitui como uma teoria complementar à TRS que dá ênfase a estrutura cognitivo-estrutural das representações. Idealizada por Jean-Claude Abric, procura identificar como são construídas as representações sociais por meio do seu conteúdo e estrutura, e dessa forma, entender como funciona as práticas dos sujeitos (ABRIC, 1998).

Enfatizamos nessa pesquisa o “aluno de escola pública de ensino médio” e destacamos esse sujeito que frequenta essa etapa da educação escolar não ser mais o mesmo do passado, pois tornou-se mais democrático aos adolescentes e jovens das camadas populares.

No Brasil, a última etapa da educação básica, ao longo da história da educação, vem provocando inúmeros debates tanto no que se refere a sua oferta e qualidade como em relação aos jovens que a ele têm acesso ou dele foram excluídos. 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.

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

Na década de 1990 foi crescente o número de matrículas na educação básica com maior destaque à matrícula de jovens na faixa dos 15 aos 19 anos, o que demandou pelo aumento de vagas para acomodá-los nas escolas (CORTI, 2014).

O censo escolar (2020) registra 7,6 milhões de alunos matriculados no ensino médio. O total de matriculas demonstrou elevação de (1,1%) no último ano e as matrículas direcionadas à educação profissional cresceram (29,5%) nos últimos cinco anos, de um total de 531.843, em 2016, chegaram a 688.689, em 2020. 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 localização das escolas de ensino médio, a maioria (94,8%) está concentrada em áreas urbanas e quanto à distorção idade-série, ela alcança 26,2% e indica que tal distorção é maior entre alunos do sexo masculino. O que contribui para a elevação desse indicador é o percentual de alunos que são reprovados ou que abandonam os estudos (BRASIL, 2020).

No que diz respeito a sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão em nosso país, porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, conhecida como reforma de primeiro e segundo graus. Com a referida reforma (Lei nº 5.692/71), houve uma fusão dos antigos cursos primário e ginasial, que passou a ser denominado de ensino de 1º grau, e o antigo curso secundário (dividido em colegial, clássico e normal) passou a ser chamado de 2º grau, obrigatoriamente profissionalizante (SABBI, 2014). O que na verdade se ofereceu foi uma pseudoprofissionalização, pois, a despeito da lei, as escolas sequer tinham espaços adequados para ministrar o ensino profissionalizante ou técnico, de forma que, dez anos depois, também, outra lei, a de nº 7044/82, desfez a profissionalização obrigatória. Essa pseudoprofissionalização teria sido constatada, conforme Cury et al. (1982) - a) devido ao crescimento do ensino de segundo grau ter ocorrido mais

acentuadamente nos cursos que privilegiavam a formação geral; b) a maioria da população não ter interesse em profissionalização, pois a motivação era a continuidade dos estudos; e, c) a maioria dos egressos de cursos técnicos profissionalizantes não exercerem atividades de técnicos de nível médio.

É possível perceber a partir de autores como Cury et al (1982) e Cunha (2014), a incapacidade dessa política pública em responder às necessidades e expectativas dos alunos, de suas famílias e do mercado de trabalho, além de favorecer empreendimentos particulares com a oferta de cursos de baixo custo e incompatíveis com as demandas do mercado e interesses de candidatos aos concursos vestibulares. Autores como Romanelli (2014), Cunha (2014), entre outros, referem-se à lei 5692/1971 como profissionalização fracassada.

O debate sobre a finalidade do ensino médio e suas relações com o trabalho veio à tona com a remocratização do país nos anos 1980 e nos anos 1990, com a discussão/elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Fruto de processo de disputas e 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 como já mencionado, em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 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 nº 13.415, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura nos anos finais da educação básica. A mudança teve como objetivo a garantia de uma educação de qualidade para os jovens brasileiros e a aproximação da escola com a sua realidade (BRASIL, 2017).

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, 2017).

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 distribuidos: 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 (BRASIL, 2017).

No § 6º do referido artigo, o critério para a formação do aluno de ensino médio se dá com ênfase na oferta de uma formação técnica e profissional considerando: "I- a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]" (BRASIL, 2017). Mas também trata no § 9º desse artigo, que as instituições de ensino emitirão certificados para aqueles que queiram dar prosseguimento aos seus estudos e ingressar no ensino superior.

Como visto, a dicotomia (profissionalizar ou dar prosseguimento aos estudos na educação superior) atravessa a história desse ensino e a esse respeito Araújo (2019), reitera que a dualidade educacional "tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras" (p.108). Essa dicotomia pode também ser entendida quando "reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destindada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do país" (ARAÚJO, 2019, p.108). Nessa perspectiva, admitimos que a dualidade e desigualdade são termos que dialogam entre si, uma vez que os dois contribuem para se compreender o modo como o ensino médio é segmentado favorecendo o reconhecimento de dois tipos de redes escolares e dentre elas, a que impõe aos jovens a formação para o mercado de trabalho desconsiderando os seus interesses (ARAÚJO, 2019).

Além das alterações que a reforma do ensino médio, no que se refere a finalidade da formação realiza, os profissionais da educação também foram afetados, uma vez que modificou o artigo 61 da LDB permitindo a flexibilização das exigências formativas para o exercício da docência no ensino médio ao definir no seu inciso IV que: " profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional [...]" (BRASIL, 2017).

Na atualidade, vários pontos dessa reforma são questionados, mas os

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 currícular (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).

Além disso, Coradini (2017) critica o “notório saber” para contratação de professores, ou seja, o recrutamento de profissionais sem formação própria para assumir a função docente. Na visão do autor, o conteúdo dessa reforma ameaça a qualidade do ensino médio, pois ela define propostas líquidas, de caráter instrumental para a formação dos adolescentes e jovens no Brasil.

Na mesma direção de Coradini, Branco et al. (2019) criticam os diferentes arranjos curriculares propostos pela 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 dimuinui os investimentos públicos em educação por 20 anos.

Em análise crítica mais aguda 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).

Não podemos desconsiderar que no contexto geral 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. Ressaltamos outras dificuldades do jovem para compatibilizar o trabalho e frequentar o ensino médio público, em geral no turno da noite, depois de enfrentar uma jornada diária de trabalho. Diante de tais obstáculos, a escola pública precisaria ser suficientemente atrativa em suas condições de ensino

e aprendizagem, favorecendo o interesse e permanência na instituição, o que não tem sido a realidade das escolas públicas de ensino médio em nosso país (KRAWCZYK, 2011).

Tendo em vista a influência exercida pelo contexto desafiador e conturbado do ensino médio, a presente pesquisa investiga as representações sociais de “aluno de escola pública ensino médio”, construídas por professores que atuam nessa etapa da educação básica. A investigação procura responder as seguintes questões: Qual a estrutura das representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio partilhadas por professores? Como as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, partilhadas pelos docentes estão relacionadas as suas práticas junto aos estudantes? Com base nesses questionamentos formulamos os objetivos desta investigação.

Objetivo geral:

- Identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores, indicando possíveis relações dessas representações com as práticas desses profissionais.

Objetivos específicos:

- Identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” elaborada e partilhadas por professores que atuam nessa etapa de educação básica.
- Confirmar, por meio de teste próprio, o núcleo central das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio”.
- Indicar possíveis relações entre as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” e as práticas dos docentes investigados.

Como já afirmamos, para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como aporte teórico a abordagem estrutural das representações sociais.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa desenvolvido com professores de ensino médio que atuam na rede púbica estadual de Pernambuco. Desenvolvemos a pesquisa em três etapas com as quais: identificamos estrutura

das representações sociais; apresentamos o núcleo central dessas representações, bem como fazemos algumas possíveis relações entre essas representações e as práticas dos professores investigados.

Esta dissertação contém uma introdução e quatro capítulos, seguidos das considerações finais e apêndices.

A introdução apresenta os interesses de pesquisa, questionamentos que orientam o estudo, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas tomadas para realizar a investigação.

No capítulo dois, trazemos considerações sobre o aluno de ensino médio e a produção científica sobre esse sujeito que elegemos para investigação junto aos docentes de escolas púbicas de ensino médio.

A Teoria das Representações Sociais, particularmente a abordagem estrutural, é apresentada no terceiro capítulo.

No Capítulo quatro, descrevemos a metodologia adotada, apresentando e situando a pesquisa como qualitativa, sujeitos investigados, procedimentos de coleta e análise utilizados para desenvolver o estudo.

Expomos e discutimos no quinto capítulo os resultados da pesquisa, ou seja, apresentamos a estrutura representacional; o núcleo central das representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, bem como indicamos possíveis relações entre as representações sociais identificadas e as práticas dos docentes junto aos estudantes.

Nas considerações finais, retomamos os propósitos da pesquisa e apresentamos uma síntese das respostas às questões propostas para investigação, avaliamos o percurso trilhado e indicamos outras possibilidades investigativas geradas com a realização deste estudo.

CAPITULO 2 - O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: CONSIDERAÇÕES E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O processo de socialização segue por toda a vida, pois não há possibilidade de um indivíduo constituir-se individualmente sem que seja no contato com o outro. Ninguém se socializa sozinho, mas nas relações que estabelecemos com os outros ao longo da nossa vida. A socialização de um indivíduo ocorre através das instituições sociais, como: a família, a igreja, a escola, os grupos sociais dentre outros.

O desenvolvimento social de um indivíduo, segundo Corti (2014), é marcado por processos de socialização (primária e secundária). A primeira ocorre prioritariamente no espaço familiar no qual o sujeito aprende as estruturas fundamentais da vida social e cultural. Nesse primeiro contato social, o indivíduo se estrutura para o processo de socialização secundária.

De acordo com Berger e Luckmann (1985), “A socialização secundária é qualquer processo subsequente, que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”(p.175). A socialização secundária torna-se necessária, pois por mais simples que seja o conhecimento de uma sociedade, todas as que conhecemos possui alguma divisão. A socialização secundária é estabelecida a partir de relações mais formais, quando os anseios são mais específicos, como iniciar na escola, na universidade e na profissão. A escola de ensino médio constitui, portanto, um espaço de socialização secundária dos jovens e adolescentes.

Como salienta Corti (2014), os alunos matriculados nos anos finais da educação básica em escolas públicas são indivíduos peculiares, em sua maioria, jovens pobres com conflitos familiares e internos, e que ainda estão confusos quanto as suas decisões. A escola é um ambiente socializador, espaço em que ele vai se construindo como um sujeito ativo na sociedade.

A respeito do processo de socialização juvenil, Dayrell e Carrano (2014) afirmam que o aluno ao longo de sua formação, atravessa universos sociais, os mais variados e espaços de socialização múltiplos e concorrentes. Nesse sentido, afirmam que o processo de construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, uma vez que eles vivem experiências variadas e algumas vezes contraditórias que acaba construindo um sujeito plural.

Assim, diante de inúmeros processos de mudança educacionais ocorridos no Brasil, o perfil dos alunos que frequentam a escola pública de ensino médio hoje, não é o mesmo do passado, pois como já dissemos na introdução deste texto, essa etapa da educação básica era restrita às camadas privilegiadas da população, a elite brasileira. Conforme Menezes (2001), as antigas escolas públicas como os “liceus” e os “colegiais” cuja oferta era destinada aos jovens de uma elite cultural, tinha como função principal a preparação para a entrada nas universidades. Tal realidade era distante dos jovens das camadas populares, em especial para os que frequentavam a escola do campo, muitos não chegaram a frequentar nenhuma escola, uma pequena parcela completava o curso primário, uma menor parte o ginásio e esses, logo se dirigiam aos cursos profissionalizantes.

Por muitos anos, o ensino médio esteve restrito às camadas privilegiadas, porém essa realidade se transformou e as camadas sociais antes excluídas foram incorporadas por meio da expansão do ensino médio ocorrida na década de 1990 que acarretou o aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas (KRAWCZYK, 2014).

Com a crescente demanda de alunos nessa modalidade de ensino, algumas transformações sociais e econômicas aconteceram, alterando assim, o perfil dos que frequentam os anos finais da educação básica. Os alunos de escola pública de ensino médio da atualidade em Pernambuco são em grande parte jovens com vulnerabilidade social cujas famílias possuem um rendimento mensal de R$ 897,00 (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2021).

Em nossa sociedade, a juventude é plural e as condições socioculturais são definidoras desse grupo. Os contextos sociais pelos quais percorreram foram os mais variados e a entrada no ensino médio vai se configurar como uma tensão, pois eles irão se deparar com o desafio de “ser jovem” em um ambiente que muitas vezes, leva em consideração apenas o seu estado de “ser aluno”, desprovido de uma compreensão mais abrangente, como sujeito social. Nesse sentido, Dayrell e Reis (2007) afirmam que:

> O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, no qual intervêm fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) e internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico, etc). No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente, ser jovem ou ser aluno, mas, sim,

> geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem E de ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência (DAYRELL; REIS, 2007, p. 10).

A tensão vivenciada pelo aluno é manifestada em diferentes dimensões da sua vida e no cotidiano escolar é intensificado. A escola é um ambiente marcado por resistência, participação, interesse e/ou desinteresse e escolhas referentes ao seu futuro. Mesmo enfrentando obstáculos diversos, o aluno em geral permanece na escola com o desejo ao menos de pleitear um diploma que garanta um lugar no mercado de trabalho (DAYRELL; REIS, 2007).

Na visão de Sposito (2005), em geral, o aluno de ensino médio procura desenvolver estratégias de aprendizagem próprias, pois os conhecimentos nela trabalhados se distanciam da sua realidade social, o que exige do professor atuar no sentido de aproximá-los de sua vida cotidiana.

Os anos finais da educação básica se configuram para alguns alunos como um período decisivo em relação a escolhas como dar continuidade aos estudos no ensino superior ou se profissionalizar. Corrochano (2014), afirma que os alunos nessa fase vivem em constantes embates por terem o desafio de realizar a escolha do seu caminho profissional, tarefa difícil em virtude da condição social da maioria dos jovens. A autora argumenta, ainda, sobre os inúmeros debates que permeiam a história acerca da finalidade do ensino médio em nosso país, seja preparar para o mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos na educação superior.

De acordo com Krawczyk (2014), é nessa fase que o estudante “vive as incertezas típicas de sua idade em que o jovem tende a privilegiar o presente, o imediato. A isso, soma-se a transitoriedade do mundo atual com uma variedade cada vez maior de cenários possíveis para o futuro” (KRAWCZYK, 2014, p.88). Nesse sentido, o cenário possível e imediato que muitos dos alunos da nossa sociedade, principalmente os de escola pública, visualizam como projeto de futuro é o mundo do trabalho.

Algo comum em nosso país é o aluno de ensino médio ser também trabalhador e grande número de jovens busca, com o seu trabalho, uma renda para o próprio sustento e apoio as suas famílias. Para além dessas necessidades, procura também independência financeira, a fim de consumir bens materiais e ter o sentimento de inserção no mundo do trabalho (CORROCHANO, 2014).

Togni e Carvalho (2007) enfatizam que o aluno de ensino médio trabalhador nem sempre possui oportunidades educacionais igualitárias, pois normalmente frequenta o turno noturno que nem sempre possui a mesma qualidade do diurno. Os referidos autores salientam os desafios enfrentados por esses alunos/trabalhadores e argumentam que:

> a escola noturna como instituição não se refere ao seu aluno como trabalhador. E, quando faz referência a essa condição de trabalhador, fá-lo de certa forma paternalista ou autoritária, pois se pretende justificar uma diferença de tratamento quanto à seleção de conteúdos e à avaliação ou à carga horária em relação aos cursos diurnos. Esses argumentos costumam vir acompanhados de justificativas como: o aluno vem cansado, ou não tem interesse ou ainda não tem responsabilidade (atrasos, faltas, desistências). (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 68).

A defasagem referente aos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos em séries anteriores é justificada pelo fato desse aluno ser trabalhador. Essas dificuldades aumentam quando o professor leciona em três turnos e as atividades propostas não promovem situações de aprendizagem significativas para a assimilação dos conteúdos e tem dificuldades para lidar com a situação desse aluno, o que por vezes implica em reprovação ou desistência de continuar os estudos. (TOGNI; CARVALHO, 2007).

2.1 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO

Chegar a uma definição sobre juventude é tarefa complexa por corresponder a uma construção social e muitas são as variantes que a distingue. Essa distinção deve ser iniciada caracterizando a *adolescência* (12 a 18 anos) e a *juventude* (15 a 29 anos), fases que ocorrem em momentos cronológicos distintos e possuem características próprias.

A adolescência, do ponto de vista da psicologia, é um momento da vida em que o indivíduo passa por um processo de transformação. Já a juventude, estudada pela sociologia e antropologia, é marcada pela necessidade do jovem se inserir nos grupos sociais ou fazer rupturas entre eles. (DAYRELL; CARRANO, 2014).

No que se refere a faixa etária, Dayrell e Carrano (2014) reiteram que não se pode reduzir o conceito de juventude a esse critério, essa divisão etária é feita para

demarcar a garantia de direitos. No Brasil, existem leis voltadas à proteção da juventude, como o Estatuto da Criança e do Adolescente[1], e o Estatuto da Juventude[2], mas mesmo assim, são poucas as políticas públicas que dão visibilidade a esses sujeitos. Além da faixa de idade, outros aspectos a serem considerados são as transformações psicológicas, fisiológicas e sociais nessa fase da vida. Conforme os autores, compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades (DAYRELL; CARRANO, 2014 p.110).

Nesse sentido, a realidade sócio-histórica que a juventude está inserida é decisiva para a construção de sua identidade, isso implica dizer que diferentes sociedades resultam em variadas juventudes, pois estas estão vinculadas a contextos sociais e culturais. Tal diversidade está vinculada a classe social, etnia, localização, religião e gênero. Sendo assim, é errôneo estabelecer um período de passagem da juventude para a vida adulta, uma vez que são as vivências juvenis que estabelecerão essa transição. (DAYRELL; MELO; SOUZA, 2012).

Os contextos sociais e culturais desses jovens também são discutidos por Dayrell e Jesus (2016), que tratam sobre os desafios e perspectivas dos jovens de 15 a 17 anos inseridos no ensino médio público. Os autores afirmam que as trajetórias dos jovens estão interligadas com aquilo que vivenciam para além dos muros da escola, o que denuncia as relações contraditórias que se estabelecem entre esses dois mundos. Eles ressaltam que esses jovens não devem ser vistos de maneira homogênea, mas como indivíduos culturais. Eles farão interpretações da realidade a depender do contexto em que estão inseridos. Portanto, variadas condições são vividas pelos jovens alunos de escola pública, que na maioria das vezes não as leva em consideração. Nessa ótica, Dayrell (2007), alerta para os desafios enfrentados por esses sujeitos que passam por mutações em seu processo de socialização. Afirma:

> É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos

[1] Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
[2] Lei Nº 8.12.852 de 05 de agosto de 2013.

> marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola (DAYRELL, 2007, p. 1107).

De acordo com Dayrell e Reis (2007), os percalços vivenciados pelos jovens no cotidiano escolar são constantes e a falta de entendimento, por parte dos profissionais da educação, da pluralidade de experiências sociais do aluno faz com que todos sejam tratados da mesma maneira. É uma tensão para o jovem que se constitui como aluno ter que assumir posturas que não são condizentes com a sua realidade, sendo vistos a partir de uma cultura escolar produzida em outro contexto. Segundo os autores, é preciso que a escola compreenda que os jovens são oriundos de diferentes contextos e se questione se, ainda, é viável manter uma posição homogeneizadora quanto a sua lógica de formação.

No entanto, as escolas, em geral, são resistentes às mudanças e não percebem que os jovens que constituem como um novo público estão vivendo em um momento histórico diferente gerando, dessa forma, uma tensão na sala de aula. O descontentamento no que se refere a uma escola que não foi feita para o jovem que está em constante transformação, acarreta em uma relação de tensão entre os alunos e professores que parecem não estar preparados para lidar com esse novo público de alunos e acabam por idealizá-los, percebendo-os culturalmente apenas como alunos, ou seja, destituídos de uma história e de uma vivência que os coloca em sua condição juvenil. (DAYRELL; MELO; SOUZA; 2012).

Nesse sentido, conforme Dayrell (2007), é preciso se desvencilhar da concepção de que ser jovem e ser aluno é algo homogêneo/abstrato. A escola, ainda, mantém uma ideia do aluno como aquele, porém, aluno é uma construção histórica determinada pelo contexto de uma forma escolar que precisa interiorizar os conhecimentos por ela determinada, e o jovem que traz sua história de vida se transveste de aluno para se adequar em uma realidade que muitas vezes não se enquadra em seu padrão de convivência. Dessa forma, são muitos os desafios e conflitos que enfrentam por não serem respeitados em sua condição juvenil.

2.2 O JOVEM E A SUA CONDIÇÃO JUVENIL

Sobre condição juvenil, Dayrell e Reis (2007), explicam que a palavra vem “do latim *conditio*, e refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade” (p.04). Para entender a condição juvenil, é preciso saber o contexto social em que vive o jovem, pois esse é um fator que vai apontar a trajetória seguida por ele.

Os jovens, que frequentam a escola pública, enfrentam diversos desafios como jornada dupla (de estudo e trabalho), alimentam o desejo de construir um futuro de ascensão social. Seu processo de socialização não está dissociado de suas condições socioculturais. Assim, a maneira de ser do jovem tem a ver com as circunstâncias que o levaram a estar em um determinado contexto social. Abramo (2005), destaca duas dimensões que devem ser levadas em consideração quando se trata da condição juvenil. Uma delas é a maneira como a sociedade faz atribuições aos jovens em um determinado período histórico-geracional; e a outra diz respeito à própria experiência, ou seja, as condições vividas no seu contexto e as suas diferenças sociais de classe, gênero, religião, etnia, etc.

Além disso, a condição juvenil está marcada também pela possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho. Arroyo (2014) aponta uma tensão existente entre o trabalho e o estudo, tendo o jovem que se inserir de maneira precoce em atividades cada vez mais precarizadas e sem possibilidades de crescimento. Segundo o autor, em geral são oportunidades de trabalho com poucas exigências de qualificação e baixa remuneração, o que fortalece ainda mais a sua condição desfavorecida perante a sociedade. Ressalta que muitos desses jovens frequentam o ensino médio noturno o que evidencia a segregação de classe do padrão de trabalho, pois os conhecimentos necessários para a sua qualificação não os preparam para se inserirem no mercado de trabalho competitivo (ARROYO, 2014).

Dessa maneira, para muitos dos jovens que estão nessa fase da vida, o trabalho e a escola caminham juntos, eles precisam trabalhar para vivenciar a sua condição juvenil, ou seja, terem os recursos que garantam o mínimo de lazer ou consumo, e isso não significa abandonar a escola, embora possa influenciar no seu percurso. A relação entre trabalhar e estudar são complexas e os jovens em determinadas situações vão priorizar o que for mais urgente dentro das suas

condições sociais. Sendo assim, como afirma Sposito (2005), o trabalho acaba por definir sua condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, ainda que seja levada em consideração as diferentes situações que os conduziram a trabalhar.

Tendo tratado sobre condição juvenil e os desafios enfrentados pela juventude, é importante situar que os alunos não fazem parte apenas de uma única cultura, mas culturas diversas. São as culturas juvenis expressões simbólicas da condição juvenil que buscam deixar marcado a sua identidade. Muitos jovens da periferia, por meio de produções culturais, *shows* ou outros tipos de eventos, constroem e vivenciam a sua própria forma de lazer, e é dessa maneira que assumem o papel de protagonistas perante a sociedade, evidenciam a existência de diferentes manifestações culturais. Nesses grupos são demonstrados seus variados tipos de estilos expressos na forma de vestir, no uso *piercings*, roupas, brincos e tatuagens, explicitando assim, um status social que desejam (DAYRELL; CARRANO, 2014). Ao tratar sobre cultura Viana (2014), define que:

> A cultura é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos (VIANA, 2014, p.251).

A juventude é tomada como um conjunto social diversificado, caracterizando-se como diferentes culturas juvenis pelo fato de pertencerem a diferentes classes, costumes, interesses e ocupações profissionais, portanto, não se pode considerar a juventude de forma homogênea (PAIS,1990).

As juventudes são diversas e a proposta lançada por Pais (1990), é que sejam analisadas através com base em duas correntes: *geracional* e *classista*. A primeira entende a juventude como uma fase da vida em uma determinada sociedade com a existência de várias culturas dominantes e dominadas. A discussão da corrente geracional gira em torno da continuidade/descontinuidade dos valores dos indivíduos em diferentes épocas, tendo como classe dominante, as “gerações mais velhas” com suas culturas enraizadas em detrimento das culturas juvenis que estão em constante transformação, e em decorrência disso, a existência de rupturas e conflitos intergeracionais.

A corrente classista entende que as culturas juvenis são representadas, na maioria das vezes, como culturas de resistência que são negociadas através das relações de classe. Nesse sentido, o comportamento dos jovens e seus estilos demonstram a sua resistência contra a classe dominante a fim de ganhar espaços culturais. Dessa forma,

> o cabelo à punk, os lábios pintados de roxo, os medalhões ou os remendos nas calças seriam, nesta ordem de ideias, signos de cultura juvenil utilizados para desafiar os consensos dominantes, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes. As distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas (PAIS, 1990, p. 158).

É como juventude, em sua complexidade, que concebemos o aluno de escola pública nesta pesquisa. Como diz Corti (2014), “ser aluno é um papel social construído num contexto específico: a escola” (p.319). É nesse espaço socializador que o aluno maneja os seus instrumentos de trabalho, cadernos, canetas e se dedica aos seus estudos, esses são alunos por ofício. Porém, a vida juvenil pode entrar em choque com a cultura escolar, pelo fato das regras não se comunicarem com a identidade juvenil do aluno, tornando o ambiente inóspito e conturbado (CORTI, 2014).

Diante do exposto, vimos que a construção social de um indivíduo acontece por meio de sua socialização que se inicia na infância, dos hábitos e costumes adquiridos na convivência com seus familiares e amigos, enfim da sua cultura.

Reconhecemos que o aluno do ensino médio, hoje, difere do que frequentava esse período nas décadas passadas, pois esse ensino estava destinado, prioritariamente, aos jovens de classe média que tinham o desejo de ingresso nas universidades. Os jovens das camadas populares, muitas vezes sequer conseguiam terminar o primário e quando avançavam até o ginásio, se direcionavam a cursos profissionalizantes. Essa realidade mudou quando houve a expansão do ensino médio nos anos de 1990, universalizando o número de matriculas e oportunizando as camadas menos favorecidas. O aumento de alunos na escola pública modificou a sociedade brasileira e a oferta que antes era para poucos foi estendida aos jovens com vulnerabilidade social.

Tendo em vista o cenário atual de expansão das matrículas nos anos finais da educação básica e a presença de uma juventude , entendida como categoria ampla e complexa, investigamos as representações sociais de professores acerca do "aluno de escola pública de ensino médio". Por meio dessa investigação, poderemos indicar como os professores lidam com esse grupo social no interior das escolas. A seguir, apresentamos um estudo bibliográfico sobre o aluno de escola pública.

2.3 O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES COM A 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 e periódicos localizados no *Google* Acadêmico. A busca foi realizada sem o estabelecimento de um corte temporal prévio. Utilizamos como descritor a expressão "*aluno de escola pública de ensino médio".*

No banco de teses e dissertações da CAPES 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[3]. Desse conjunto tivemos acesso a 18 trabalhos, sendo que 14 são dissertações e quatro são teses.

No quadro nº 1, apresentamos a distribuição das dissertações e teses localizadas conforme o período, autor e instituição em que foram realizadas.

[3] Como as pesquisas são anteriores à Plataforma Sucupira e não conseguimos localizá-las nos repositórios das instituições em que foram desenvolvidas, enviamos e-mails aos autores a fim de termos acesso aos trabalhos. Vale ressaltar que obtivemos retorno de apenas um dos autores contatados. Essa foi a razão de centrarmos estudo bibliográfico em somente 18 trabalhos.

Quadro nº 1: Trabalhos localizados no banco da Capes (2000-2016)

Nº	Título	Autor/instituição	Ano	Tipo
01	O impacto das emoções vivenciadas por alunos e professores na dinâmica de sala de aula	Sacramento, M.H (UCB)	2000	Dissertação
02	Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre trabalho e educação	Dias, D.S (UFMG)	2000	Dissertação
03	O jovem aluno e suas falas: ecos da escola noturna em tempos de novas propostas educacionais	Goissis, V.A (UFScar)	2002	Dissertação
04	Texto e contexto da relação aluno, escola e saber	Ferreira, A.C (PUCRJ)	2006	Dissertação
05	A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da matemática	Ortenzi, A. (PUC-Campinas)	2006	Dissertação
06	Encontros e desencontros: a relação dos jovens/novos alunos do ensino médio em moratória com os saberes escolares	Silva, R.R (USP)	2006	Tese
07	Os fundamentos da relação professor-alunos na educação escolar contemporânea	Maia, R.B (UEM)	2007	Dissertação
08	Motivação para aprender e barreiras à criatividade pessoal em alunos do ensino médio	Marchiore, L.W (UCB)	2008	Dissertação
09	Evasão de alunos negros no ensino médio-olhares de professores, gestores e estudantes	Túbero, R. (UFSCar)	2010	Tese
10	O erro produzido pelo aluno no contexto pedagógico: uma luz ou uma pedra no meio do caminho?	Salsa, I.S (UFRN)	2010	Tese
11	Reflexões sobre a produção escrita. O aluno da 3ª série do ensino médio e a busca de construção de seus saberes	Ramos, R.A (UNISAL)	2010	Dissertação
12	Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio	Herculano, M.C (UECE)	2011	Dissertação

13	Ensino médio regular noturno: as determinações do capital na formação do aluno trabalhador	Santos, E.A (UFAL)	2011	Dissertação
14	Sujeitos à escola ou sujeitos da escola? A elaboração das identidades de alunos do Ensino Médio durante a produção de um roteiro de vídeo	Ribeiro, C.R (PUCRJ)	2011	Dissertação
15	A relação professor-aluno: entre e imaginários, identificações e negociações	Narvaes, A.B (UFSM)	2012	Tese
16	O abandono escolar na primeira série do ensino médio noturno: desafios do trabalhador-aluno e de seus professores, nos processos do ensino e da aprendizagem	Pegoraro, D. A. (UNOESC)	2012	Dissertação
17	Estudo das dificuldades de alunos de leitura e interpretação de textos matemáticos em enunciados de problemas por alunos do ensino médio	Weber, R.G (UNESP)	2012	Dissertação
18	Relação professor/aluno e desempenho acadêmico no ensino médio	Ferreira, V.S (UNIFIEO)	2016	Dissertação

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Do total dos 18 trabalhos localizados, oito foram pesquisas realizadas em instituições privadas, sendo todas dissertações e dez em instituições públicas (seis dissertações e quatro teses).

A maioria das pesquisas (09) foi desenvolvida em instituições situadas na região sudeste. Na região sul, foram localizados quatro (4) estudos; no centro-oeste, três (3); e no nordeste dois (2). Observamos 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 (1) 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. Os demais instrumentos citados nos trabalhos foram: encontros formativos, relato de experiência, balanço do saber, redação autobiográfica individual, elaboração coletiva de um roteiro de inspiração autobiográfica, conversas, leituras, discussões e escala de Relacionamento Professor-Aluno (ERPA).

No que se refere aos participantes dos 17 estudos empíricos[4], 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.

Depois da leitura dos resumos, construímos dois quadros contendo informações relevantes (ano, títulos, objetivos e resultados) acerca dos trabalhos. Essa organização possibilitou perceber melhor as temáticas e ter a noção temporal da construção das produções. Após a organização e leitura, sentimos a necessidade de ler alguns dos trabalhos para apreendermos de forma mais consistente o seu conteúdo.

Além das dissertações e teses, localizamos no Google Acadêmico 41 artigos de periódicos (classificados em diferentes qualis), publicados entre os anos de 2004 a 2019. Após a localização dos trabalhos, separamos para a leitura na íntegra, aqueles cujos títulos e resumos indicavam o “aluno de escola pública de ensino médio” como objeto de estudo e, dessa seleção, restaram 23 produções. Foram

[4] Relembramos que um dos estudos era de cunho documental.

excluidos os artigos que tinham como objeto de estudo: a escola, escolha profissional do aluno e o ensino médio.

Para análise desses artigos localizados no *Google* acadêmico acerca do "aluno de escola pública de ensino médio", procedemos sua leitura na íntegra, construímos um quadro com as informações mais importantes (introdução e resultados) de cada artigo a fim de apreender e agrupá-los por temáticas.

No quadro nº 2, apresentamos a distribuição dos artigos considerando o período, local, autor(es), Qualis e revistas que foram publicadas.

Quadro nº 2 - Artigos localizados no *Google* Acadêmico (2004- 2019)

Nº	Título	Autor (es)	Periódico/ Evento	Local/ Ano	Qualis
01	Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professores e alunos	Brants, G.W.	Revista Letra Magna	Não divulgado 2004	B1
02	A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação	Zonta, G.A.	Psicol. Argum	Curitiba/ PR 2007	B2
03	O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio	Menandro, M.C; Souza, L.G.	R. Educ. Públ.	Cuiabá/ MT 2010	A2
04	Níveis de estresse em alunos de 3ª série do ensino médio	Machado, S.F; Veiga, H.M; Alves, S.H.	Universitas: Ciências da Saúde	Brasília/ DF 2011	UniCEUB[5]
05	Juventude, projetos de vida e ensino médio	Dayrell, J.; Leão, G; Reis, J.B.	Educ. Soc.	Campinas/ SP 2011	A1
06	Jovens olhares sobre a escola do ensino médio	Dayrell, J.; Leão, G; Reis, J.B.	Cad. Cedes	Campinas/ SP 2011	A2
07	A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar	Martins, C.H; Carrano, P.C.	Educação	Santa Maria/ RS 2011	A1
08	Situação do aluno da disciplina	Souza, F.B;	Revista de	Natal/	B1

[5] O Centro Universitário de Brasília é uma instituição de ensino superior particular brasileira, com sede em Brasília, no Distrito Federal e com campus em Brasília e Taguatinga. *A revista Universitas*: *Ciências da Saúde* foi criada em 2003 pela fusão de Universitas: Biociências e Universitas: Psicologia com publicação semestral. Fonte: https://www.uniceub.br/

	de língua inglesa nas escolas públicas do Rio Grande do Norte	Rodrigues, M; Pinto, S.B; Medeiros, A.S.	Casos e Consultoria	RN 2011	
09	Experiência escolar de jovens/alunos de ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos	Reis, R.	Educação e Pesquisa	São Paulo 2012	A1
10	O estudante de ensino médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e “eu odeio história” e uma questão antiga: para quê serve a história?	Ramos, M.E.	Antíteses	Londrina/ PR 2012	A1
11	Dificuldades e motivações de aprendizagem em química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/QUÍMICA)	Santos, A.O.; Silva, R.P.; Andrade, D.; Lima, J.P	SCIENTIA PLENA	Sergipe/ SE 2013	B3
12	O perfil do aluno de cursos técnicos ou parem as máquinas: o aluno envelheceu	Motta, P.T.	Revista EIXO	Brasília/ DF 2014	B2
13	Aspectos motivacionais e a relação professor-aluno: um estudo com alunos do ensino médio	Ramos, D.K.; Goeten, A.P.	Revista CAMINE: Caminhos da Educação	São Paulo 2015	B3
14	As concepções de aluno da 2ª série do ensino médio sobre as dificuldades em matemática	Suleiman, A.R.	Educação em Revista	Marília/ SP 2015	A1
15	Um estudo de abordagem etnográfica sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar	Borges, L.P; Mattos, L.G.;	Revista Ensino Interdisci-plinar	Mossoró/ RN 2016	A4
16	Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública	Braga, M.J.; Xavier, F.P.	Educar em revista	Curitiba/ PR 2016	A1
17	Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio	Pereira, B.P.; Lopes, R.E.	Educação & Realidade	Porto Alegre/ RS 2016	A1
18	Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar	Dayrell,J.; Jesus, R.E.	Educ.Soc.	Campinas/ SP 2016	A1
19	Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o *facebook*	Sousa, C.C; Leão, G.M	Educação e realidade	Porto Alegre/ RS 2016	A1

20	Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio	Castro, V.G.; Júnior, F.T.	Educação e realidade	Porto Alegre/ RS 2016	A1
21	A escrita sob o olhar do aluno no ensino médio: representações e reflexões	Santos, D.O.; Silva, D.H.	Revista a cor das letras	Feira de Santana/ BA 2017	B4
22	A relação professor –aluno no Ensino médio: percepção do professor de escola pública	Ferreira, V.S.; Andrade M.S.	Psicologia Escolar e Educacional	São Paulo 2017	A1
23	Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio	Carminatti, B. Pino, J.C	Investiga-ções em Ensino de Ciências	Porto Alegre/ RS 2019	A2

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

A leitura desses artigos científicos possibilitou identificar que o “aluno de escola publica de ensino médio” é investigado em quase todas as regiões do Brasil. A maioria se concentra na região sul com oito artigos de revistas A1 (6); A2 e B2. Na região sudeste foram localizados sete artigos de revistas A1 (5); A2 e B3, no nordeste quatro produções respectivamente com Qualis A4; B1; B3 e B4, por fim, a região centro-oeste com a publicação de três artigos A2 e B2, sendo um da *Revista Universitas*: *Ciências da Saúde do* Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Não identificamos a localização da Revista Letra Magna (de Qualis B1).

Identificamos que apenas a região norte não apresenta trabalhos a respeito do objeto investigado, assim como também observado no levantamento da CAPES. Verificamos, ainda, que os estudos têm maior concentração nos anos de 2011, 2016 e 2017, diferente da produção localizada no banco da CAPES, que foi predominante nos anos de 2006, 2011 e 2012.

Em relação às abordagens metodológicas, constatamos que 17 dos 23 artigos adotam a abordagem qualitativa, dois resultam de estudos quantitativos, três adotaram simultaneamente as abordagens quantitativa e qualitativa e uma etnográfica. Sobre o delineamento, 14 são pesquisas de campo, sete pesquisas bibliográficas, uma documental e um estudo de caso.

Os instrumentos/técnicas de coleta mais utilizados nos estudos empíricos foram o questionário (14 artigos), entrevistas etnográficas, semiestruturadas ou em

profundidade, são indicados em sete artigos, além da observação participante citada em dois textos. Outros instrumentos, também, foram identificados: Escala da Relação Professor-Aluno (ERPA), grupo focal, conversa coletiva, grupo de discussão, grupo de diálogo, diário reflexivo, evocações livres e Escala de Stress para Adolescentes (ESA). Como é comum em pesquisa qualitativa, sete artigos combinaram mais de um instrumento utilizando, por exemplo, observação participante e entrevista etnográfica; Escala da Relação Professor-Aluno (ERPA) e questionário; questionários e entrevistas; grupo focal e entrevista em profundidade; questionário e conversa coletiva; observação participante, questionário, entrevista e grupo de discussão; grupo de diálogo e questionário.

Quanto aos participantes dos 14 estudos empíricos[6], todos foram alunos[7] de escola pública de ensino médio. Com relação aos tipos de análises dos dados utilizados, três artigos utilizaram a Análise do discurso (AD), dois a análise de conteúdo e os demais tipos foram: análise do tipo descritiva, análise textual discursiva (ATD), estatística descritiva, análise de cluster[8], teste do qui-quadrado, teste-t e análise de variância Anova One Way. Cinco artigos sinalizaram o apoio de *software*s para análise de dados, são eles: SPSS (versão 1.6), SPSS (versão 18 portable), NUD*IST2, EVOC, *S*tatistica 6.1 (StatSoft, Inc.). Os demais artigos não mencionaram como analisaram os dados apresentados.

Com relação à estrutura artigos, pudemos verificar, no que diz respeito aos objetivos que (21) deles demonstravam clareza em sua definição e dois deles não foram claros na apresentação de seus objetivos, referencial teórico, metodologia e resultados.

Em síntese, entre teses, dissertações e artigos científicos, o estudo bibliográfico realizado contemplou 41 trabalhos. Após a leitura, organizamos esse material em quatro categorias temáticas referentes ao eixo *aluno de escola pública*

---

[6] Reiteramos que sete artigos foram delineados como pesquisa bibliográfica e um como documental.

[7] Embora o presente trabalho tenha o objetivo de identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” elaboradas pelos seus professores, os artigos que localizamos traziam os alunos como sujeitos das pesquisas, o que trouxe importantes contribuições sobre o contexto por eles vividos.

[8] A análise de cluster é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de forma que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e os elementos em diferentes clusters distintos sejam entre si.
Fonte:https://operdata.com.br/blog/analise-de-cluster/#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20de%20cluster%20%C3%A9,clusters%20sejam%20distintos%20entre%20si.

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.

Quadro nº 3 - Temáticas relacionadas ao aluno de escola pública de ensino médio

FONTES	Temáticas identificadas na produção
(Teses e Dissertações) (Capes - 2000 a 2016)	• Relação professor/aluno (10); • O aluno de ensino médio: a construção dos seus saberes (11); • O aluno de ensino médio noturno (04) • A juventude no processo de inserção social (14)
Periódicos (2004 a 2019)	

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

2.3.1 Relação professor-aluno

Essa primeira categoria reúne trabalhos relacionados à relação professor-aluno, tal temática foi abordada em cinco dissertações, uma tese e quatro artigos. Esses trabalhos demonstram pontos de vista tanto de professores quanto de alunos sobre a maneira 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.

Os trabalhos referentes a esta temática tratam sobre a afetividade como elemento essencial à qualidade do relacionamento professor-aluno. As referências teóricas utilizadas para a discussão da temática foram: (Freire, 1996; Sacristán, 2002; Wallon, 2007; Piaget, 1993 e Vigotsky 2001)[9]. Os autores desses trabalhos pontuam que um indivíduo começa a aprender a partir do nascimento por meio das trocas emocionais, pela observação, imitação e interação efetiva com o meio e o outro. Para os autores, a interação é a condição fundamental à aprendizagem e a afetividade é uma porta aberta para despertar o interesse do aluno na aquisição do conhecimento.

Reiteram a importância da afetividade na construção de uma relação positiva

[9] Citamos nesta dissertação autores mencionados nas pesquisas do estado do conhecimento, mas não tivemos acesso direto a essa bibliografia.

e harmoniosa dos docentes com os alunos. Alegam que a falta da interação pode ocasionar conflitos e discordância em sala de aula influenciando o emocional do aluno e comprometendo seu desempenho escolar.

Eles apontam as dimensões positivas e negativas que podem prejudicar ou qualificar a aprendizagem. A relação afetiva pode prejudicar o processo ensino/ aprendizagem quando enfatiza a culpabilização do aluno pelo seu fracasso escolar e pode favorecê-lo quando se estabelece um clima agradável que promove a autonomia e motivação dos alunos em sala de aula. No que diz respeito ao efeito de um mau relacionamento, autores como (Freire, 1987; Lopes, 2001, Hamre; Pianta, 2001; e Hehrens, 1999) apontam suas consequências negativas para o processo educacional. Comentam que muitas vezes o aluno é visto como um sujeito passivo, um depósito de conteúdos, cuja função é executar as tarefas impostas pelos professores. Quando visto dessa forma, o aluno tende a apresentar falta de interesse para com os estudos o que pode ocasionar a evasão escolar. Os autores O'Connor e Supplee (2012), referências de um dos trabalhos vinculados a essa temática, afirmam que a boa qualidade no relacionamento professor-aluno favorece o sucesso escolar diminuindo os problemas e conflitos existentes na escola.

Nos trabalhos que enfocam a relação professor-aluno, os aspectos humanos da formação docente também foram abordados. As produções que destacam esses aspectos tomam por base autores como: (Tardif; Lessard, 2008; Tardif, 2012; Candau, 2003; Santos Neto, 2002 e Veiga, 2015). Nesses trabalhos, a docência é considerada uma profissão que requer domínio técnico e humano como saberes que se articulam, ou seja, a profissão docente é um trabalho de relações e o professor estará a todo instante tendo que lidar com os alunos, pares e famílias nas instituições escolares. A partir dessa troca de experiências, o professor vai se constituindo como um profissional mais apto para exercer sua profissão. Conforme os autores desses trabalhos, a interação com o aluno é uma constante na prática do professor e o desenvolvimento de relações/interações humanas uma das características da atividade docente.

Também são citados os autores como (Morales, 2009; Tassoni, 2000; e Veiga, 2015) que revelam ser o professor, a chave fundamental para o processo de ensino/aprendizagem, sujeito com importante papel na vida de seus alunos uma referência aos discentes. Conforme a produção, como profissional, o docente tem

uma responsabilidade ética e moral e a sua atuação causa impacto sobre seus alunos tanto no que se refere aos conhecimentos (caráter intelectual) como no seu desenvolvimento emocional e social. De acordo com o material organizado nesse grupo, além dos conteúdos a serem ministrados, existem inúmeras situações em sala de aula que precisam da intervenção do professor tais como as aprendizagens não intencionais, ou seja, ações que não foram planejadas, mas se dão ao ensinar questões de conduta e postura que revelam valores e crenças dos professores e contribuem para a formação moral do aluno.

Sobre o papel social do docente, autores como (Gadotti 1999; Libâneo, 2009; Furlani, 1991; Mellowki; Gauthier, 2004) indicam que o professor possui um conhecimento sistematizado, proveniente de sua formação, devendo agir de maneira a se fazer entender pelos alunos e ajudá-los na construção democrática do processo de ensino/aprendizagem. Ratificam que o professor deve se destituir da posição de detentor do saber e usar do diálogo a fim de se aproximar dos alunos, entendendo que estão em constante transformação e que, por vivermos na era da tecnologia, os saberes são disseminados de formas outras. Entretanto, ressaltam que mesmo no atual contexto, os professores ainda ocupam uma posição privilegiada na construção dos conhecimentos, sendo responsáveis pela formação cidadã e educacional dos alunos.

Para que os conhecimentos sejam construídos de maneira efetiva pelos alunos é preciso levar em consideração sua realidade social. Autores como (Perrenoud, 2000; Araújo, 1999; Dayrell, 2007,2009 e Freire 2002a) ressaltam que a relação professor-aluno envolve um conjunto de fatores, um deles é o modo como o conhecimento é mediado. Dessa forma, conforme os trabalhos que focam essa temática, os conteúdos ensinados em sala de aula precisam estar associados ao cotidiano dos alunos para aumentar a probabilidade de empatia com o que será aprendido. Porém, a motivação para fazer uma leitura, um cálculo ou até mesmo em entender outra língua só ocorre quando contextualizadas com a realidade dos alunos.

A esse respeito, um subgrupo de artigos revela os fatores que motivam e desmotivam os alunos na construção de suas aprendizagens. São textos que tomam como referência os autores (Neves; Boruchovitch, 2004; Liery, 2010; Zabala; Arnau, 2010 e Leão, 2011). Tais estudiosos compreendem a motivação como processo psicológico que leva o indivíduo a uma escolha ou a execução de determinada

tarefa. No que tange o conhecimento, a relação professor-aluno interfere positivamente no processo de ensino/aprendizagem, pois essa interação pode favorecer o processo motivação do aluno. De acordo com os autores, os alunos são motivados por questões subjetivas que envolvem expectativas, interesses e projetos de vida. Distinguem a motivação para aprender como intrínseca e extrínseca, a primeira é designada como uma tendência natural do aluno em se desafiar para obter conhecimento, o que constitui algo gerador de satisfação para si. Esse tipo de motivação revela um aluno autônomo que regula a sua própria aprendizagem. A motivação extrínseca é externa e deve provocar o aluno para que demonstre suas habilidades e competências, ou seja, resulta de pressão social. Neves; Boruchovitch, 2004; Zabala; Arnau, 2010 e Leão, 2011 pontuam, ainda, que a desmotivação dos alunos pode ser decorrente da ausência de articulação dos conteúdos com a realidade em que vivem, de tal forma que eles não percebem a relevância do que estudam para as suas vidas. Dessa forma, a melhor maneira de envolvê-los, conforme os autores, é mobilizar seus conhecimentos prévios estabelecendo relações substanciais com os conteúdos favorecendo assim o processo de aprendizagem.

Os trabalhos organizados nesse grupo revelam que a interação e a afetividade professor-aluno contribuem de forma positiva à construção do conhecimento e que as relações conflituosas entre esses sujeitos no espaço escolar comprometem o processo ensino/aprendizagem. O relacionamento harmonioso foi considerado importante para a motivação do aluno em sala de aula, tornando-o protagonista no desempenho de suas atividades.

Embora sejam estudos voltados para a relação professor-aluno, a formação profissional e a atuação do professor são abordadas e destacam o papel crucial que tem o professor como mediador do processo na formação moral dos estudantes. No processo formativo e no exercício da função docente o professor adquire saberes disciplinares, curriculares e experienciais necessários a sua atuação. Os aspectos técnico e social foram destacados na formação docente. Conforme verificado, o docente deve se fazer entender pelos seus alunos lançando mão de habilidades e competências para compreender o aluno como um sujeito pertencente a uma realidade social adversa e contribuindo para sua humanização.

2.3.2 O aluno de ensino médio: a construção dos seus saberes

Nessa segunda categoria situamos quatro dissertações, duas teses e cinco artigos científicos que abordam as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos “alunos de escola pública de ensino médio”. Autores como (Dubet, 1997; Cândido, 1955; e Paul Willis 1977) são tomados como referência, porque eles discutem aspectos relacionados a resistência por parte dos alunos no processo de aprendizagem, revelam que eles muitas vezes frequentam a escola a contragosto e não estão dispostos a colaborarem com o professor na execução das atividades. O comportamento desses estudantes ocasiona situações de tensão e conflitos na escola e sala de aula.

Outro grupo de trabalhos destaca as dificuldades enfrentadas por alunos de ensino médio e suas consequências, especialmente a reprovação e/ou fracasso escolar. As discussões sobre essa problemática tomaram por base autores como (Carvalho, 1997; Silveira, 2000; Charlot, 2001 e Campos et al.,1975). Tais autores salientam que o erro cometido pelo aluno pode levar ao fracasso escolar, esclarecem que existem alguns fatores determinantes para que isso ocorra, tais como: falta de adaptação à proposta pedagógica da escola, repetências consecutivas e evasão.

A compreensão da linguagem, bem como dos conteúdos das áreas de ciências exatas são obstáculos enfrentados pelos alunos que estão nos anos finais da educação básica. A esse respeito, as produções destacam os autores (Geraldi, 2003; Brito, 2001; Suleiman, 2015 e Kramer, 2002), pois eles assinalam que os problemas enfrentados pelos alunos estão relacionados ao contexto sociocultural que esses alunos estão inseridos.

As demandas dos alunos em relação a falta de compreensão da linguagem são cobradas em diferentes áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática etc. Conforme os estudos, os alunos possuem uma grande defasagem no que diz respeito à capacidade de leitura e interpretação, além de baixa apropriação dos conteúdos da Língua Portuguesa. Tais dificuldades de linguagem afetam a aprendizagem de outros coteúdos como os conceitos matemáticos. Os referidos autores acrescentam que os maiores índices de reprovação são localizados em matemática e esse resultado relaciona-se a dificuldade de leitura e interpretação dos textos dos enunciados para a resolução

dos problemas.

No que se refere a aquisição dos conhecimentos nas áreas das ciências exatas, os autores (Torricelli, 2007; D'Ambrósio, 1996; Damásio et al.,2005 e Koch, 2006), discutem que essas dificuldades estão associadas ao uso excessivo de fórmulas e memorizações que mais dificultam do que colaboram à aprendizagem. A desmotivação para aprender é considerada, ainda como decorrente da falta de associação dos conteúdos com a realidade. Eles indagam sobre o motivo e sentido de estudarem determinados conteúdos, sobretudo, de matemática e química. Nesse caso, destacam que o ensino precisa ser prazeroso, apoiado em experiências que façam sentido para os alunos e possibilitem discussões e trocas de ideias. Os estudos reunidos nessa categoria ressaltam a necessidade da compreensão do aluno como um indivíduo peculiar, com ritmos diferentes de aprendizado, o que caracteriza sua identidade. É destacada a importância de aulas experimentais com participação efetiva dos alunos, que incentivem o aprendizado.

O direito de educação para todos é uma garantia estabelecida na legislação, porém, a aprendizagem nem sempre acontece, pois são registradas muitas situações de fracasso escolar. Autores como (Arroyo, 2000; Charlot, 2001; Rosa, 2009 e Chassot, 2000), tratam a temática e criticam a promoção contínua que pouco contribui para o sucesso escolar dos alunos em etapas anteriores ao ensino médio, reconhecida como "pseudossucesso".

Afirmam os autores que a oferta de uma escola para todos não é sinônimo de garantia efetiva da aprendizagem e pontuam que esse é o grande desafio, principalmente, da educação pública. Conforme os trabalhos, o não aprendizado culmina no acúmulo de notas baixas, repetência e evasão resultando em frustração e baixa autoestima que podem desencadear problemas psicológicos de insegurança no futuro. Para favorecer o sucesso escolar, os autores dos trabalhos organizados nesse grupo sugerem que as ciências exatas, particularmente, matemática, química e física sejam ensinadas levando-se em consideração os instrumentos que cercam a vida dos alunos para auxiliá-los na interpretação. Dessa maneira, poderão estar contribuindo para a formação de cidadãos críticos e aptos a resolução de problemas sociais.

Não são recentes as reclamações dos alunos sobre a área do conhecimento matemática e os obstáculos para compreendê-la. A esse respeito, autores como Ponte (1992), Houaiss (2001) e Silveira (2002), reiteram que a matemática é uma

ciência antiga, área do conhecimento obrigatória ao longo da vida escolar do aluno e com um papel social importante.

Conforme os autores, a dificuldade para aprender matemática está cristalizada e associada a uma forte imagem de fraqueza carregada de medo e insegurança, dando cada vez mais força a mistificação de “matemática difícil”. Dessa maneira, eles sinalizam que as causas das dificuldades podem ser diversas, como problemas de ordem emocional, ansiedade em compreender o assunto ou até mesmo devido ao mau desempenho na avaliação, sendo esses os elementos responsáveis por causar aversão e afastar a aluno de um aprendizado categórico.

Embora não seja objeto de discussão dessa categoria, a prática pedagógica foi alvo de debates em alguns artigos que têm como base os autores (Baraldi, 1999; Fiorentini, 1995 e Zunino,1995). Eles refletem sobre a maneira como a matemática vem sendo ensinada, e apontam que estudos sobre as concepções dos educadores matemáticos, passam a ser reveladas em estudos dos anos 1970 e demonstram preocupação com o ensino, tendo como prioridade entender “O que ensinar?”. Nas décadas seguintes, os estudos se voltam para outra questão: “Como ensinar?”. Conforme os autores, os professores passaram a ser ouvidos e suas ideias e concepções permitiram compreender o processo de ensino/aprendizagem de matemática.

Os autores desse subgrupo de trabalhos apontam um distanciamento entre o conhecimento matemático e o aluno. Segundo afirmam, são conteúdos abstratos que não fazem conexão com a realidade em que vivem, além da forma como o conhecimento é transmitido pelo professor, o que por vezes impossibilita o acesso a esse conhecimento. É como se os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem vivessem em mundos opostos e falando línguas diferentes. Pontuam que o professor deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno e assim, fazer uso de material didático significativo que permita a geração do conhecimento. Afirmam que o ensino da matemática precisa acontecer em situações agradáveis que promovam troca de ideias e discussão de situações e problemas proporcionando o entendimento sobre o objeto a ser estudado.

Além das dificuldades apresentadas nas ciências exatas, os estudos demonstram também que os alunos de escola pública de ensino médio enfrentam obstáculos à compreensão da Língua Portuguesa. Autores como (Santos; Silva, 2017; Marcuschi, 2001; Batista-Santos, 2017 e Kleiman, 2007), discorrem que a

língua oral é pouco discutida em sala de aula e, por isso, os alunos apresentam dificuldades em sua construção dando a ela o lugar do “erro”, enquanto isso, o texto escrito associa-se a uma norma padronizada, exigida como correta.

Para os autores, tanto a língua escrita quanto a oral têm a sua maneira própria de organização e cabe ao professor sistematizá-las para uma melhor compreensão dos alunos, descartando o pensamento de certo ou errado a respeito de cada tipo de texto. Argumentam, ainda, que grande parte dos alunos dos anos finais da educação básica possui defasagem na produção textual ocasionada desde o ensino fundamental e isso impacta sua transição ao Ensino Superior. Dessa forma, sugerem a reformulação do currículo com a maior presença de produções textuais de diferentes gêneros desde o início da escolarização básica, a fim de oportunizar o aluno a entender as situações sociais e isso trazer significação a sua aprendizagem.

Diante dos desafios para a construção dos saberes enfrentados pelo “aluno de escola pública de ensino médio”, o professor tem um papel essencial para que se sinta confiante e motivado. A esse respeito autores como (Davis; Sposito , 1990; Smole; Diniz, 2001; Gitirana, 2006 e Kramer, 2002), ressaltam a necessidade de um olhar mais atento dos professores a fim de que eles compreendam que a aprendizagem não se faz de maneira “engessada”, mas é construída na interação com o grupo classe. Entendem que a comunicação estabelecida na sala de aula entre professores e alunos por meio da linguagem, pode contribuir no aprendizado de matemática. Reiteram que o processo da escrita se desenvolve no diálogo estabelecido com esses alunos.

Os trabalhos organizados nesse grupo revelam as dificuldades existentes na aprendizagem dos alunos, e as fragilidades que apresentam 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 reunidos nesse grupo 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, a ação pedagógica do professor, pauta da discussão dos trabalhos organizados nesse grupo e reitera o importante papel do professor como um incentivador do aluno ao alcance do sucesso escolar.

2.3.3 O aluno de ensino médio noturno

A terceira categoria contempla quatro dissertações que enfatizam as dificuldades enfrentadas por alunos de ensino médio. Todos os trabalhos discorreram sobre o aluno trabalhador e sua frequência escolar no turno da noite.

Os estudos estão fundamentados principalmente nos autores (Arroyo, 1986; Ribeiro, 1986; Alvarenga, 1994 e Frigoto, 1989). Eles destacam que o ensino noturno é um problema histórico. Foi implantado na segunda metade do século XIX, durante o Império, tem sido destinado a adultos, funcionando em condições precárias de ensino e não tem sido atrativo para os docentes.

De acordo com as quatro dissertações estudadas, as insuficiências no ensino noturno não mudaram e o que ainda temos é uma escola desigual pautada em interesses capitalistas, na qual o processo de ensino/aprendizagem beneficia apenas a classe dominante em detrimento da trabalhadora. Esse tipo de ensino tem como público principal, alunos trabalhadores que enfrentam uma difícil jornada diária de trabalho e chegam à escola com poucas condições físicas para investimento nos estudos, com dedicação e concentração. Nesse cenário, o aluno de ensino médio noturno é o principal prejudicado, pois tem acesso a uma formação precária. Como resultado de um cotidiano exaustivo, são altos índices de evasão, reprovação e desistência desses alunos. Muitas vezes, devido as suas consições materiais de vida e por não verem sentido em estarem no ambiente escolar, esses estudantes valorizam mais o trabalho alegando que ele proporciona a renda necessária para a sua subsistência e da sua família.

De modo geral, o aluno do ensino médio noturno está imerso em um mercado competitivo e o ensino que lhe é oferecido não fornece grandes perspectivas para o alcance do sucesso em sua carreira profissional. Mesmo assim, de acordo com as pesquisas com esse enfoque, ele busca, em meio as dificuldades (de transporte, falta de dinheiro para custear despesas com alimentação e reduzido convívio com familiares) concluir o ensino médio na tentativa de conseguir um diploma. Os obstáculos vividos expressam sua condição de exclusão.

Em um contexto de percalços vividos pelos estudantes que assumem uma jornada dupla (escola e trabalho) em seu cotidiano, insere-se o professor. Este profissional tem um importante papel na vida escolar desses alunos. O papel docente na escola noturna é abordado por autores como (Zabala,1998; Hoffmann, 2005; Vasconcellos, 2007 e Moretto, 2007), que são unânimes quando indicam que a escola deve tomar como ponto de partida o conhecimento dos sujeitos que nela estão inseridos. Só assim poderá descobrir as motivações que os levam a procurar o ensino noturno e essas informações farão toda diferença no trato com o alunado.

Conforme os trabalhos vinculados a essa categoria, é através de sua prática pedagógica que o professor proporciona ao aluno trabahador condições que o leve a compreender de maneira satisfatória o conteúdo em sala de aula. Consideram o professor como mediador do conhecimento e um dos responsáveis para manter o aluno motivado e a interação entre eles é essencial à efetivação do processo ensino/aprendizagem. Afirmam, ainda, que os alunos se sentem motivados quando desenvolvem atividades práticas na escola, pois têm o sentimento de que estão produzindo conhecimento. O interesse revelado os impulsiona a estudar e expor os seus trabalhos de modo mais construtivo. Nessa perspectiva, destacam-se as relações de afeto que contribuem para a convivência harmoniosa entre professores e alunos.

Mesmo que os trabalhos desse agrupamento tratem sobre o aluno de ensino médio noturno, a formação de professores foi também abordada enfatizando as habilidades necessárias aos docentes para lidarem com esse público. Autores como (Candau, 2011; Vasconcello, 2007; Tardif, 2006 e Zabala, 1998), são os principais fundamentos dos trabalhos. Esse referencial destaca a importância da formação inicial e continuada aos professores lidarem com as questões do cotidiano profissional. Ressaltam a necessidade dos docentes planejarem e desenvolverem suas aulas considerando as peculiaridades do público noturno trabalhador. Ao mesmo tempo, não desconsideram as precárias condições de trabalho e a ausência e políticas públicas que beneficiem esses profissionais.

Além das produções agrupadas acima, localizamos dois trabalhos[10], uma tese e uma dissertação que enfocam temas diversificados. O primeiro, a tese, desenvolvida por Túbero (2008) procurou compreender, segundo o olhar de

[10] Pelo fato dos trabalhos serem anteriores a plataforma sucupira, localizamos apenas os resumos nos repositórios das universidades.

professores, gestores e alunos, como o aspecto étnico-racial interfere no desempenho escolar, expectativa de sucesso nos estudos e permanência de alunos negros nos bancos escolares. Os resultados do estudo mostram uma visão preconceituosa em relação às famílias e aos alunos negros que foram culpabilizados pelo fracasso escolar. Para os estudantes, dentro da escola eles não estão livres de discriminações e preconceitos. A escola não se apresenta como um local em que as diferenças são discutidas e isso contribui para a evasão escolar de alunos negros no ensino médio.

O segundo, um trabalho desenvolvido em curso de mestrado por Ribeiro (2011) tem como finalidade compreender os discursos sobre a construção da identidade **"**aluno" dos jovens avaliando como as situações (de expressão individual e interação) concorrem para essa construção. A análise dos depoimentos dos participantes mostrou que, apesar de apresentarem dilemas semelhantes, próprios da fase de transição e do contexto socioeconômico em que vivem, os jovens elaboram de formas diversas suas identidades e projetos de trajetória de vida.

Esse grupo de trabalho 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.

2.3.4 A juventude no processo de inserção social

A última categoria contempla um debate relacionado à escola e juventude sendo constituída por 14 quatorze artigos científicos. Estamos no século XXI e, ainda, existem lacunas no que diz respeito à qualidade e equidade de oportunidades aos jovens de nossa sociedade. Os principais autores que tratam da temática são (Dayrell, 2003, 2007; Carrano; Dayrell, 2003 e Pais, 2009). Conforme os artigos, 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.

Conforme os autores, a juventude não pode ser reduzida a uma passagem, mas como uma fase que inclui diversas situações e emoções ligadas a um tempo de otimismo e descobertas. Por outro lado, os jovens se tornam sinônimos de irresponsabilidade e rebeldia, e isso acontece por existir variadas formas de como uma sociedade se comporta, o que vai exigir dos que nela vivem a aderência a padrões preestabelecidos.

Na construção de determinados modos de existir, o jovem vai se vinculando a grupos aos quais possa se adaptar e dele fazer parte; desse modo, falamos de múltiplos universos de juventudes. Colocamos no plural para destacar as diversas formas de formação e do ser jovem na sociedade. Nessa etapa da vida são muitos os desafios enfrentados e a condição juvenil é marcada por impasses e decisões a serem tomadas, uma vez que estão caminhando para a vida adulta alguns marcadores de passagem se fazem presentes, tais como sair da escola, casar, ter filhos e dar início a vida profissional.

Os jovens, na atualidade, se inserem também no processo de midiatização em sua condição juvenil, pois a mídia e redes sociais fazem parte de seu processo de socialização. Os autores Baccega (2002) e Recuero (2008), definem a rede social como um agrupamento de pessoas constituído por interações, permeado por interesses comuns que contribui para a construção identitária. É nesse ambiente interativo que os jovens se abrem a mudanças e criam um novo espaço para exporem a sua marca, seus modos juvenis de ser. Nesse aspecto, a escola além de ter o desafio de usar a mídia como uma ferramenta de ensino/aprendizagem precisa compreender o aluno em sua singularidade e os diversos percalços enfrentados pela falta de recursos que atendam os seus propósitos educacionais, evitando dessa forma a sua exclusão.

Na discussão sobre juventude destaca-se o debate sobre culturas juvenis. E a esse respeito são mencionados os trabalhos de (Sposito, 1999; Pais, 1993; Hall, 2003 e Sarlo, 2000), que concordam que elas demarcam a identidade dos jovens dos mais variados segmentos sociais. As marcas registradas podem ser expressas por meio dos estilos musicais, grafites, maneira de vestir ou performances coreográficas, e servem como exemplo da expressão das identidades construídas pelos jovens.

O cenário usado para tal exposição acontece nas ruas das cidades, espaços criados para a socialização das diferentes identidades, nelas interagem os sujeitos por meio da diversidade cultural, atraindo assim novos olhares. De acordo com os autores é importante estar atento a essas formas de comunicação sinalizadas pelos jovens, pois além de manifestações culturais e de lazer, se inserem como práticas de contestação e apelo por reconhecimento social. Igualmente, esse processo acontece nas escolas de ensino médio, o aluno busca demarcar o seu espaço para compartilhar desejos comuns e ressignificar as suas práticas.

Como ambiente socializador a escola tem um importante papel na vida dos jovens. A esse respeito, os estudos de (Moura, 2013; Castro, 2008 e Dayrell, 1996 e 2009), são citados para apontar os variados significados da escola na vida dos jovens. Segundo os autores, é nessa fase repleta de mudanças e contradições, que eles descobrem um espaço favorável ao encontro de grupos de interação para dividir os mesmos desejos, como também construir conhecimentos úteis aos seus projetos de vida. Por outro lado, na escola eles se deparam com problemas de várias ordens como condições precárias na infraestrutura e falta de professores, os limites das escolas provocam o desânimo e o sentimento de abandono.

Os autores concordam que a escola possui uma diversidade de alunos com ritmos cognitivos diferentes, não devendo ser rotulados como bons ou maus alunos, mas considerar as culturas juvenis. A escola deve considerar a totalidade das dimensões humanas e criar um espaço propício a aprendizagens, considerando não apenas os conteúdos curriculares e ser capaz de atender aos anseios que permeiam a sua condição juvenil.

Discutem, ainda, sobre o momento de transição pelo qual passa o aluno de escola pública de ensino médio. Ressaltam que vivemos em uma modernidade líquida e os jovens estão inseridos nesse universo que está em constante transformação e estão permeados por dúvidas e incertezas sobre suas tomadas de posição. Autores como (Bauman, 2001; Pais, 2005; Abramo; Branco, 2005), tratam sobre as rápidas mudanças e as crescentes estruturas sociais que levam os jovens a serem tomados como uma geração ioiô, isto é, esse público que vive na lógica da experimentação e não levam a sério aspectos como profissão, compromissos ou relacionamentos. Os jovens relativizam as diferentes estruturas que os constituem vivendo em constante vai e vem. Por exemplo, saem da casa dos pais e depois

retornam; abandonam os estudos e retomam em seguida; conseguem um emprego depois perdem; etc. Assim, os jovens vão vivendo um processo de mobilidade até decidirem o melhor caminho para as suas vidas. Essas incertezas constantes estão presentes na vida do aluno que se encontra nessa fase de transição à vida adulta e que buscam, em meio a tantas dúvidas, chegar a melhor escolha no seu modo de viver.

Como base nessa caracterização da juventude atual, os autores discutem que a instituição de ensino tem a função de orientar o aluno na sua tomada de posição fazendo-o pensar que ele é um sujeito que faz parte de um todo social, logo, responsável pelo seu projeto de vida. Ressaltam que essa consciência pode ir sendo construída mediada por um processo educacional que leve os jovens alunos a refletirem sobre as determinações sociais e econômicas de sua maneira de existir.

Acrescentam os autores que, tendo em vista as dificuldades vivenciadas pelos jovens nesse período conturbado, a aproximação da família com a escola é uma necessidade e faz toda a diferença no desenvolvimento do aluno, é o que consta nos artigos de (Nogueira, 2006; Diogo,2010 e Silva, 2003). Para os autores, a parceria família/escola pode contribuir à superação dos problemas de absenteísmo, comportamento e repetência e, como consequência, a evasão escolar.

Embora esse grupo de artigos presentes nessa categoria trate sobre juventude, um subgrupo trata sobre o ensino médio como contexto no qual o jovem está inserido. Eles destacam os autores (Kuenzer, 2007; Nosella, 2011 e Frigotto, 1989), para argumentar que a discussão acerca do ensino médio é antiga, acontece desde os primórdios da educação no Brasil e a relação do homem com o mundo produtivo provocou um embate em torno do trabalho manual e do intelectual, que resultou na dualidade entre o fazer e o pensar. Ressaltam que as contradições continuam e a dualidade escola secundária/superior direcionada à classe dominante e a primária/profissional aos filhos da classe trabalhadora persistem, apesar das tentativas de vencê-las.

Os autores acrescentam que em torno do ensino médio reside uma conquista histórica, pois antes ele era restrito a uma parcela da população, a elite. No entanto, com o direito universal à educação, muitos jovens que não frequentavam a escola passaram a frequentá-la e com isso, houve um contingente heterogêneo de alunos nas escolas públicas que, com dificuldades para atendê-los, provocou desigualdade social e exclusão no seu interior. Reiteram que tal situação tornou o cenário dos

anos finais da educação básica um palco para disputas e privilégios e uma análise crítica da legislação da educação brasileira mostra nitidamente a existência da dualidade que se expressa na fragmentação das escolas.

Esse grupo de trabalhos abordou a juventude como um processo vivenciado pelos jovens, em especial, aqueles que estão no ensino médio. Esse é um período marcado por um misto de sentimentos que envolvem descobertas e transformações inerentes a condição juvenil, além disso, os jovens são representados como transgressores pelo modo como expressam seus anseios para a sociedade. As juventudes foram definidas no plural para destacar os diversos contextos que os jovens estão inseridos e suas variadas culturas.

Ressaltam que, por meio de suas marcas, os jovens expressam suas identidades que pode ser demonstrada na maneira de vestir, no corte de cabelo, estilo musical, etc. Os artigos destacam que os jovens da atualidade estão envolvidos no processo de midiatização e buscam cada vez mais usar as redes para construir um novo universo em sua cultura juvenil e a escola lança mão desse recurso midiático para reconhecer o seu aluno e compreendê-lo na sua condição juvenil.

Os autores reiteram o valor da interação família/escola nesse período de transição para que juntas possam encontrar a melhor maneira de ajudar o jovem nesse processo de incertezas e, com isto, minimizar os casos de repetência e evasão escolar, tão comuns nessa etapa da educação básica. Outro desafio tem sido lidar com a dicotomia que a dualidade do ensino médio prepara o aluno ora para a entrada no ensino superior, ora para o profissionalizar.

Localizamos, ainda, três artigos que não foram agrupados na categorização apresentada, mas que enfocam temas diversos a respeito do aluno de escola pública de ensino médio. O primeiro trabalho foi desenvolvido pelos autores Machado, Veigas e Alves (2011), que analisaram os níveis de estresse de aluno da terceira série do ensino médio. Os resultados demonstraram que esses níveis foram considerados normais, porém verificam que há mais mulheres estressadas do que homens. A dimensão interpessoal no que tange ao envolvimento social, relacionamentos afetivos, famílias e amigos mostrou que o homem tem mais dificuldade para lidar com questões como essas. Os autores sugerem a realização de outras pesquisas, com uma amostra maior para analisar melhor o estresse do grupo pesquisado.

Outro artigo que não vinculamos aos grupos foi o de Menandro e Souza (2010), que investigaram as representações sociais do “Ensino Médio”, “bom aluno” e “abandono dos estudos” para estudantes de ensino médio. Os resultados apontaram que o ensino médio é a etapa mais difícil da educação básica e que exige maiores responsabilidades. Os alunos consideram rígidas as provas e seus resultados causam preocupações. Entendem que ser um “bom aluno” é ser estudioso, esforçado e responsável, sempre está presente às aulas e tirar boas notas conseguindo aprovação.

O último artigo, desenvolvido por Motta (2014), teve como objetivo traçar o perfil do aluno de cursos técnicos de nível médio. Os resultados revelaram que o sexo feminino está presente em maior quantidade na investigação e, a respeito dos motivos que levaram os jovens a optar por um curso técnico, são identificados os seguintes: qualidade dos cursos, realização pessoal e disponibilidade das vagas no mercado de trabalho. Embora a idade esperada no ensino médio seja de 15 a 17 anos, a pesquisa mostra distorção, uma vez que os participantes tinham de 15 a 59 anos e a média de idade do grupo foi de 24,12 anos. O autor conclui que a escolha por um curso técnico ocorre pelo fato dos respondentes serem mais maduros e sem aqueles impulsos juvenis mais comuns na adolescência.

O levantamento bibliográfico realizado nas fontes mencionadas possibilitou conhecer como circula a produção do conhecimento acerca do “aluno de escola pública de ensino médio”. Os resultados apontaram quatro categorias e a primeira, relação professor- aluno demonstrou ser a afetividade, um ponto crucial para um relacionamento saudável entre professor e aluno, e que o reconhecimento do seu contexto social, viabiliza a compreensão de suas atitudes e anseios. Verificamos na segunda categoria, que as maiores dificuldades de aprendizagem dos estudantes estão centradas nas áreas do conhecimento Matemática e Linguagens e que a aproximação dos conteúdos com a sua realidade, pode contribuir para o seu aprendizado. Na terceira categoria, verificamos que o aluno de ensino médio noturno passa por diversas dificuldades no seu cotidiano pelo fato de ter que conciliar os estudos e a escola, sendo ela precarizada e com diversos problemas estruturais, o que causa desinteresse para continuarem a sua trajetória. O professor foi apontado nos estudos como o mediador do conhecimento dessa forma, o responsável por criar situações dinâmicas para a aprendizagem desse público que passa o dia trabalhando e necessita de algo motivador para o alcance dos seus objetivos. Por

fim, a última categoria referente a juventude permitiu compreender o aluno em sua condição juvenil, bem como os sentimentos que os envolvem nessa fase conturbada da vida. São variados os contextos nos quais os alunos estão inseridos, logo as culturas são múltiplas e suas atitudes estão vinculadas aos seus grupos de pertença nos quais partilham interesses e ideias. Verificamos, ainda, que a cultura juvenil, na atualidade, está organizada na dinâmica de midiatização e esse espaço estabelece uma maior interação por meio da rede e a possibilidade de construção de novas marcas, expressas no estilo das roupas, corte de cabelo e preferência musical. Por fim, esse jovem vivencia no ensino médio um desafio que perpassa a história da educação: a dicotomia ensino propedêutico e profissionalização.

Reconhecemos que o aluno de escola pública de ensino médio tem sido objeto de estudo de várias pesquisas em diferentes universidades do país. A revisão de literatura revelou que não se trata de um tema totalmente novo, pois está presente nas bases científicas há mais de 30 anos e mostrou que as preocupações com esse objeto estão centradas nas relações interpessoais professor-aluno; aprendizagem e construção dos conhecimentos, precarização vivenciados pelos alunos de ensino médio que frequentam a escola no turno da noite, bem como, o aluno como um jovem imerso em um contexto de tomadas de posição que gera conflitos. Também, foi possível perceber que esse aluno (a quem se refere à literatura científica) vem sendo investigado não de modo isolado, mas na relação estabelecida com seus professores e contexto da escola em geral.

Tendo apresentado esta produção, reconhecemos que a nossa proposta de pesquisa não seria de todo original; visto que, se insere no conjunto das preocupações com o “aluno de escola púbica de ensino médio” na interação com seus professores. No entanto, queremos identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” elaboradas por professores, indicando algumas implicações das representações nas práticas desses profissionais. Consideramos que essa investigação contribui para aprofundar a discussão sobre a temática, uma vez que o abordaremos, na perspectiva do simbólico, às práticas desenvolvidas pelos docentes.

No âmbito da revisão de literatura aqui apresentada por meio de (41) trabalhos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos científicos, localizamos apenas um estudo com o enfoque teórico-metodológico que pretendemos adotar. Tal trabalho se distancia do que fazemos nessa investigaçao, porque o aluno não se constitui

como objeto de estudo, mas como um sujeito que representa o “ensino médio”, “abandono dos estudos” e o “bom aluno”.

Estimamos que os resultados decorrentes da pesquisa possam oferecer contribuições aos professores de ensino médio no que diz respeito a sua ação pedagógica. Entendendo que as representações orientam as práticas, um possível resultado desse trabalho seria considerar que as políticas 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 próximo capítulo, tratamos sobre a Teoria das Representações Sociais, referencial adotado nesse estudo.

CAPITULO 3 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A obra de S. Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public,* publicada como tese, em 1961, na França, constitui a matriz da Teoria das Representações Sociais (TRS). A TRS não se propagou de imediato, ficou algum tempo em latência, ressurgindo no início dos anos 1980, (ARRUDA, 2002). A obra de Moscovici foi denominada como fecunda por Jodelet (2014), por considerá-la uma porta para invenções, ou seja, por suscitar novas análises a respeito do comportamento humano.

Na época, S. Moscovici lecionava a disciplina científica de Psicanálise e desejava identificar pensamentos e sentimentos da sociedade parisiense acerca desse conhecimento. A conjuntura era de pós Segunda Guerra Mundial e a Psicologia Social encontrava-se em crescimento, foi nesse contexto que surgiu a TRS provocando reflexões acerca do pensamento social (JODELET, 2014, p.266).

A TRS renovou a Psicologia Social ao articular a Psicologia e Sociologia. O conceito de representações sociais revolucionou a Psicologia social americana, pois dá realce ao saber popular, ou seja, explica como um conceito do campo científico (a Psicanálise) se propaga entre pessoas comuns. 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.

Para Rocha (2014), o nascimento da TRS se deu em um período histórico permeado por conflitos por haver uma valorização excessiva dos saberes científicos em detrimento do conhecimento do senso comum, que valoriza as crenças elaboradas no cotidiano dos indivíduos. De acordo com Spink (1993), a TRS insere-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Esse tipo do conhecimento construído no cotidiano, remete a informações passadas de geração a geração e assume diferentes formas quando se torna parte da cultura. É a partir do conhecimento do cotidiano, do senso comum, que Moscovici inicia seus estudos e é por meio da comunicação que as representações se criam e são partilhadas.

Não é simples falar de representações sociais, pois existem inúmeras formas através das quais elas se manifestam e não conseguimos localizar uma única

definição do conceito. No decorrer da existência de um sujeito, ele adquire em seus grupos sociais, inúmeras informações e isso permite a construção de representações sociais. As informações a que tem acesso na interação com os seus grupos de pertencimento faz com que tome determinadas posições frente ao objeto representado. A esse respeito Sá (1998), aponta que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), assim sendo, não se pode tratar sobre a representação sem esclarecer quem é o sujeito que representa e os seus modos de interação com o objeto representado.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A autora afirma que as representações sociais devem ser estudadas articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (JODELET, 2001, p.26).

As representações sociais são, conforme Moscovici (1961) um conjunto organizado de conhecimentos práticos do cotidiano, construídos coletivamente a partir de desafios do dia a dia, impostos por fenômenos que causam estranheza aos sujeitos alterando suas formas de pensar, sentir e agir.

As representações sociais são formas de explicar a realidade e elas orientam as práticas. Sá (1998) define representação social como o “saber gerado através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (p.68).

A fim de indicar como as representações sociais se mostram nos indivíduos e no que é partilhado pela coletividade, Moscovici (1978) aponta três dimensões: a informação, a atitude e o campo representacional ou imagem. A primeira, diz respeito às informações que o sujeito possui sobre um dado objeto; a atitude é a tomada de posição frente às informações que foram adquiridas e, por último, o campo representacional diz respeito à imagem que é formulada referente à representação. Conforme o autor, essas dimensões revelam uma visão do conteúdo a respeito dos sentidos atribuídos ao abjeto, sendo elas organizadas de maneiras diversas diante da existência da pluralidade de culturas e opiniões existentes.

Para construir a TRS, Moscovici se baseou no conceito de representações coletivas de Durkheim que eram explicações sociológicas dos fatos sociais. Tais representações eram marcadas pela tradição e reprodução, “Durkheim procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias do espaço e tempo, etc.” (SÁ, 1995, p.21). De acordo com Farr (1995), Durkheim diferenciava as representações individuais das representações coletivas, pois para ele cabia a Psicologia o domínio das representações individuais, e as representações coletivas eram objeto da Sociologia. A distinção partia da sua crença de que as leis que explicavam os fenômenos sociais se diferenciavam das que explicavam os individuais. “As representações coletivas, por serem frutos dos acontecimentos sociais, se constituem em fato social e, como tal, resultam de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Por essa razão, não podemos, segundo Durkheim, tratar as representações coletivas numa perspectiva individual” (CRUSOÉ, 2004, p.106).

Durkheim preocupou-se em estudar as representações coletivas nas sociedades primitivas, “Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática, o que correspondia a permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou, e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A noção de representação social proposta por Moscovici (1978),foi adaptada às sociedades modernas e pós-modernas, pois nelas as informações surgem de modo veloz, sendo conceito de representações sociais, mais versátil, capaz de suportar as mudanças dessas sociedades. Ele elaborou um conceito que permite uma relação mais profícua entre o indivíduo e sociedade, distancia-se, portanto, da visão “sociologizante” de Durkheim (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Na sociedade moderna em que vivemos, as representações sociais são construídas por grupos dinâmicos que partilham informações diversas. Jodelet (2001) atribui à comunicação social um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a construção de um universo consensual. O indivíduo possui suas crenças e valores e, inserido no meio social em que vive, partilha pontos de vista e constrói um repertório de saberes, ou seja, as representações sociais.

A construção das representações sociais, segundo Moscovici (1978), decorre da necessidade dos sujeitos estarem atualizados, não serem ignorantes ou ficarem

fora do circuito coletivo. Dessa forma, cada pessoa, enquanto homem comum – fora de sua profissão – comporta-se de forma idêntica diante dos fatos do cotidiano, como um acidente na rua, uma notícia de jornal, um filme assistido, etc. Esses fatos são resumidos, recortados, classificados e fundidos em um mesmo universo.

Como já dissemos, as representações são construídas com base nas informações que o indivíduo possui a respeito de um dado objeto no ambiente social, e vai traduzindo o não familiar, o estranho, em algo conhecido. Portanto, são dois os processos que atuam na construção das representações sociais, a saber: a objetivação e a ancoragem.

Para compreender os dois processos sociocognitivos envolvidos na construção das representações sociais, é necessário lembrar que, para Moscovici, a estrutura da representação possui duas faces indissociáveis assim como uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isto significa dizer que cada figura irá revelar um sentido e cada sentido uma figura. “Assim, os processos formativos têm por função destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, ancorado no sistema de crenças e valores preexistentes no grupo; mas têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.18).

O primeiro processo cognitivo na construção das representações sociais é a objetivação e diz respeito a aproximação que o indivíduo faz de algo desconhecido para torná-lo compreensível, ou seja, é preciso criar uma imagem figurativa do objeto desconhecido, aproximá-lo do já conhecido, para então entender o seu real significado. De acordo com Moscovici (1978), o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p.110).

Alves-Mazzotti (2000) afirma que a compreensão de um conceito por parte de um sujeito, dependerá de seus condicionantes culturais, ou seja, do tipo de informação a que tem acesso. Na mesma direção, Machado (2013) situa que as ideias e as informações a respeito de um objeto são selecionadas e se articulam com o objetivo de organizar os esquemas de pensamentos do sujeito. Assim, “o indivíduo incorpora ao seu discurso e a sua prática elementos novos, que são originários e absorvidos de outros e da cultura, assumindo-os como criação própria” (MACHADO, 2013, p. 19).

O processo de ancoragem ocorre à medida em que o não familiar se torna familiar, ou seja, quando se consegue classificar e dar nome ao que era desconhecido. Segundo Moscovici (1978), tal processo permite trazer aquilo que até então inexistia em nossa rede de conhecimentos para o universo do conhecido. O processo de ancoragem refere-se ao enraizamento social da representação social e sua função é realizar a integração definitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente. Mediante a ancoragem, novos conhecimentos e saberes passam a fazer parte de uma rede de categorias já conhecidas. Para Spink (1993, p.306), “a ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes”.

No trecho, abaixo, Alves-Mazzotti (2000) explica, com a devida clareza, o processo de construção das representações sociais. Segundo a autora:

> A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção social do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (guiados pelos sistemas de valores do grupo), de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo, uma construção estilizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação, os quais, partilhados e confirmados através da conversação, se tornam o próprio real para aqueles que as constroem. O segundo processo [...] é a ancoragem, que diz respeito ao enraizamento social da representação no sistema de pensamento preexistente (p.60).

Desse modo, o sujeito vai organizar as informações que possui sobre um objeto ou situação para elaborar um novo conceito a partir de um esquema de imagem que faça sentido e facilite sua familiarização com aquilo que lhe é estranho. Assim, Moscovici (1978) afirma, que “os processos postos em jogo [...] têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto intelegível, isto é, interpretá-lo” (p.65-67).

A TRS foi se fortalecendo, ampliou-se e, hoje, possui três correntes que se complementam (SÁ, 1998): a vertente original, mais fiel à teoria, liderada por Denise

Jodelet, em Paris, que enfatiza os processos formadores e as condições de produção das representações; a perspectiva societal, desenvolvida por Willem Doise, em Genebra, que enfatiza a dimensão mais sociológica das representações; e, a vertente da escola de Aix-en-Provence, que enfatiza a dimensão sociocognitivo--estrutural das representações que tem como maior protagonista, Jean-Claude Abric. Este último constitui o aporte teórico-metodológico da presente pesquisa.

Conforme Sá (1998), das três perspectivas que complementam a grande teoria, apenas a inaugurada por Jean-Claude Abric se tornou propriamente uma teoria, com a chamada Teoria do Núcleo Central, pois o conteúdo das representações sociais se encontram organizadas em um sistema central e um periférico possuindo funções e características distintas, sendo esta a sua principal contribuição. Em termos de complementação, ela “se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias e valores” (p.76).

3.1 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta por Abric, em 1976, através de sua tese de doutoramento, defendida na *Université de Provence,* que tinha como hipótese a ideia de que toda a representação social está organizada em torno de um núcleo central. Conforme o autor, os elementos que compõem a representação se organizam de maneira hierarquizada em torno de um núcleo central que determina ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. (LIMA E MACHADO, 2012).

Conforme Sá (2002), Abric reconhece que o estudo sobre a centralidade de uma representação social não é uma ideia nova, uma vez que remete ao âmbito da psicologia social em textos de Heider (1927), sobre os fenômenos de atribuição. A esse respeito, o autor assimilou que o pensamento social é construído através da compreensão que os indivíduos ou grupos possuem de sua realidade.

Conforme o autor, Abric (1994)[11] buscou ainda explicar a organização da centralidade nos estudos de Asch (1946) sobre percepção social, cuja finalidade era entender as impressões que as pessoas tinham umas das outras. Ele tomou como base as propostas de S. Moscovici sobre o “núcleo figurativo” como parte do processo de formação das representações sociais.

Conforme Lima (2009), o núcleo figurativo diz respeito a “uma estrutura imagética em que se articulam os elementos do objeto de representação selecionados pelos indivíduos ou grupos, em função de critérios normativos e culturais” (p.101). Ele é a manifestação da construção dos sujeitos a respeito da realidade social em que vivem, pois ao recriarem a imagem do objeto podem associá-lo aos seus saberes para o acolhimento de novas informações (SÁ, 2002).

Abric reconhece ter retomado as análises realizadas por Moscovici sobre o núcleo figurativo, mas não limita esse núcleo simbólico ao seu papel genético. Ele deixa claro que o núcleo central não possui o caráter imagético, pois se trata da estrutura cujo elemento essencial designa a representação social (SÁ, 2002).

Dessa forma, Abric (2003) postula que as representações se organizam em torno de um sistema central porque esses elementos são compostos por manifestações do pensamento social, que é constituído por “uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p.39). Dessa forma, o núcleo central é determinado através do que é compartilhado entre um grupo e está diretamente ligado as condições históricas, sociológicas e ideológicas da coletividade.

A representação social é constituída por uma série de informações, opiniões, crenças e atitudes que envolvem o sistema sociocognitivo particular e é composto por dois subsistemas em interação: o central e o periférico (ABRIC, 2003). O sistema periférico é responsável por proteger o núcleo central, ele constitui a parte mais flexível da estrutura, ou seja, é passível de mudanças. Esse sistema está associado às características individuais e ao contexto imediato.

Flament (2001) afirma que “a periferia da representação serve de para-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar

[11] ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ___ (Ed). **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Press Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

facilmente” (p.178). 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.

De acordo com Sá (1998), Abric atribui aos elementos do núcleo central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade, já para os elementos periféricos, ele caracteriza como mutável, flexível e individualizado. A contradição existente entre os subsistemas foi a principal contribuição de Abric na elaboração da TNC, pois ela permitiu teoricamente solucionar o problema empírico de que as representações demonstravam características contraditórias, sendo elas “ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (p.77).

Como já mencionado, o núcleo central é um subsistema cuja função é a de organizar e estabilizar as representações sociais de um dado objeto. Esse núcleo possui três funções essenciais, a saber: a) *geradora* – é o elemento com potencial de gerar ou transformar a significação de uma representação; b) *organizadora* – é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação, ou seja, organiza em torno de si, outras representações afins; c) *estabilizadora,* ou seja, ele fortalece a representação, impede que ela se modifique com facilidade (ABRIC, 1998). Assim, o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência das representações (ABRIC, 2003).

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), “só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação de um objeto se eles partilharem o mesmo núcleo central; não basta que tenham o mesmo conteúdo: se os núcleos forem diferentes, elas serão diferentes” (p.21). A esse respeito Abric (2003) reitera que:

> [...] para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A identificação do conteúdo de uma representação não seria suficiente para se conhecê-la e defini-la; a organização que é essencial: duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno do mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente (p.38).

Portanto, para a Teoria do Núcleo Central, “não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto de representação, mas o compartilhamento dos mesmos valores e crenças presentes nesse núcleo” (LIMA, 2009. p.105).

Tendo em vista a sua importância, algumas características permitem diferenciar o núcleo central dos outros elementos da representação. A primeira é o *valor simbólico* que se refere a relação que o grupo mantêm com o objeto, relação essa, cuja representação não é negociável; *poder associativo* diz respeito a polissemia e a capacidade que têm os elementos centrais de se associarem a outros elementos da representação, posto que que elas reúnem o conjunto de significações; por fim, a *saliência* que tem relação direta com as características já citadas, pois graças ao valor simbólico e a polissemia que os elementos centrais possuem lugar cativo nos discursos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

O núcleo central de uma representação pode assumir as dimensões: normativa e funcional (SÁ, 2002). Segundo Abric (2003), a dimensão normativa está diretamente ligada ao sistema de normas e valores sociais que são fortemente marcados pela história e ideologia de um grupo social. A dimensão funcional se revela por meio das práticas sociais dos sujeitos junto ao objeto representado. A presença concomitante desses dois elementos no núcleo central revela seu duplo papel: avaliativo e pragmático, ou seja, de um lado de emitir julgamentos de valor e, por outro, definir as ações específicas dos sujeitos.

Para Flament (2001), o termo normativo diz respeito a uma concordância de um grupo a respeito de determinado objeto. Seriam os discursos partilhados de maneira mais consensual pela maioria, posto que no núcleo central estão presentes as significações inegociáveis de uma representação e o sistema periférico contém significações passíveis de serem negociadas.

Durante muito tempo, o sistema periférico foi visto como secundário na estrutura da representação social, pois o “periférico” já trazia uma conotação de algo de menor importância na estrutura. No entanto, estudos posteriores concluíram que o sistema periférico constitui-se como complemento essencial ao núcleo central, visto que ele desempenha o papel de proteção e serve de intermédio entre o cotidiano dos sujeitos e os elementos centrais da representação social (CAMPOS, 2003).

Abric (1998) evidencia que o sistema periférico é dotado de flexibilidade e está mais associado às características individuais e ao contexto imediato, afirma ainda que:

> Este sistema permite uma adaptação, *uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas*. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, *gerando representações sociais individualizadas*. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas. Permite também uma certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdos (ABRIC, 1998, p.33-34, grifos do autor).

Tendo em vista a existência de diferentes comportamentos apresentados em razão do que é vivido pelo individuo, Abric (1998) destaca as funções desempenhadas pelo sistema periférico: *concretização* – a representação é formulada em termos concretos é o que está ancorado e compreensível; *regulação* – a representação pode ser modulada em função do contexto social, incorporando novos elementos; *prescrição de comportamento* – possibilita e orienta a tomada de posição; *modulação personalizada* – a representação pode ser individualizada relaciona-se a história pessoal do indivíduo; e, por fim, a função de *proteção do núcleo central* – funciona como elementos de resistência às mudanças desse núcleo a fim de evitar a desorganização da representação social.

O núcleo central tem como função a organização e estabilidade das representações sociais e o sistema periférico concretiza e regula os comportamentos que são individualizados fazendo seu papel de proteção do núcleo central.

Entendemos que o “aluno de escola pública de ensino médio”, objeto dessa investigação, 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 que inevitavelmente são estabelecidas entre professores e alunos no espaço da sala, constituiriam um cenário gerador de conteúdos simbólicos acerca dos alunos por parte de seus professores. Procuramos captar a estrutura, centralidade e indicar possíveis relações dessas representações sociais com as

práticas que desenvolvem nas escolas. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia adotada para realização desse estudo.

CAPÍTILO 4 - METODOLOGIA

Como já mencionado, esse estudo tem como objetivo identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” elaboradas por seus professores, indicando algumas implicações dessas representações nas práticas desses profissionais. Adotamos a abordagem qualitativa e investigações desse tipo “se ocupam com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21).

Consideramos a pertinência dessa abordagem, tendo em vista que os sujeitos possuem seus valores, crenças e tomam atitudes diante de suas vivências no cotidiano. Conforme explicita Chizzotti (2014), a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção visível” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Como já afirmamos, utilizamos a abordagem estrutural das representações sociais. Essa vertente teórica, segundo recomenda Abric (1994) deve investigar representações sociais considerando três componentes: conteúdo, estrutura interna e núcleo central.

O trabalho de coleta e produção dos dados foi realizado inteiramente em ambientes virtuais tais como: (Plataforma *Google Doc.*[12] *e Google Meet*[13]). Desenvolvemos este trabalho em ambiente virtual devido ao quadro da pandemia do coronavírus (COVID-19) que impossibilitou, como inicialmente planejamos, a realização de um estudo de campo presencial.

A internet foi uma grande aliada para o acesso aos participantes e a respeito dessa rede, Bottentuit Junior (2013) afirma que a sua evolução possibilitou o aparecimento de vários formatos de comunicação e facilitou o acesso às informações através dos vídeos, imagens, textos e interatividade. A internet dispõe a todos a possibilidade de gerir suas atividades pessoais, facilita a busca de informações, oportuniza a publicação de materiais e diminui a distância entre as

[12]É um pacote de aplicativos do Google que permite aos usuários criar e editar documentos *online* ao mesmo tempo, colaborando em tempo real com outros usuários. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs.

[13] É um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. De janeiro de 2020 a abril, houve um aumento de trinta vezes no uso diário do Meet e no final de abril, o número de participantes diários em videoconferência excedeu a marca de 100 milhões. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet.

pessoas, uma vez que a troca de informações passa a acontecer em tempo real e conferências sobre variadas temáticas podem ser realizadas.

Para Freitas et al. (2004), a pesquisa *online* apresenta vantagens, como torna a divulgação da pesquisa mais ágil e possibilita aos participantes acesso aos instrumentos em ambientes virtuais, deixando-os mais livres para responderam conforme a sua disponibilidade. Tal vantagem se estende ao pesquisador, pois ele consegue acompanhar os dados que vão sendo alimentados pelos pesquisados, como também compartilhá-los à análise por outras pessoas. Outros benefícios apontados pelos autores são: a diminuição da distância geográfica, ganho de tempo, baixo custo e a dinamicidade em todo o processo.

Ao tratar sobre a pesquisa *online,* Gonçalves (2008) aponta suas principais vantagens e desvantagens e lista alguns autores que discorrem sobre essa possibilidade metodológica (EVANS; MATHUR, 2005; MALHOTRA, 2004; WILSON; LASKEY, 2003; SCHOLL, MULDERS E DRENT, 2002). Conforme comenta, a pesquisa *online* permite que as informações sobre os indivíduos sejam alcançadas mesmo à distância, podendo ser o participante de diferentes regiões do mesmo país ou até mesmo de variados lugares do mundo. Essa flexibilidade permite que os dados sejam obtidos através do envio de e-mails com questionários em anexo ou contendo links (URL) para o preenchimento de formulários. A redução do tempo e baixo custo são facilidades encontradas nesse tipo de pesquisa, diferente do que aconteceria em uma coleta de dados via campo (GONÇALVES, 2008).

O autor chama a atenção para algumas desvantagens na realização desse tipo de coleta e afirma que, apesar do grande alcance da internet pela população, ainda existem pessoas que não estão familiarizadas com as suas funções, e isso pode interferir no preenchimento dos dados. O tipo de conexão do participante, também, pode influenciar na imagem e velocidade em que os dados são processados, prejudicando a qualidade da pesquisa. Outro risco apontado, é a possibilidade do e-mail ser percebido como SPAM (lixo eletrônico), afetando dessa forma as respostas necessárias para a execução da pesquisa, como também a sua credibilidade (GONÇALVES, 2008).

No caso desse estudo, o acesso aos participantes foi realizado por meio da ferramenta *Whatsapp*[14]. Mediante contato inicial com professores que já tínhamos alguma referência, eles nos indicavam profissionais seus conhecidos, de sua mesma área de atuação e que atendiam nossos critérios.

Esse tipo de amostragem, denominada em bola de neve, "mostra-se como um processo permanente de coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais [...]" (VINUTO, 2014, p. 204). Essa é uma forma de amostra não probabilística, ou seja, que não segue um modelo aleatório de escolha dos participantes e busca atender aos objetivos e critérios do pesquisador.

Desenvolvemos a pesquisa, conforme apresentamos no quadro nº 4 , em três etapas interdependentes, nas quais utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário socioeconômico (disponibilizado via *Google* Doc), Associação livre de palavras, triagens hierárquicas sucessivas e narrativas escritas.

Quadro nº 4 – Síntese do delineamento da pesquisa

ETAPAS	OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE COLETA	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	PARTICIPANTES
1ª ETAPA	Identificar a estrutura das representações sociais de "aluno de escola pública de ensino médio" elaborada e partilhadas por professores que atuam nessa etapa de educação básica.	Questionário (elaborado pelo Google Doc) Teste de Associação Livre de Palavras	IRAMUTEQ	71 professores do ensino médio
2ª ETAPA	Confirmar, por meio de teste próprio, o núcleo central das representações sociais de "aluno de escola pública de ensino médio".	Teste do núcleo central	Análise de Conteúdo	26 professores do ensino médio
3ª	Indicar possíveis relações entre as representações sociais de "aluno de		Análise de Conteúdo	11 professores

[14]Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones.* Além das mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, como também fazer ligações grátis usando a conexão da *internet*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp.

ETAPA	escola pública de ensino médio” e as práticas dos docentes investigados.	Narrativas Escritas		de ensino médio

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

4.1 PRIMEIRA ETAPA

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo identificar a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” elaboradas por seus professores. Para isso, foi aplicado um questionário elaborado pelo *Google Doc* e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Foram enviados aos sujeitos formulários *online* contendo o TALP (Apêndice A), um questionário que solicitava informações gerais sobre os participantes no exercício da profissão.

Conforme Abric (1994), a associação livre é uma técnica apoiada na produção oral do sujeito, possui um caráter espontâneo e de pouco controle, por isso, permite que o pesquisador identifique os elementos constituintes do universo semântico do objeto investigado. Conforme o autor, essa técnica permite que os sujeitos evoquem termos que possivelmente não seriam expressos por meio de outras produções narrativas.

Com o TALP, solicitamos ao participante que escrevesse as cinco primeiras palavras que viessem imediatamente a sua lembrança quando pensassem no “aluno de escola pública de ensino médio”, em seguida escolhesse, dentre as palavras lembradas e escritas, a mais importante e justificasse a sua escolha. Conforme Abric (1998), a associação livre é um tipo de investigação aberta, que permite acessar os universos semânticos relacionados a um determinado conteúdo.

Para a localização dos sujeitos com o perfil exigido, utilizamos o aplicativo *Whatsapp* e esse foi o pontapé inicial nessa busca, pois contatamos professores “sementes” que nos indicaram outros professores de ensino médio que conheciam. As “sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado e a partir do momento em que as sementes indicam nomes, a rede de entrevistados aumenta por si mesma” (VINUTO, 2014, p. 2015).

O contato com cinco sujeitos “sementes” foi realizado no dia 03 de julho de 2020 e eles fizeram a indicação de seus colegas. Os participantes tinham acesso a um formulário *online* que continha uma breve apresentação da pesquisadora e informava os objetivos da pesquisa. Foi enviado à medida que eles demonstravam interesse em participar. Na ocasião do contato, pedíamos que indicassem colegas

que atuavam na mesma área ou enviassem o link[15] contendo o formulário *online* para os seus grupos de *Whatsapp.*

O formulário ficou disponível por um mês em plataforma criada para esse fim e contamos com a adesão de 77 professores. Postamos o formulário *Google Doc* no dia 03 de julho de 2020 e nos primeiros cinco dias seguintes à postagem obtivemos as respostas de mais da metade dos participantes (39). A partir do dia 08 de julho, o retorno dos demais participantes ocorreu de modo mais lento e quando finalmente cessaram as respostas e postagens, no dia 04 de agosto de 2020, encerramos o acesso ao formulário. Do conjunto dos 77 formulários, desconsideramos seis, porque três sujeitos responderam duas vezes, um dos formulários havia sido respondido por gestor, outro respondente não era professor do estado de Pernambuco e um teste em que o sujeito não escreveu palavras e sim expressões. Portanto, participaram da primeira etapa da pesquisa 71 professores de ensino médio público.

Desse total, 28 (39,4%) eram do gênero masculino, 42 (59,2%) do feminino e um participante não respondeu a questão sobre gênero. A faixa de idade varia entre (24) e (63) anos, o cálculo da média de idade dos participantes importou em 36,9 anos. Um total de 33 (46,5%) professores afirmou não ter filhos e 38 (53,5%), responderam positivo a esse quesito. Quanto os aspectos étnico-raciais, 33 (46,5%) se reconhecem como pardos (as), 25 (35,2%) brancos (as), 11 (15,5%) pretos (as), um (1,4%) declarou ser mestiço(a) e outro (1,4) diz se considerar um mix de cores.

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. Detectamos que três sujeitos possuem mais de uma formação, sendo o primeiro com Licenciatura em matemática e pedagogia, e leciona em duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Matemática, o outro participante é bacharel em ciências da computação e licenciado em matemática, esse leciona nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática; e, por fim, um professor é formado em

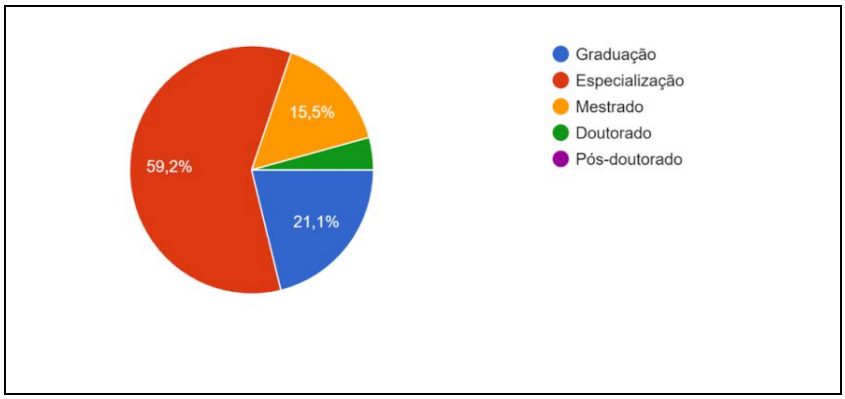
[15]Formulário: https://docs.Google.com/forms/d/1q0T39q1G5EmdxCNNw34yMQIhU7G1AknATQKflcr2v-I/edit

engenharia mecânica, administração, matemática e ciências da computação e atua nas áreas de Ciências as Natureza e Matemática. Notamos que 58 sujeitos responderam corretamente à questão sobre a formação acadêmica, os demais apresentaram informações diferentes das solicitadas ou responderam apenas a palavra “sim”, a Universidade que foi efetuada a formação ou listando um o ano.

A maioria dos professores participantes 56 (78,9%) é efetiva na docência e 15 (21,1%) deles atuam em regime de contrato temporário. A respeito do turno que lecionam, 11 (15,4%) são docentes apenas do turno da manhã, 4 (5,6%) somente a tarde e 5 (7%) unicamente a noite. Uma parcela maior de participantes leciona em mais de um turno, sendo 39 (54,9%) manhã e tarde, 2 (2,8%) tarde e noite e 10 (14,0%) manhã, tarde e noite. A média de turmas assumida por professor é de 8, no entanto, convém salientar que, no universo de 71 sujeitos, há um professor que atua em 22 (vinte e duas) turmas no ensino médio.

Tendo apresentado as informações principais, a seguir, apresentamos por meio de gráficos elementos adicionais que explicitam o perfil do grupo participante dessa pesquisa. O gráfico nº 1, abaixo, apresenta o nível de formação acadêmica dos professores.

Gráfico nº 1 - Nível de formação acadêmica dos participantes

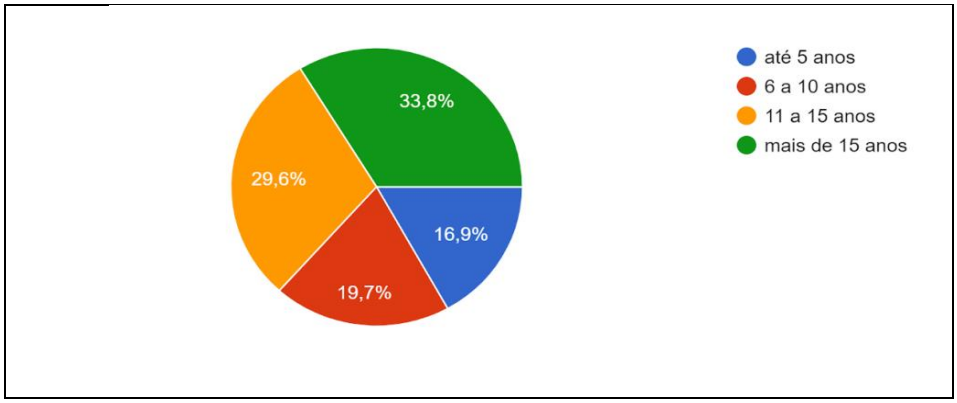


Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Conforme o gráfico nº 1, 15 (21,1%) graduação, 42 (59,2%) dos docentes participantes possuem especialização, 11 (15,5%) mestrado e três (4,2%) cursaram o doutorado. Dos graduados, (11) são efetivos e (4) são temporários, (13) trabalham em áreas urbanas e dois em escolas do campo. Dos que concluíram especialização, (33) são efetivos e (9) temporários, sendo que 29 atuam em área urbana e 13 em escolas do campo. Dos 11 professores com formação em curso de mestrado, 10 são efetivos e um possui contrato temporário, 7 atuam em área urbana e 4 em escolas

do campo. Por fim, dos docentes com doutorado, dois possuem contrato temporário e um é efetivo, um exerce suas atividades em escola do campo e dois em espaço urbano. O gráfico nº2, abaixo, mostra o tempo em que os professores da pesquisa atuam na educação.

Gráfico nº2 - Tempo de exercício na profissão



Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Conforme consta no gráfico nº 2, predomina na pesquisa professores com mais tempo de exercício docente, pois 24 (33,8%) estão com mais de 15 anos, seguido por 21 (29,6%) que estão com entre 11 e 15 anos de docência, 14 (19,7%) com de seis a dez anos e 12 (16,9%) com até cinco anos de exercício profissional.

No quadro nº 5, logo abaixo, demonstramos que, do grupo participante, 50 (70,4%) professores atuam em área urbana e 21 (29,5%) em escolas do campo.

Quadro nº 5 - Espaço de atuação dos participantes n= 71

Espaço geográfico de atuação	F	%
Área urbana	50	70,4
Escola do campo	21	29,5
Total	71	100%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Quadro nº 6 - Distribuição dos participantes por tipo de contrato n= 71

Tipo de contrato	F
Efetivo	56
Temporário	15
Total	71

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Quadro nº7: Distribuição dos participantes por tempo no exercício da docência n= 71

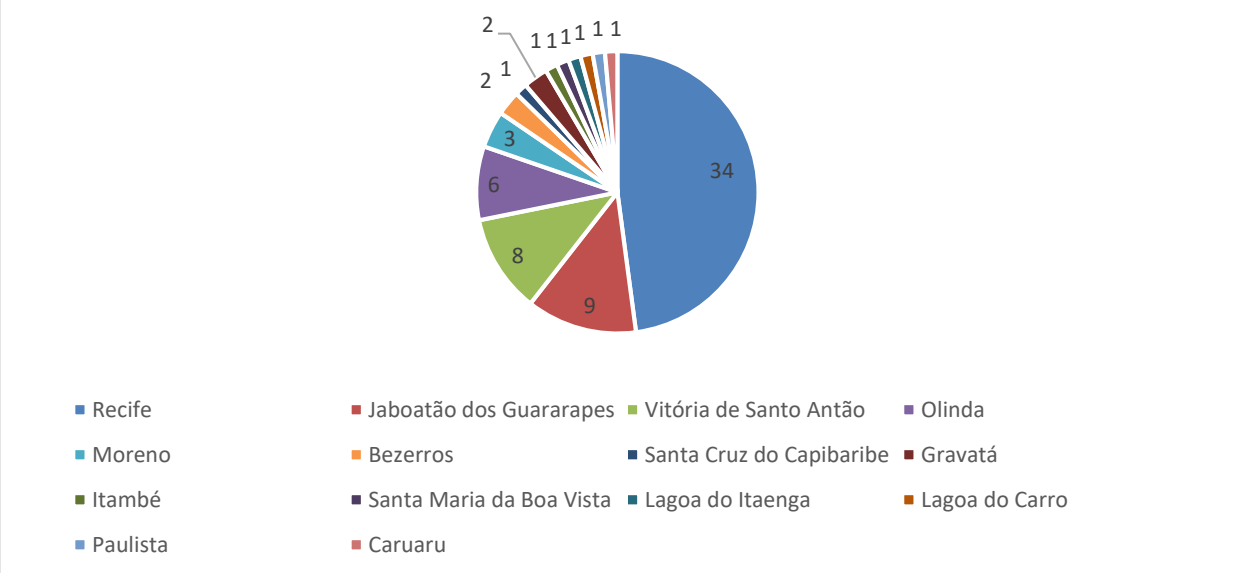
Tempo de exercício docente	f
Até 5 anos	12
De 6 a 10 anos	14
De 11 a 15 anos	21
Mais de 15 anos	24
Total (n)	71

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

O conjunto das informações sobre os participantes da primeira etapa revela que a maioria 59 (83%) possui um maior tempo no exercício da docência, 56 (78,8%) deles são efetivos e uma menor parte do grupo 15 (21,1%) trabalha na zona urbana. Apresentamos, a seguir, gráficos com a distribuição dos participantes por espaço geográfico de atuação e por tipo de escola em que atua.

O gráfico nº 5, a seguir, mostra os municípios em que atuam os professores (as) do ensino médio, participantes desse estudo.

Gráfico nº 3: Município em que atua como Professor (a) de Ensino Médio

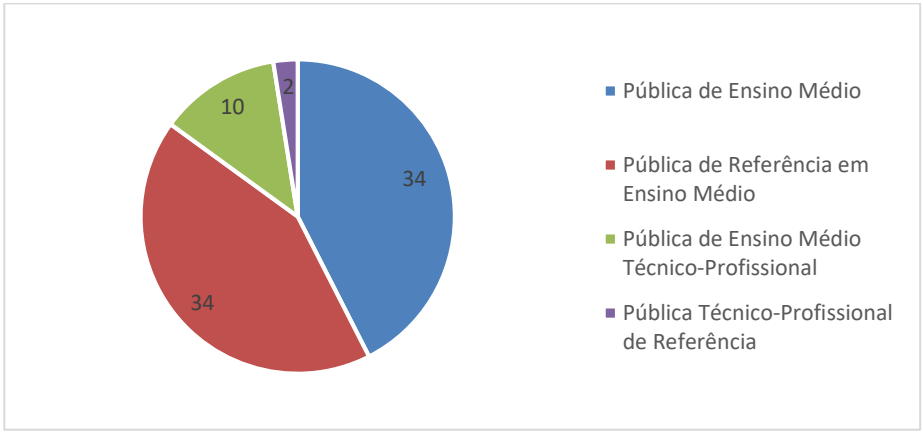


Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Conforme o gráfico nº 3, foi predominante o número de participantes da cidade do Recife, com 34 (47,8%), de Jaboatão dos Guararapes foram 9 (12,6%) participantes, 8 (11,2%) professores são de Vitória de Santo Antão; de Olinda participaram 6 (8,4%) docentes; tivemos três (4,2%) participantes de Moreno; de Gravatá e Bezerros foram dois (2,8%) e das cidades de Itambé, Santa Maria da Boa Vista, Caruaru, Lagoa do Itaenga, Santa Cruz do Capibaribe, Lagoa do Carro

e Paulista, contamos com a participação de um professor por município. Um dos participantes informou que atua como docente em dois municípios, Vitória de Santo Antão e Moreno-PE. Abaixo, o gráfico nº 4, demonstra o tipo de escola de Ensino Médio em que atuam os professores.

Gráfico nº 4: Tipo de Escola de Ensino Médio em que atua



Fonte (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Conforme os resultados (gráfico nº 4), do grupo participante, 34 (47,9%) professores atuam em escolas públicas (regulares) do ensino médio, 34 (47,9%) públicas de referência em ensino médio, 10 (14,1%) em escola pública de ensino médio técnico-profissional e dois (2,8%) em escola pública de ensino médio técnico-profissional de referência. Destacamos que desses profissionais, sete atuam em mais de um tipo de escola ensino do médio, por isso, a quantidade de escolas torna-se incompatível com o número de participantes.

4.1.1 Procedimento de análise: o quadro de quatro casas com o auxílio do IRAMUTEQ

Os dados recolhidos com a associação livre foram processados pelo *software* IRAMUTEQ[16]. O programa dispõe de múltiplas formas de análises estatísticas de corpus textuais. Após o processamento é provável visualizar a estrutura do possível núcleo central e periferia das representações sociais. O processo da realização do teste, como também a sua análise serão descritas em seções seguintes.

[16] *Interface de R Pour les Anayses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* - versão 0.7 Alpha 2, que é um software gratuito desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009).

O *software* IRAMUTEQ, segundo Camargo e Justo (2016), viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as mais simples, como a lexicografia básica (que abrange a lematização e o cálculo de frequência de palavras) até operações mais complexas. Através desse *software,* as palavras são organizadas e distribuídas de forma clara, por meio de demonstrações gráficas elencadas em análises lexicográficas.

No IRAMUTEQ, as análises podem ser realizadas por meio de um *corpus* textual que são organizados em um único arquivo de texto ou através de matrizes compostas por variáveis e lista de palavras organizadas em planilhas, como ocorre na construção a partir do Teste de Evocações Livres; dessa forma, o *software* realiza a contagem da frequência e a análise prototípica (CAMARGO; JUSTO, 2016).

A análise prototípica é um dos recursos que o *software* dispõe e refere-se a uma técnica simples desenvolvida, especialmente, ao campo de estudo de representações sociais com o intuito de identificar a estrutura representacional por meio da frequência e ordem de evocação das palavras resultantes de um teste de evocações livres (WACHELKE; WOLTER, 2011).

O *corpus* (conjunto das evocações) foi organizado a partir do programa Excel 2010 e salvo no formato CVS (separados por vírgula) para que fosse possível o processamento dos dados. Nessa organização, foram consideradas as variáveis: sexo, idade, aspectos étnicos-raciais, formação acadêmica e tipo de contrato. Antes de submeter o material ao programa, alguns ajustes foram realizados como: retirada dos acentos dos vocábulos*,* a inclusão de *underline* para a junção das palavras compostas e a unificação das palavras a uma única lematização.

A distribuição/organização das palavras evocadas na planilha Excel (Apêndice B) foi iniciada por aquelas escolhidas como as mais importantes pelos sujeitos, elas foram inseridas na posição 1 no *Rang*[17] (ordem de evocação), seguido da posição 2 no Rang para a segunda palavra evocada, até chegar a quinta palavra. Vale ressaltar que o software IRAMUTEQ agrupa no possível núcleo central, as palavras com alta frequência e em primeira colocação. Elas não necessariamente estarão no Rang 1, mas quanto mais próximo dele estiver, serão caracterizadas como elementos importantes.

[17] Posição que a palavra ocupa no *corpus* textual, a ordem que foi evocada em primeira mão pelo sujeito.

O *software* dispõe de variados recursos de análise de dados, porém optamos por utilizar a análise prototípica. Conforme Camargo e Justo (2013), ela é decorrente de uma matriz, que gera um diagrama de quatro quadrantes, tais quadrantes sintetizam a estrutura das representações sociais investigadas. O quadro nº8, ilustra o modelo do quadro de quatro casas gerado pelo IRAMUTEQ.

Quadro nº 8 - Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo IRAMUTEQ

1º QUADRANTE Possíveis Elementos do Núcleo Central	**2º QUADRANTE** Elementos da Primeira Periferia
3º QUADRANTE Elementos de Contraste	**4ª QUADRANTE** Elementos da Segunda Periferia

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

No quadrante superior esquerdo, estão localizadas as palavras do possível núcleo central, os elementos essenciais da representação. São as palavras que foram mais prontamente evocadas, escolhidas como as mais importantes, em geral apresentam alta frequência e baixa ordem média de evocação (OME). O quadrante superior direito (primeira periferia) congrega as palavras com alta OME, que não foram escolhidas com importantes ou prontamente evocadas. Nesse quadrante, pode haver mudança na representação por ser considerado mais flexível. No quadrante inferior esquerdo, a zona de contraste, residem os elementos representacionais prontamente evocados/ou escolhidos como mais importantes, mas com baixa frequência. Por fim, o quadrante inferior direito agrupa elementos representacionais com baixa frequência de evocação e não escolhidos como importantes. (CAMARGO e JUSTO, 2016).

A opção pela utilização do *software* IRAMUTEQ decorre de suas possibilidades e recursos técnicos de análise lexical e por facilitar a visualização da estrutura das

representações do objeto pesquisado, no caso “o aluno de escola pública de ensino médio”.

4.2 SEGUNDA ETAPA

Para a confirmação do Núcleo Central das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio,” identificadas na primeira fase da pesquisa, utilizamos como procedimento, a técnica de Triagens Hierárquicas Sucessivas.

Conforme Abric (1994), as triagens hierárquicas constituem um processo sucessivo de hierarquização de palavras possíveis de compor o núcleo central de uma representação. A técnica complementa a análise dos elementos alcançados através de associações livres. É possível estabelecer, por meio da hierarquização (individual), a caracterização do objeto investigado após uma sequência de elaborações em que o sujeito vai indicando a ordem de importância dos elementos. Em suma, a técnica de triagens hierárquicas sucessivas foi utilizada para confirmarmos o núcleo central da representação “aluno de escola pública de ensino médio” identificado na primeira etapa.

O instrumento para o teste do Núcleo Central foi elaborado com as palavras evocadas pelos sujeitos durante a associação livre. Para a aplicação do teste foram selecionadas oito palavras escolhidas como as mais importantes aos participantes. Estas palavras foram: ***potencial*** (OME= 1); **d*esmotivado*** (OME= 1); **d*esafiador*** (OME= 1.4); **e*sforçado*** (OME= 1.9); **d*esigualdade*** (OME= 2.3); ***superação*** (OME= 2,5); ***carência*** (OME= 2.7) e ***oportunidade*** (OME= 2.9)[18]. A escolha das palavras teve como critério a quantidade que elas foram escolhidas como as mais importantes, ou seja, aquelas com a menor Ordem Média de Evocação (OME) que variou de (1) a (2,9). Elas foram as palavras decorrentes da associação livre, que obtiveram a menor OME.

Para desenvolvê-la, preparamos uma superfície de isopor (apêndice C), revestida com um papel na cor verde[19], na qual foram afixadas as 8 (oito) palavras

[18] Essas palavras encontram-se distribuídas no quadro de quatro casas (quadro nº 11) nas zonas do possível núcleo central, primeira periferia e zona de contraste.

[19] O verde tem efeito harmonizador e de equilíbrio. Está associado com o crescimento, paz, apoio, calma e energia, por isso escolhemos essa cor para as cartelas.
Fonte: https://blog.wsiconsultoria.com/psicologia-das-cores-seu-website

possivelmente centrais identificadas na primeira etapa da pesquisa e apresentadas aos professores.

Participaram os professores que assinalaram na primeira etapa, o interesse de continuar contribuindo com a pesquisa. Durante sessão *Google Meet* individual com cada participante, explicamos o desenvolvimento da técnica, lembramos ao sujeito sobre a continuidade da pesquisa e que naquele momento estaríamos trabalhando para convalidar os achados da etapa inicial.

Para aplicação das triagens mostramos previamente o material ao professor, explicamos como desenvolveríamos aquele " jogo" e, em seguida, procedemos com as seguintes orientações: *1º) Leia cuidadosamente as oito palavras expostas nesse quadro; agora, retire desse conjunto quatro palavras, deixando apenas as quatro que você considera as* ***mais importantes*** *quando você pensa no "aluno de escola pública de ensino médio"; 2º) Leia novamente as quatro palavras restantes no quadro e, desse conjunto, retire duas e deixe apenas as duas que você considera* ***importantíssimas*** *quando pensa no "aluno de escola pública de ensino médio". 3º) Agora leia, atentamente as duas palavras restantes, retire uma e deixe apenas a palavra que você considera* ***indispensável*** *quando pensa no "aluno de escola pública de ensino médio".*4º) Finalmente, tendo chegado a palavra que o sujeito considerava indispensável ao pensar no "aluno de escola pública de ensino médio", pedimos que justificasse a escolha daquela palavra, dizendo: *justifique o por quê, do conjunto que lhe apresentei, essa é a palavra indispensável quando você pensa no "aluno de escola pública de ensino médio".*

A realização do trabalho de coleta (aplicação das triagens hierárquicas sucessivas) teve início no dia primeiro de outubro de 2020 e foi encerrada no dia 21 do mesmo mês. Com a aplicação das triagens foi possível confirmar a centralidade das representações sociais de "aluno de escola pública de ensino médio".

4.2.1 Participantes da segunda etapa

Participaram da segunda etapa da pesquisa 26 professores[20]. Para a seleção desse grupo consideramos os seguintes critérios: atuar em diferentes áreas do

[20] Esses profissionais, ao responderem ao questionário aplicado na primeira etapa, afirmaram positivamente, quando perguntados sobre o interesse de continuar participando da pesquisa e registraram seus contatos.

conhecimento, incluir professores com menos e mais tempo na docência, efetivos ou temporários e docentes, que atuam nos diversos tipos de escola de ensino médio e vinculados a escolas situadas em áreas urbanas e do campo.

O contato com esses professores para continuarem participando da pesquisa foi realizado por e-mail ou pelo aplicativo *whatsapp.* Lembramos que o aplicativo de comunicação facilitou o acesso aos sujeitos que, logo, se disponibilizaram agendando o melhor momento para a realização do teste, aqueles sujeitos, cujos contatos foram feitos por e-mail demoraram mais a responder.

Dos 26 participantes, 12 são do gênero masculino e 14 do feminino. A seguir, passamos a caracterizar de modo mais detalhado os 26 professores participantes dessa segunda etapa da pesquisa. Iniciamos mostrando o quadro nº9, que apresenta a distribuição do grupo por área de conhecimento em que atua.

Quadro nº9 - Distribuição dos professores da segunda etapa por área de conhecimento

Área de Conhecimento	***F***
Linguagens	10
Ciências Humanas	7
Ciências da Natureza	4
Matemática	5
Total	**26**

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

Como consta no quadro acima, a maior parte dos participantes (10) atua na área de Linguagens. Sobre esse grupo, destacamos que as professoras são em maior quantidade e a faixa etária varia de 26 a 49 anos e quanto ao tipo de escola de ensino médio, sete (7) atuam nas de referência. Dos participantes que possuem menos tempo de docência quatro (4) são professoras e três (3) são professores. Dos que têm mais tempo na carreira, três (3) são professoras e apenas um (1) é professor. Todos são profissionais efetivos e a maioria leciona Língua Portuguesa e Artes, apenas dois ensinam Educação Física. Do grupo, nove (9) são professores da zona urbana e um (1) atua em escola do campo.

O grupo que atua na área Ciências Humanas é composto por sete participantes. As professoras, também, são em maior número e as idades desses sujeitos variam de 32 a 57 anos. Conforme verificado, são professores com mais tempo de experiência na profissão e no grupo encontra-se uma professora que é a participante com maior tempo de exercício docente. Das escolas em que atuam, apenas um exerce suas atividades em dois tipos de escolas do ensino médio. Sobre o tipo de contrato, cinco (5) são professores efetivos e dois (2) são temporários. Dois lecionam geografia e dois história e os demais, lecionam as duas disciplinas, simultaneamente. Desses profissionais, quatro (4) atuam em escolas do campo e três (3) trabalham na zona urbana.

Contamos com a participação de 4 (quatro) professores da área de Ciências da Natureza, essa foi a área de conhecimento com menor número de participantes. São duas professoras e dois professores. As professoras têm idades de (40) e (53) respectivamente e os professores (27) e (61). Nesse grupo, também, não verificamos docentes iniciantes e, dos que possuem mais tempo na carreira, uma é professora efetiva e outro é um professor com contrato temporário. Uma professora leciona apenas uma disciplina, enquanto os outros, mais de uma. Apenas um professor exerce as suas atividades em dois tipos de escola e dos quatro, apenas um atua em escola do campo, os demais trabalham na zona urbana.

A área de conhecimento matemática é composta 5 (cinco) participantes. São, predominantemente, professores com idades que variam de 39 a 46 anos e três (3) trabalham em escolas de referência. Desse conjunto, temos um professor em início de carreira e outro, com mais de quinze anos na docência. Sobre seus contratos, quatro (4) são efetivos e um (1) possui contrato temporário.

Mesmo da área de matemática, dois professores atuam também na área de Ciências da Natureza. Um deles, além da licenciatura em matemática, cursou o bacharelado em Ciência da Computação e ensina matemática e química, o outro é, também, graduado em Engenharia Mecânica, Administração e Ciência da Computação. Um dos professores desse conjunto atua, ainda, nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas; esse professor, também, cursou licenciatura em Pedagogia. O docente tem formação em curso de doutorado e leciona as disciplinas Matemática, Física e Sociologia.

4.3 TERCEIRA ETAPA

Na última etapa da investigação e para reduzir a pressão normativa sobre os sujeitos, foi solicitado aos participantes uma narrativa escrita (apêndice D). Era uma espécie de carta em que, sozinho e de modo espontâneo, os participantes escreviam contando para outro (a) professor (a) (desconhecido (a) sobre os seus alunos, como era dar aulas para eles e o clima geral da escola de ensino médio em que trabalhavam. Inspirada nas técnicas de substituição (Menin, 2006), utilizando esse recurso procuramos indicar possíveis relações entre as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” e as práticas dos docentes investigados.

Convém ressaltar que a terceira etapa dessa pesquisa, também, foi redimensionada devido ao quadro de pandemia que nos impediu de realizar a observação das práticas dos docentes, como inicialmente havíamos planejado.

O instrumento (narrativa escrita) foi previamente testado com dois professores que atendiam aos critérios definidos e, mediante retorno e avaliação positiva do recurso escrito, demos prosseguimento à execução dessa etapa.

No final do mês de novembro, após ter sido testada, a proposta da narrativa escrita foi enviada individualmente através *Whatsapp* aos professores que se dispuseram a continuar participando do estudo. Conjuntamente com a proposição de escrita da narrativa enviamos uma mensagem (áudio), pelo mesmo aplicativo, com as devidas explicações sobre a elaboração do texto, modo de envio à pesquisadora e o compromisso com o sigilo de suas identidades e das informações, bem como o estabelecimento do prazo para a devolutiva, que foi de dez dias. Os professores foram cordiais quanto à solicitação da construção da narrativa e a maioria devolveu, antes da conclusão do prazo estabelecido.

4.3.1 Participantes da terceira etapa

Participaram dessa etapa 11 professores[21], um subgrupo das etapas anteriores desse estudo. Para sua composição consideramos os mesmos critérios de escolha já elencados na etapa anterior. Desse quantitativo de professores, cinco são do gênero feminino e seis do masculino. No quadro nº10, a seguir, consta a distribuição por área de conhecimento em que atuam os docentes.

Quadro nº 10 - Distribuição dos professores da terceira etapa por área de conhecimento

Área de Conhecimento	***F***
Linguagens	4
Ciências Humanas	2
Ciências da Natureza	2
Matemática	3
Total	**11**

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

Conforme apresentado no quadro nº 10, são quatro os participantes que atuam na área de Linguagens (dois professores e duas professoras) e suas idades são, respectivamente, 26, 27, 36 e 49 anos. Quanto ao tempo de exercício docente, dois (2) possuem até 5 anos, um de 11 a 15 anos e o outro mais de 15 anos. Todos os participantes da área de linguagem são efetivos. Do grupo, dois lecionam língua portuguesa e artes; um língua portuguesa e língua inglesa e o outro apenas língua portuguesa. Sobre o tipo de escolas que atuam, três (3) trabalham em escolas de referência e um em escola regular de ensino médio; três são professores de escolas situadas na zona urbana e um atua em escola do campo.

Foram dois os participantes que atuam na área de Ciências Humanas, uma professora e um professor, eles estão com idades de 32 e 38 anos, respectivamente. Ambos, os participantes, possuem de 11 a 15 anos de exercício profissional docente; quanto ao vinculo com a rede de ensino estadual, a professora é efetiva e o professor possui contrato temporário. As disciplinas que lecionam são

[21] Esses docentes foram os que demonstraram interesse em participar dessa etapa quando questionados na realização das triagens hierárquicas sucessivas.

geografia e história e ambos são docentes de escola pública técnica do campo, situada em Vitória de Santo Antão.

São dois os participantes que atuam na área de Ciências da Natureza, uma professora e um professor, com idades de 27 e 54 anos. O tempo de atuação profissional deles é, respectivamente, de (6 a 10) e de (11 a 15) anos. A professora leciona biologia em escola da área urbana e o professor ensina biologia/química em escola do campo, situada na cidade de Itambé-PE, ambos são efetivos e apenas o professor leciona em dois tipos de escola regular e de referência em ensino médio.

Na última etapa contamos, ainda, com a colaboração de três professores da área de matemática. Eles estão com, respectivamente 43, 46 e 49 anos; o tempo de exercício docente varia. Um tem entre 6 a 10 anos de serviço, uma de 11 a 15 anos e o outro mais de 15 anos. Dois deles, são efetivos e um, possui contrato temporário. Um desses professores, além de lecionar matemática atua, também, como professor da área de Ciências da Natureza; um deles leciona, apenas, matemática e outro docente, além de matemática, atua ainda nas áreas de Ciências da Natureza lecionando física e Ciências Humanas como professor de sociologia. Esse último, possui, também, licenciatura em Pedagogia e formação em curso de doutorado. Apenas um professor desse grupo, atua em dois tipos de escola pública do ensino médio. Dos docentes desse conjunto, dois são professores de escolas situadas em zona urbana e um é docente de escola do campo no município de Lagoa de Itaenga.

4.3.2 Procedimento de análise adotado para a segunda e terceira etapas

Os dados recolhidos por meio da técnica de Triagens Hierárquicas Sucessivas e as narrativas escritas pelos professores foram organizados e discutidos com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977), “trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.32). Essa técnica foi escolhida pela possibilidade da interpretação e categorização do material, que para a autora “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça” (p.44). Portanto, utilizamos essa técnica para identificarmos por meio das justificativas e descrições dos participantes, o significado do conteúdo dessas informações.

Fazer análise temática implica em localizar os “núcleos de sentido" que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição está relacionada ao objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977,p.105). A construção do tema[22] é feita mediante a localização e organização de informações a respeito de um determinado assunto sintetizada em uma palavra ou uma frase. Em geral, seguimos uma sequência de passos para realizarmos a análise de conteúdo.

O primeiro é a **pré-análise,** que consiste na organização das unidades de contexto[23], a fim de sistematizar as ideias iniciais. É nessa fase que se realiza um plano de análise por meio de uma leitura flutuante para que ocorra a formulação de hipóteses a respeito da interpretação final; após a conclusão dessa etapa, ocorre **a exploração do material** que diz respeito às decisões que serão tomadas por meio das unidades de registro[24], a fim de proceder com as operações de codificação, categorização ou enumeração; por fim, **o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação** que é o resultado propriamente dito e possibilita o investigador realizar conclusões e explicações sobre o objeto pesquisado (BARDIN, 1977).

Em relação ao material recolhido na segunda etapa dessa pesquisa iniciamos pela **pré-análise** das transcrições das justificativas dos professores ao realizarem as Triagens Hierárquicas Sucessivas. Primeiro, organizamos todas as unidades de contexto contendo as palavras justificadas e, em seguida, separamos em documentos diferentes para melhor apreensão do conteúdo. Após a separação do material, realizamos uma leitura flutuante em cada documento, a fim de detectarmos os sentidos que os sujeitos estavam atribuindo ao termo escolhido como indispensável ao se referir ao aluno de escola pública de ensino médio.

Prosseguimos com a **exploração do material**. Para cada palavra que foi justificada, separamos as unidades de registro com cores diferentes e as nomeamos; assim, conseguimos identificar o que era mais recorrente nas justificativas dos sujeitos. Por fim, com os dados, organizados procedemos com **o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação**.

---

[22] O tema é, geralmente, utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas são, frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p.106).

[23] Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo (BARDIN, 1977. p. 107).

[24] É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 1977. p. 104).

Para análise das narrativas desenvolvidas na terceira etapa, seguimos as orientações de Bardin (1977), realizamos uma leitura cuidadosa em cada texto para interpretar o conteúdo do que estava escrito sobre o “aluno de escola pública de ensino médio”. Na fase da exploração do material, separamos em cada narrativa produzida, os trechos cujos núcleos de sentido traziam uma maior frequência por cores diferentes, e assim, conseguimos categorizar por meio dos temas que foram surgindo na exploração. Definimos eixos temáticos e em torno desses eixos organizamos as categorias. Feita essa organização, tratamos os resultados dialogando com os autores e fazendo inferências a respeito de possíveis relações entre representações sociais e práticas dos professores junto ao aluno de ensino médio na escola pública.

A partir do próximo capítulo, passamos a apresentar e discutir os resultados dessa investigação.

CAPITULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, explicitamos os resultados e a discussão da primeira, segunda e terceira etapa do estudo, realizados com os professores de ensino médio. Os dados apresentados aqui são provenientes dos questionários e teste de associação livre, aplicação das Triagens Hierárquicas Sucessivas e das narrativas escritas.

5. 1 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”

O quadro nº 11, construído com o auxílio do software IRAMUTEQ, apresenta a análise prototípica das evocações, ou seja, os elementos que compõem o possível núcleo central e periferia das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio”. Os resultados obtidos por meio das palavras evocadas pelos 71 professores somaram um total de 355 palavras evocadas, dentre elas 182 eram diferentes entre si. Para o processamento das evocações arbitramos como frequência mínima (f=03), evocações inferiores a esse número foram desconsideradas.

Quadro nº 11 - 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	2,5	**Carência**	**18**	**2,7**
Esforçado	**13**	**1,9**	**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**	**Segunda 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: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

No quadrante superior esquerdo do Quadro nº11, 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. Alves-Mazzotti (2002), ressalta que o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas; portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e seu sistema normativo. Os termos que integram o quadrante em estudo 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 escola pública de ensino médio. A dificuldade é sinalizada pelos professores, como “a falta de perspectivas em seguir uma carreira” (P16/F/L)[25], porém, mesmo em meio aos obstáculos os consideram *esforçado* (*f* = 13 e OME=1,9), e essa 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 (P19/F/L).
>
> São alunos que na maioria das vezes não tem muitos recursos (P40/F/CN).
>
> Chegam depois de um dia de trabalho, muitas vezes, fatigante para estudar (P64/F/L).
>
> Geralmente, o aluno do ensino público não tem as mesmas oportunidades que o da escola privada. Portanto, seu esforço, além de maior é fundamental para seu êxito pessoal e profissional (P65/F/L).

[25]Para preservar o anonimato dos participantes, utilizamos códigos para identificá-los. Iniciamos com a letra maiúscula (P) de professor, seguida do número do protocolo, ou seja, o número de ordem com que o formulário foi respondido; a letra maiúscula M ou F identificar o gênero e, por fim, letra maiúscula variada para indicar a área de conhecimento em que o professor atua. Segue por exemplo: P01/F/L refere-se à primeira professora participante da área de Linguagens.

Constatamos na literatura o estudo de Weller (2014) que discorre sobre as inúmeras dificuldades pelas quais passam os alunos dos anos finais da educação básica, como as cobranças por escolha profissional, problemas financeiros e familiares; a autora demonstra que a despeito de tudo isso, eles são esforçados e sonham com um futuro melhor. A pesquisa com esses estudantes, revelou que eles tinham pretensões distintas de carreiras profissionais, porém esbarravam em dificuldades, principalmente, com 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, pois deixa o aluno em desvantagem na aprendizagem e provoca o desinteresse para o seu desenvolvimento. Seguem trechos das justificativas dos professores:

> A partir da desigualdade social a que estão expostos, muitos perdem o interesse pelo aprendizado e pelo próprio desenvolvimento (P68/M/L).

> 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 (P62/M/M).

A desigualdade educacional é um debate que se prolonga em nosso país e poucos são os resultados 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 que estão nessa etapa dos anos finais da educação básica. Segundo os autores, são jovens que vivem em 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 dessa pesquisa, 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 e isso ocorre, na maioria dos casos, pela elevada taxa de evasão e baixas médias para a conclusão do ensino fundamental. As desigualdades pelas quais passam os alunos de ensino médio 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 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. Para esta palavra os professores justificaram:

> O aluno de escola pública frente à realidade da educação pública no Brasil para obter algum sucesso precisa superar as barreiras impostas pelo próprio sistema educacional (P14/M/CH).
>
> Estudar numa escola pública, o aluno tem que estar sempre superando as dificuldades e descompromisso dos gestores públicos (P33/M/M).
>
> Superar as dificuldades impostas (P51/M/L).

No dicionário[26], a palavra *superação* se apresenta como o ato de vencer obstáculos e conseguir vitória frente a uma situação desagradável. No âmbito dessa pesquisa, as justificativas dos professores sugerem, em consonância com o sentido do termo, 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 e dos limites da gestão pública educacional mencionados pelos sujeitos, 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 ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano ou semestre, ao ensino médio, trazendo para o seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.114).

[26] https://www.dicio.com.br/superacao/

Ao verificarmos as palavras *desigualdade* e *superação* presentes no quadrante superior esquerdo, constatamos que elas possuem as mesmas frequências (6) e foram apontadas como as mais importantes por três professores, porém apresentam OME diferentes (2,3) e (2,5). O fato da palavra *desigualdade* ter a menor OME se explica pela posição que ela se encontra no *rang* de classificação. De um total de seis palavras, ela assume a segunda posição (2), ou seja, ela é a palavra que mais se aproximou da primeira posição. Embora exista essa proximidade, a palavra *superação* também foi reconhecida como uma das mais importantes (ocupa a terceira posição). As posições ocupadas pelas duas palavras no quadro nº11 revelam que, as representações sociais desses professores estão pautadas nas condições desiguais de aprendizagem a que esses alunos são submetidos, no entanto eles são capazes de superar essa desigualdade.

Constatamos que as palavras do possível núcleo central foram evocadas por (13) treze docentes de diferentes áreas de conhecimento. Apresentaremos, a seguir, os que indicaram esses termos como os mais importantes e quais os elementos eles consideram marcantes no seu trabalho junto aos seus alunos.

A palavra *dificuldade* foi evocada e justificada como importante por dois docentes da área de Linguagens e Ciências da Natureza, professores efetivos e que possuem mais de dez anos na carreira. Ao serem indagados sobre os elementos que consideravam marcantes no trabalho que desenvolviam junto aos seus alunos de escola pública de ensino médio, responderam com os termos: “iniciativa e resiliência” (P14/F/L) e “o protagonismo desenvolvido” (P52/F/CH). Esses docentes, das áreas de Linguagem e Ciências Humanas, reconhecem seu protagonismo e determinação no trabalho que desenvolvem junto aos jovens nessas escolas.

A palavra *esforçado* foi mencionada como a mais significativa por cinco professoras das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, essas têm mais de dez anos na atuação como docente, possuem contrato tanto efetivo quanto temporário e idades que variam de 32 a 56 anos. Os elementos marcantes revelados por essas professoras foram amizade e atenção para com os alunos. Elas fazem da afetividade uma porta aberta para uma boa relação, o que, segundo elas, favorece o aprendizado efetivo dos conteúdos em sala de aula. Compreendem que a escuta e um olhar mais atento às necessidades dos estudantes são fundamentais para entendê-los, e que a troca de conhecimentos é o

melhor caminho para a construção de um diálogo. Segue um trecho da justificativa de uma das professoras:

> Afetividade, eu tento ir além do conteúdo, ter um olhar humanizado. Empatia e disciplina. Trato com respeito e exijo o mesmo entre eles e comigo, tenho rigor com prazos e horários. Tento oferecer uma formação que responda a demanda por um cidadão consciente e um profissional. Assim, proponho atividades tanto de reflexão social como mais conteudístas (P16/F/CH).

A palavra desigualdade foi apontada como a mais importante por dois professores e uma professora das áreas de Matemática e Linguagens que possuem de 5 a 15 anos de atividade profissional, são docentes efetivos e com idades de 27, 28 e 39 anos. Reconhecendo as condições de desigualdade impostas aos alunos de escola pública, esses professores consideram marcantes no exercício da profissão a dedicação ao trabalho, o estabelecimento de vínculos com os alunos e o saber ouvir. Afirmaram:

> Acredito que o ponto principal dessa relação entre professores e alunos é a questão do perceber o aluno como um ser pensante e não apenas como um depósito, não tem como desenvolver um ensino de qualidade com esses alunos se não desenvolver empatia e autonomia neles e em nós, professores, porque aí o ensino fica mecânico, chato e tem pouco ou nenhum resultado. É preciso também que se crie um vínculo com os alunos, porque sem esse vínculo o processo de aprendizagem é quase impossível, pois torna a relação quase que insuportável entre o professor e os alunos. Então, os elementos que busco desenvolver com meus alunos são a criação de vínculo com os professores e com a escola, para que o aprendizado aconteça de forma prazerosa e também busco desenvolver com eles a autonomia, para não serem dependentes em relação a construção do seu próprio conhecimento, e a empatia para que possam sempre se colocar no lugar do outro e reconhecer que todos são (em suas diferenças) iguais (P67/F/L).

> Além de transmitir conteúdos/conceitos, procuro ouvir meus alunos e auxiliá-los dentro de minhas limitações. Creio que a função do professor vai muito além de atividades e notas, somos participantes do processo de desenvolvimento de nossos alunos (P68/F/L).

A palavra *superação* foi citada como a mais relevante para três professores das áreas de Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, dois deles são efetivos e um temporário, com mais de quinze anos de exercício na docência, e com idades de 38 ,50 e 59 anos. Para eles, o que marca na profissão é o trabalho desenvolvido

com seus alunos, o encantamento e a confiança de que eles podem conseguir alcançar os seus objetivos.

Os elementos que consideram marcantes no trabalho que desenvolvem junto aos alunos de ensino médio estão em consonância com a literatura investigada, uma vez que identificamos em estudos como os de (Libâneo, 1994; Freire, 1996; Sacristán, 2002 e Piaget 1993) o relacionamento harmonioso entre professores e alunos, como capaz de influenciar o desenvolvimento emocional e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Como destacamos no capítulo 3, no núcleo central de uma representação estão as crenças e valores mais arraigados dos sujeitos, deles dependem suas tomadas de posição. O possível núcleo central das representações de “aluno de escola pública de ensino médio” dos docentes investigados revela que, a despeito de todas as dificuldades, sobretudo, o cenário de desigualdade social em que se encontra, para os professores, o aluno se esforça e tenta superar os obstáculos.

Considerando que, conforme Sá (1998), os elementos centrais de uma representação social têm como características a estabilidade, rigidez e consensualidade e são resistentes à mudança, depreendemos que essas palavras expressam representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio como um sujeito que enfrenta, se esforça e supera os desafios que lhes são impostos.

Estão presentes no núcleo central dois tipos de elementos: os normativos e os funcionais. Conforme Abric (2003), os normativos surgem do sistema de valores e crenças constituindo assim, a dimensão social do núcleo, e os funcionais dizem respeito às características do objeto e enfatizam as práticas sociais.

Como já explicitado, o possível núcleo central das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” estão centrados nos termos: *dificuldade, esforçado, desigualdade e superação.* Identificamos como elementos normativos as palavras *dificuldade e desigualdade,* pois os professores acreditam que a situação de vulnerabilidade social a qual os jovens estão inseridos, os impossibilita de romper com as barreiras da desigualdade e, devido às dificuldades enfrentadas, eles não conseguem avançar. Por outro lado, as palavras *esforçado e superação* são identificadas como elementos funcionais, pois estão vinculadas as ações que os sujeitos vivem no cotidiano com seus alunos (as práticas). Conforme as justificativas

dos professores a despeito de todas as adversidades, os alunos se esforçam, superam e alcançam objetivos pessoais e profissionais. Assim, vinculamos desigualdade e dificuldade ao normativo, as crenças compartilhadas que circulam em torno do estudante de escola pública, ao passo que o esforço e superação são reconhecidos como funcionais, pois evidenciam que esses docentes, ao acompanharem as trajetórias desses alunos, revelam que eles são capazes de transpor as barreiras do insucesso comum aos grupos sociais menos privilegiados da sociedade.

No quadrante superior direito do Quadro nº11, denominado de primeira periferia de uma representação social, estão localizadas as palavras com alta frequência, mas não escolhidas como importantes pelos sujeitos. Essas palavras podem reforçar ou não, os termos contidos no núcleo central. No caso dessa pesquisa, localizam-se no quadrante superior direito as palavras: c*arência, oportunidade, aprendizado, esperança, resiliente e desinteressado*.

O termo carência (*f*=18 e OME=2,7) foi evocado pelos sujeitos para justificar que os alunos são carentes, principalmente de afeto e essa falta que sentem contribui para complicar o processo de aprendizagem. Oliveira (2013) considera que são, sobretudo, os estudantes de meios populares as vítimas de carência que fracassam na escola, diferente dos alunos de classe média, mais privilegiados, possuem condições mais favoráveis para galgarem o sucesso escolar. Conforme o autor, 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 em nossos dados, as justificativas dos sujeitos reiteram carências diversas que afetam os alunos, um modo estereotipado de compreendê-los. Afirmam que:

> Os estudantes são carentes de diversas coisas, cultura, educação familiar, lazer entre outras coisas. E isso reflete no cotidiano escolar, pois a falta dessas "coisas" interfere na Educação deles dentro da escola (P21/F/L).

> Porque durante conversa com eles, percebe-se que sua dor, seu desinteresse pela escola é consequência da falta de afetividade no lar (P43/F/L).

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 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 participante da pesquisa, as representações sociais do aluno de escola pública de ensino médio estão demarcadas em carências que o impedem de aprender de forma satisfatória. Para Arroyo (2014), tais representações estão mais para pensamentos estereotipados acerca do aluno de ensino médio, 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 completa que esta visão impede o avanço dos alunos no que se refere à promoção de seus estudos. Considera que enquanto essa representação social permanecer, as políticas públicas voltadas à qualificação e à melhoria da aprendizagem na educação básica, não surtirão efeitos, pois o aluno é tido como carente e incapaz de aprender.

Arroyo (2014) sugere que somente com a superação da visão esteriotipada do aluno como carente, inferior e subalterno, tanto por parte dos docentes quanto do currículo, poderá lhe garantir o direito a uma educação com qualidade e possibilidade de compartilhar um sistema igualitário.

A palavra *oportunidade* (*f*=12 e OME= 2,9) foi apontada pelos sujeitos enfatizando que a escola/educação como o caminho para se conseguir um lugar na sociedade, a chance de galgarem por caminhos nunca antes trilhados. Os professores disseram: "Educação é o caminho..." (P29/L/F)." É o que representa a escola para os alunos (P52/F/CN).

> Eu vejo oportunidade como a mais importante devido o fato de que é no ensino médio que, geralmente, os estudantes entendem que começa ali a oportunidade de romper com uma estrutura social tão enraizada, em que a oportunidade de vislumbrar o acesso ao ensino superior nunca havia chegado antes para alguém da família de muitos (P36/M/M).

> Acredito que a oportunidade é de extrema importância na formação do estudante de escola pública, pois pode contribuir para a conquista de espaço na sociedade (P46/F/L).

Os anos finais da educação básica, por se tratarem 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):

> A noção de transição está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (WELLER, 2014, p.137).

Dessa forma, os docentes que escreveram tal termo acreditam estar na formação do aluno a oportunidade de conquistarem seus objetivos. Ainda a esse respeito, Corrochano (2014) ressalta que a relação dos alunos com o trabalho tem sido marcada por muitas desigualdades, sendo esse fenômeno evidenciado por essa etapa da educação. Para alguns jovens, esse período é constituído de uma etapa preparatória para ingressarem em uma universidade ficando o trabalho para depois de sua conclusão. Porém, para outra parcela (bem maior da população), significa finalizar os estudos para iniciar no mercado de trabalho para assim, conseguirem dar continuidade ao seu projeto de vida.

Quando se referem à oportunidade, os professores estão sinalizando 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, com forte presença nesse quadrante e que reitera as impossibilidades do aluno de ensino médio, o termo oportunidade sugere um futuro plausível para ele, conforme seus professores.

A palavra *esperança* (f=8 e OME=3,5), presente na primeira periferia da representação de “aluno de escola pública de ensino médio”, remete a confiança que alguns professores possuem no que se refere a um futuro melhor para seus alunos por meio da educação. Justificaram: “Esperança em um futuro melhor para

nossos alunos e consequentemente para nossa sociedade" (P14/M/L); "Com ela podemos ter as outras para a escola pública como todo" (P53/F/CN).

A palavra *aprendizado* (*f*=9 e OME=3,1) pelas justificativas, denota a possibilidade do aluno mudar a sua realidade por meio dos conhecimentos adquiridos. Conforme os professores, o aprendizado: "É o objetivo principal da educação" (P25/F/M); "É devido ao aprendizado que o aluno adquire os seus conhecimentos" (P64/F/M); "A aprendizagem é capaz de mudar a realidade do aluno! Ela pode intervir em seu mundo" (P65/F/CN).

O termo foi justificado por professoras das áreas de matemática e Ciências da Natureza, ou seja, áreas cujas disciplinas os alunos possuem um grau maior de dificuldade. Elas acreditam que o maior empenho e investimento dos alunos podem proporcionar uma melhoria em suas vidas, uma vez que a educação é o caminho capaz de proporcionar mudanças na vida deles. Esse resultado é semelhante ao que vimos na literatura, que trata sobre a construção dos saberes dos alunos em autores como Dubet (1997), Cândido (1955) e D'Ambrósio (1996), que investigaram impasses vividos pelos alunos para aprenderem os conceitos relativos às áreas de Exatas.

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 nº11, 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 de ensino médio enfrentam, eles são resilientes e as superam guiados pelo desejo de concluir essa etapa da educação básica, com objetivo de conquistar um futuro melhor. Conforme as justificativas dos docentes, a situação de desigualdade imposta aos alunos, por vezes, os desmobiliza e os deixa em desvantagem na aquisição do conhecimento provocando assim, o desinteresse pelos estudos.

Portanto, o sistema periférico tem a função de proteger o núcleo central e impede que novas informações e situações comprometam a sua estabilidade. Conforme Sá (1998), ele age como um "para-choque", ou seja, tem a função de proteção, e os elementos contidos nele reforçam o núcleo central. Os elementos cognitivos neles 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" (p.77).

Os dados estão em consonância com o dito por Sá (1998), pois os termos que compõem o quadrante da primeira periferia reforçam o possível núcleo central. Embora as palavras desse quadrante tenham um caráter mutável, identificamos que elas estão imbrincadas, pois as dez palavras presentes nos dois quadrantes (superiores esquerdo e direito do quadro nº11) revelam um aluno carente, que enfrenta dificuldades e se desinteressa pelos estudos devido ao contexto desigual. No entanto, é resiliente e enxerga na educação esperança e oportunidade de aprender para alcançar o sucesso; por isso, se esforçam e superam as barreiras que lhes são impostas.

No que se refere às funções de proteção da primeira periferia descritas por Sá (1998) e mencionadas no capítulo 3, as modulações personalizadas e prescrição de comportamento foram as que identificamos a partir das justificativas dos nossos sujeitos quando se referiram aos seus alunos. Os professores construíram representações sociais de aluno de escola pública tomando por base seus referentes individuais que vão se entrelaçando, influenciando e sendo influenciados pelo contexto social e assim tomando posições e desenvolvem suas práticas.

Os professores que escreveram as palavras presentes na primeira periferia, também apontaram os elementos que marcam o seu trabalho. A seguir, apresentaremos esses sujeitos e seus argumentos a respeito da sua prática docente junto aos seus alunos.

A palavra *carente* foi indicada como a mais importante por três professoras da área de Linguagens, duas delas possuem mais de quinze anos de atividade docente e uma, até cinco anos. Sobre seus contratos, duas são efetivas e uma temporária e suas idades são: 26,43 e 63 anos. Apesar da carência, essas professoras revelam ter confiança nos alunos e acreditam no potencial que possuem para conquistarem as suas metas. Sobre os elementos marcantes em seu trabalho junto ao aluno disseram:

> Acredito que são capazes de realizar seus objetivos e tento passar isso para eles (P21/F/L).
>
> O respeito e a dedicação (P43/F/L).

> De formação para além dos muros da escola, mostrar a eles que precisam estudar e correr atrás dos sonhos. Pois a finalização da escola é mundo totalmente diferente. Que é necessário perceber que é importante estudar, que é necessário ser ético, que é preciso almejar coisas melhores, que existe a possibilidade de um futuro brilhante para cada um deles. (P60/F/L).

A palavra *oportunidade* foi escolhida como a mais relevante para três professoras e um professor das áreas de Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza. Das professoras, duas têm mais de quinze anos e uma até cinco, no exercício docente e o professor possui até cinco anos, todos são efetivos e suas idades são: 26, 27, 41 e 53. Eles consideram marcante em seu trabalho, ou seja, atuar de modo a compreender quem são seus alunos e os contextos por eles vividos, para assim conhecê-los e motivá-los cada vez mais na conquista de seus espaços na sociedade. Afirmaram esses professores:

> Cuidado, olhar holístico e escuta aos estudantes (P28/F/CH).

> Um dos elementos que eu destaco é a importância da presença pedagógica que um professor pode exercer na vida dos estudantes através da pedagogia da presença, quando olhamos o aluno por completo e o valorizamos para além do conhecimento científico/curricular. Quando buscamos entender seu contexto social, familiar e de que forma isso interfere no seu aprendizado. E principalmente, apontando possibilidades e caminhos de superação das adversidades. Se colocando muitas vezes como exemplo em algumas situações (P35/M/M)

> O reconhecimento do espaço que ocupamos e do lugar de onde viemos; a importância do processo de aprendizagem na construção da representatividade do pobre, da mulher, do preto, do homossexual... Procuro levar textos (artigos, resenhas, entrevistas) que tratem de temas assim. A construção da afetividade professora/estudante, estudante/professora, no sentido de me tornar acessível e confiável para que possamos conversar sobre os problemas que enfrentamos (P45/F/L)

> O incentivo para que eles continuem motivados (P52/F/CN).

A escolha pelo termo *aprendizado* foi feita por duas professoras e um professor das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, sendo apenas uma temporária. Os sujeitos possuem mais de dez anos de profissão e suas idades são: 38, 41 e 41. O que consideram marcante em suas práticas é a maneira como tentam chegar ao aluno para compreender os problemas por eles enfrentados. Justificaram:

“A participação do aluno e seu interesse no aprendizado”(P63/F/M); “Motivação, ensinar com alegria, experimentação e oitiva das dificuldades enfrentadas pelos alunos e autoavaliação!”(P64/F/CN). O que se destaca para uma professora é a “falta de interesse do aluno” (P24/F/M).

A palavra *esperança* foi citada por um professor e uma professora das áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, com idades de 38 e 41 anos, ambos efetivos e com mais de dez anos de trabalho na docência. Os participantes consideram importante articular os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula e articulá-los aos conteúdos ministrados, algo que possibilita uma boa relação entre eles. Destacaram: “Diversidade dos conteúdos da educação física levando os mesmos para o dia a dia do aluno” (P14/M/L); “A relação aluno-professor” (P63/F/CN).

Como já mencionado, as palavras: *resiliente* e *desinteressado* não foram escolhidas como as mais importantes pelos participantes, mesmo não dispondo de justificativas no contexto, elas se articulam ao quadro de desigualdade em que se inserem os alunos de escola pública, bem como na busca de enfrentamento e resiliência frente aos obstáculos.

As palavras presentes na primeira periferia, não se distanciam daquelas contidas no possível núcleo central. Depreendemos com base nas palavras e justificativas para esses termos, que os professores confiam no potencial de seus alunos, principalmente, na possibilidade de ocuparem melhores espaços na sociedade. Eles, também, demonstram acreditar no trabalho que desenvolvem, pois procuram entender o contexto em que vivem para motivá-los para suas aprendizagens. Os docentes se reconhecem como agentes de transformação da vida dos seus alunos e os incentivam na superação das adversidades alimentando e difundindo a crença na educação como um caminho para um futuro melhor.

No quadrante inferior esquerdo do quadro nº11, 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 que foram pouco evocados, porém sempre escolhidos e justificados como importantes. Esses elementos podem sugerir a presença de um subgrupo de professores no conjunto

dos investigados que possui uma representação diferente totalidade pesquisada, ou uma representação em processo de mudança. Essa zona sugere que as representações sociais, embora tenham elementos compartilhados, podem apresentar algumas variações entre subgrupos dos investigados.

Identificamos uma diferença quando analisamos o termo *desmotivado* (*f*=5 e OME=1), evocado por professores para se referirem aos alunos que não são mobilizados para aprender. Fatores como a ausência da família em seu viver escolar e descrença de que a educação pode mudar o rumo de suas vidas provocam essa desmotivação. Os participantes justificaram a escolha da palavra desmotivado afirmando:

> O aluno de escola pública se sente extremamente desmotivado em relação aos estudos. Por um lado, não tem incentivo da família; por outro, não tem interesse nem perspectivas futuras (P07/F/L).
>
> A grande maioria dos alunos não acredita que a educação pode mudar a sua vida e, por isso, não estudam o mínimo necessário (P17/M/M).
>
> Porque se ele se motivasse, poderia superar as dificuldades do sucateamento educacional (P25/F/L).

Destacamos que a palavra *desmotivado* foi evocada em primeira mão por cinco sujeitos das áreas de Linguagens, Matemática e Ciências Humanas, esses docentes possuem de cinco até dez anos de atividade docente, eles são efetivos e suas idades são de 35, 37, 38, 41 e 50 anos. Segundo esses sujeitos, devido à falta de perspectiva de futuro, o aluno não se motiva para conquistar uma vida melhor e os professores tentam incentivá-los. Justificaram: *"*Poder contribuir com a formação desses alunos é muito importante para mim, ser incentivadora é primordial" (P7/F/L); "Tentar mostrar que a formação é a chave da mudança social pra ele" (P25/F/L); "Incentivo em busca de conquista*s*" (P37/F/L).

Os professores acreditam que se houvesse mais motivação por parte do aluno ele seria capaz de enfrentar todas as dificuldades que são apresentadas no contexto da escola de ensino médio. 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", assim, é a motivação que impulsiona o indivíduo a alcançar a suas finalidades. No entanto, não foi o que demostraram nossos dados. Conforme os professores, os alunos são desmotivados tanto por não terem o

incentivo da família, quanto pela ausência de perspectivas de progresso a partir da escola. 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 na literatura educacional por Neves; Boruchovitch (2004); Liery (2010) e Leão (2011) e Krawczyk (2014) que abordam o tema. Krawczyk (2014), por exemplo, afirma que a desmotivação é a principal causa da falta de empenho dos alunos para com os estudos. Mesmo considerando essa realidade, a autora pondera que a sociedade tem uma visão do docente "super-homem" como capaz de envolver o aluno em todos os sentidos e que é preciso a construção de um trabalho em conjunto (escola e família) capaz de possibilitar a formação de um aluno reflexivo.

As considerações de Krawczyk (2014) em relação ao super papel do professor podem ser confirmadas com o estudo de Camargo, Camargo e Souza (2019). Os autores, com o intuito de entender a importância da motivação no processo ensino/aprendizagem, ressaltam o trabalho fundamental do professor no processo de desenvolvimento da motivação do aluno. Afirmam, ser o professor o responsável por criar um ambiente propício a sua aprendizagem fazendo uso adequado de recursos didáticos que tornem os alunos ativos na construção de seu conhecimento. Salientam que o estudante, ao encontrar um clima favorável em sala de aula, de compromisso com a educação e de boa relação com os docentes, buscará corresponder às expectativas.

Sobre a desmotivação de estudantes de ensino médio Arroyo (2014), comenta que a desistência dos mesmos ocorre pela descrença em promessas de uma vida melhor a partir da escola, promessas essas que se chocam com a realidade dessas escolas, contextos pessoais e condições desiguais dos jovens que frequentam a escola pública. 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 se tendo avançado 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 os alunos em meio a dispersão, comprometem sua formação. Seguem as justificativas:

> Porque é um desafio para eles passar mais de 10h num lugar sem estrutura física de banheiro, bancas, calor, falta de professores, má alimentação e ainda assim, conseguir superar tudo ou quase tudo e concluir o ensino médio, aprender, entrar numa universidade (P10/F/CN).
>
> Pois trabalhar com eles é DESAFIADOR para o professor devido à falta de concentração deles e a aprendizagem de forma deficiente (P20/M/L).
>
> Acredito que para muitos jovens, estudar ainda é um desafio, tomando como partido a situação econômica de muitas famílias, onde a prioridade é a obtenção de um trabalho (P48/M/M).

Leão (2006), em seu estudo, enfatiza os desafios enfrentados por jovens que são trabalhadores e estão matriculados nos anos finais da educação básica em escolas que não possuem estrutura adequada para a aprendizagem, com professores mal preparados e em frequente rotatividade.

Menezes, Nascimento e Santos (2012) ressaltam as inadequações da escola pública: infraestrutura precária, salas compactas, cadeiras quebradas, pouca entrada de ar, biblioteca desconfortável e de difícil acesso, tais circunstâncias são desafiantes para alunos e professores.

Ainda sobre os desafios enfrentados pelos jovens nas escolas de ensino médio, Dayrell, Leão e Reis (2011), em pesquisa desenvolvida no estado do Pará sobre as relações entre projetos de vida de jovens e as escolas públicas de ensino médio, identificaram que essas instituições funcionavam em precárias condições básicas de higiene e de conforto. Apesar dos desafios, os autores salientam que a escola tem um importante papel nas vidas desses jovens, que nela depositam muitas expectativas, principalmente em relação ao seu futuro profissional.

Os termos (*desafiador* e *educação),* evocados e justificados pelo subgrupo participante e dispostos na zona de contraste, convergem com os estudos

apresentados, que ressaltam a situação de precariedade das escolas e educação pública. Tal precariedade que tanto desafia, acaba por contribuir para que os estudantes sejam vistos como desmotivados.

O potencial (*f*=3 e OME=1) dos estudantes não é negado pelos professores. No entanto, as suas justificativas reiteram que a precarização da educação pública (as condições gerais de sobrevivência nas escolas) acaba por comprometer o potencial dos estudantes. A justificativa, abaixo, elucida esse pensamento compartilhado por um subgrupo de docentes:

> [...] acredito que há um grande potencial em boa parte dos estudantes com quem trabalho, mas esse potencial é comprometido por aspectos relacionados às condições de acesso à educação e, sobretudo, por aspectos da infraestrutura (planejamento, gestão, execução) do sistema de educação (P44/M/L).

A escola é um local à construção do conhecimento, além de ser um espaço que promove interação e descontração entre os pares. Os professores, participantes da pesquisa, reiteram que uma infraestrutura escolar precária compromete o processo de ensino/aprendizagem e torna o caminho para a conclusão dessa etapa da educação ainda mais difícil.

Acerca da escola pública, Evangelista e Machado (2019) analisaram as representações sociais de estudantes universitários de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE e os resultados evidenciaram palavras de teor negativo indicando que ela é desorganizada e que a falta de professores constitui um descaso para com a aprendizagem do aluno. As dificuldades e a desorganização demarcaram a centralidade da representação de escola púbica nesta pesquisa. Contudo, dificuldades e limites impostos à instituição acabam sendo minimizados devido ao trabalho dos professores. Resultados semelhantes aparecem em estudos como os de (Andrade, Evangelista e Machado 2018; Marques e Castanho 2011; Menezes Nascimento e Santos 2012).

Outra sequência de palavras como: *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) se articulam e sugerem representações sociais do “aluno de escola pública de ensino médio”, que, mesmo em meio as dificuldades, são guerreiros. Justificaram: “Porque muitos com a situação que vivem, lutam para conseguirem terminar os estudos e chegarem a ingressar em uma faculdade” (P29/F/L); “Porque de todas as dificuldades encontradas pelo sistema de ensino da rede regular, o

aluno que consegue ser aprovado numa federal é um verdadeiro GUERREIRO!![27]" (P50/M/CN).

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). Os participantes ressaltaram em suas justificativas para estas palavras sentidos compartilhados do "aluno de escola pública de ensino médio" que articulam pobreza e superação. Guerreiro expressa de modo figurado esse compartilhamento. "Do sacrifício e da dedicação, vem o futuro promissor" (P49/M/M); "A escola possibilita uma transformação do indivíduo. Ela ainda não é justa em muitos aspectos, mas possibilita futuro" (P61/PNR[28]/L).

Em estudo sobre os sentidos de escola construídos por alunos, Marques e Castanho (2011) revelam que a aprendizagem é elemento que mais se destaca. Embora elementos negativos ganhem visibilidade como a ausência de professores, aulas vagas e falta de material pedagógico, os alunos compreendem a escola como o caminho para a sua qualificação profissional. Portanto, prevalece uma representação social de escola como promissora, capaz de garantir um futuro melhor para as suas vidas.

Sobre perspectiva de futuro, Franco (2010) desenvolveu um estudo no qual analisou as representações sociais de jovens sobre a escola e suas perspectivas de futuro com alunos de ensino médio de uma escola pública, da rede estadual da cidade de São Paulo. Os resultados revelaram que os alunos representam a escola de maneira positiva e veem nela a possibilidade de ascensão social. As suas perspectivas são divididas, pois enquanto os alunos do diurno pretendem ingressar na universidade, os do noturno buscam se especializar para o mercado de trabalho. Assim, orientados por perspectivas diferenciadas, 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 no teste de associação livre de palavras, mas estes termos estão imbricados às demais e revelam que, a despeito da falta de preparo do aluno decorrente de fatores

[27] Conservamos as justificativas do modo como foram escritas pelos participantes.
[28] Sujeito preferiu não responder sobre seu gênero.

externos e/ou internos, ele é determinado, se dedica aos estudos e tem possibilidades de um futuro melhor do que o presente.

Os elementos da zona de contraste *desmotivado, potencial, desafiador e educação* revelam a presença de um subgrupo de docentes que compartilham sentidos menos favoráveis para com o aluno de escola pública de ensino médio, portanto confrontam o possível núcleo central. As demais palavras (*futuro, pobre, guerreiro, despreparado, dedicação, respeito e protagonismo) confirmam* o possível núcleo central, pois encaminham para uma síntese com a metáfora aluno "guerreiro", um protagonista capaz de vencer dificuldades e encontrar novos caminhos.

O termo *desafiador* foi evocado por três professores das áreas de Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, dois com mais de dez anos de profissão e um com cinco. Suas idades são: 31, 40 e 43 anos, sendo dois efetivos e um, temporário. Com todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos, principalmente, infraestrutura precária para a sua formação que implica em falta de concentração para aprender, a palavra resiliência foi evocada pelos professores, que a justificaram: "*Formação, equilíbrio, resiliência, visão holística, projeto de vida*" (P10/F/CN); "*Gosto muito de instigar o aluno a pensar e argumentar bem como trazer uma aula mais próxima deles*" (P20/M/L) "*Ser resiliente e acreditar que o estudo em todo seu contexto, muda a vida das pessoas*" (P48/M/M).

Foram dois os professores que escreveram a palavra *futuro,* eles são das áreas de Matemática e Linguagens, com idades de 38 e 48 anos, com mais de dez anos de atuação docente e efetivos na rede. Seguem suas justificativas com relação aos elementos marcantes de suas carreiras: "*A vontade de querer ser sem poder, a oportunidade que não chega*" (P49/M/M); "*Construção da autonomia, tomada de consciência, busca constante pelo pensamento crítico*" (P61/PNR/L).

A palavra *potencial* foi evocada por professores das áreas de Linguagens e Matemática, com idades de 40, 49 e 54 anos, efetivos e com mais de dez anos de atuação. Pra eles, o aluno tem potencial e pode alçar voos maiores no futuro, para isto, precisam de uma ação pedagógica que lhe conduza na construção do conhecimento a fim de conquistar seus objetivos, no caso, garantir sua formação integral. Um professor afirmou:

> Em primeiro lugar, destacaria como mais importante no meu trabalho a escuta das demandas dos/as estudantes, de suas condições de estudo em casa, de sua relação com o conhecimento, etc. O trabalho do professor, na educação pública, passa por uma batalha diária para conquistar a atenção dos/as estudantes para com o objeto de ensino-aprendizagem. Por isso, tento sempre interagir com o grupo-classe de modo a levantar conhecimentos prévios sobre o conteúdo e relacioná-lo com o cotidiano. Desafiar o estudante a refletir sobre o que está fazendo e não simplesmente ser um executor de tarefas sem sentido (P44/M/L).

Foram uma professora e um professor, das áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, que escreveram o termo *guerreiro, eles est*ão com idades de 56 e 59 anos, mais de quinze anos de atividade docente e são efetivos. Conforme esses sujeitos justificaram, é importante entender o contexto social no qual os alunos estão inseridos, sempre incentivando-os e os apoiando.

As palavras *pobre*, *educação*, *respeito* e *protagonismo* foram evocadas uma única vez pelos sujeitos das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens. Suas idades são de 24, 26, 37 e 53, dois com até cinco anos e dois com mais de dez e seus contratos são efetivos e temporários. Os elementos apontados ao se referirem a esses termos foram atuar de modo direto junto a esses alunos, além de compreender os seus anseios, estimulando o engajamento, a aprendizagem e o senso crítico de maneira autônoma.

Os elementos marcantes para esses professores sinalizam que, a despeito das experiências negativas vivenciadas na escola, reconhecem o potencial dos alunos e percebem a escola como o caminho para que eles conquistem o sucesso almejado.

Por fim, a segunda periferia, quadrante inferior direito do quadro nº11 é composta por termos com baixa frequência e maior ordem média de evocação. Esse quadrante possui nove (9) palavras que se articulam aos demais quadrantes no que se refere às características dos alunos, 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). Estes termos sugerem que os alunos são carentes, com condições socioeconômicas precárias, logo são indivíduos vulneráveis, que necessitam de uma maior atenção de seus familiares, como também do poder público. Como já tratamos da primeira periferia, a segunda reitera que o aluno de escola pública de ensino médio é vulnerável e necessitado. O termo necessitado atrai para junto de

elementos: c*arinhoso* (o aluno precisa ser tratado de modo afetuoso) e *merenda* (o aluno deve ser melhor alimentado) com vistas a torná-lo motivado e interessado. A situação de desigualdade social implica em vulnerabilidade.

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, vão devido a necessidade de alimento, de merenda, que não é oferecida com a qualidade esperada. Concluem afirmando 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. Referindo-se as desigualdades sociais e suas implicações educacionais o autor assim se posiciona:

> [...] Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais de chances de entrar na universidade que o filho do assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que o filho do operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. [...] mas, não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças dos dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar, ou ensino suplementar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. (BOURDIEU, 1998, p.41).

Em explicação de caráter sociológico, o autor supracitado, 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. Portanto, é urgente (re)pensar uma política pública educacional que garanta a esses jovens que vivem à margem da sociedade, a oportunidade de uma escola

de qualidade para que ele tenha uma largada adequada em seu percurso escolar e uma chegada vitoriosa ao seu destino.

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). Tratam-se de termos que revelam, mesmo em meio às barreiras impostas, que o aluno possui: "força de vontade por todas as dificuldades enfrentadas para continuar os estudos" (P3/M/M). 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 e status social" (P41/F/L). 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:

> [...] tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc. 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).

O autor supracitado buscou compreender os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres, e identificou que são inúmeros os obstáculos por eles enfrentados para frequentar uma instituição escolar. Segundo Leão (2006), os alunos acreditam que os esforços investidos em sua escolarização resultarão em benefícios futuros, seja para uma formação profissionalizante ou para dar prosseguimento aos estudos no ensino superior. Reitera, ainda, que para esses jovens, a escola foi uma experiência tranquila, vista como uma integradora das relações interpessoais, sendo este, um espaço significativo e valorizado (LEÃO, 2006).

Oliveira (2018) contribui à discussão sobre a relação escola e o trabalho em uma pesquisa realizada na região metropolitana do Recife, com jovens matriculados no ensino médio. O estudo tinha como finalidade levantar a opinião dos jovens sobre a contribuição da escola para a sua formação enquanto trabalhadores. Os resultados apontaram que os alunos não entendem a escola apenas como um espaço para ser cumprida uma legislação ou de receber certificação, eles esperam que ela ajude a concretizar seus projetos de vida e garantam 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, localizamos uma 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, desmotivado e despreparado (zona de contraste); elas, portanto, fortalecem a crença compartilhada de tom mais pessimista de um subgrupo entre o conjunto dos docentes investigados.

Identificamos, a partir do quadro nº11, uma estrutura representacional positiva para como o “aluno de escola pública de ensino médio” por parte dos professores investigados nessa pesquisa. De modo geral, para esses docentes, frequentar a escola pública em meio a todo o descaso do poder público com o sistema educacional, consiste em um desafio que o aluno busca superar em seu cotidiano. Segundo eles, 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.

Detectamos que os resultados desta primeira etapa da pesquisa, que a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” de professores, contradizem um trabalho que desenvolvemos Batista e Machado (2018) sobre o mesmo objeto, com um grupo de professores de ensino médio de Jaboatão dos Guararapes. Nesse trabalho, 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.

Uma análise, desenvolvida por Silva (2004), das representações sociais do aluno de escola pública construídas por professores de Matemática, constatou a existência de duas representações distintas: uma positiva, do aluno alegre, criativo, crítico e que aprende; e outra, negativa do aluno como pobre, faltoso e sem base, devido às condições de vulnerabilidade social em que vive.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa indicam que os professores reconhecem o contexto de pobreza, dificuldades, desigualdade de seus alunos, e que ele gera desinteresse e desmotivação. Mesmo com esse contexto adverso, a maior parte dos participantes acredita no potencial dos alunos e confia que eles podem (com esforço e dedicação) superar as adversidades.

Com base no exposto, os resultados da primeira etapa da pesquisa mostraram que as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio estão pautadas nas dificuldades e contexto desigual em que vivem. Esse aluno é ao mesmo tempo representado como carente e esforçado, pois frente a situação de desigualdade em que se insere, consegue enxergar a educação como uma oportunidade de um futuro melhor.

Após apresentar e discutir a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” (quadro nº11), procuramos saber quem são os professores que partilham do possível núcleo central dessas representações. Entendemos, conforme Abric (2003 p.40), que “partilhar uma representação com outros indivíduos, significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido”.

Como já mencionamos, os elementos do núcleo central estão diretamente vinculados às histórias de vida e ideologias dos sujeitos, logo, suas representações sociais são rígidas e não mudam com facilidade. No total foram (13) os sujeitos que escolheram as palavras presentes no quadrante superior esquerdo possível núcleo central. As palavras são: *dificuldade (2), esforçado (5), desigualdade (3) e superação (3).*

No que se refere ao tipo de instituição em que lecionam, verificamos que desse subgrupo cinco professores atuam em escolas públicas de ensino médio regular; quatro nas de referência e quatro são professores de escolas técnico profissional. Desse conjunto, 10 são docentes efetivos e três possuem contrato temporário, (10) atuam em escolas de áreas urbanas e três em escolas do campo. A respeito do tempo de atuação na docência, (5) professores possuem mais de 15 anos, (5) de onze a quinze anos, (1) de seis a dez anos e (2) até cinco anos.

Para esse grupo de professores, o aluno de ensino médio de escola pública está exposto à desigualdade social e não possui as mesmas oportunidades de aprendizagem que os de classe média. No entanto, eles compreendem que, com

esforço, os alunos superam seus limites. A relação professor-aluno, segundo esse grupo de docentes, deve ser pautada pela amizade, atenção e uma boa relação contribuindo ao melhor desempenho dos discentes.

Os dados mostram que os 13 professores que evocaram e escolheram os termos contidos no quadrante do possível núcleo central, são em sua maioria efetivos (10) e possuem mais experiência junto a esses alunos, tais características podem estar contribuindo para a construção de crenças mais enraizadas e estáveis a respeito deles.

A respeito da vivência dos professores junto a seus alunos, e tendo em vista o tempo desse grupo no exercício da docência (11 a 15 anos e mais de 15 anos), Huberman (1992) reconhece essa fase como de diversificação, período em que desenvolvem com mais afinco projetos multidisciplinares e confiam no seu protagonismo. Afirma o referido autor: “os professores, nessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas” (p.42).

Parte desse grupo estaria, segundo Huberman (1992), na fase do pôr-se em questão. É o período considerado “meio da carreira” em que os professores se encontram entre o 15º e o 25º ano de docência. Nessa fase há, conforme o autor, uma sensação de rotina e uma crise existencial e o professor começa a ter um desencanto e a se questionar sobre a sua real posição naquele universo. De modo diferente do que propõe Huberman (1992) acerca dos professores nessa fase, o subgrupo dos docentes a que nos referimos reconhece o descaso do poder público para com a educação, gosta do que faz, possui iniciativa e acredita nas possibilidades de seus alunos.

Considerar essas variáveis, possibilitou compreender melhor a origem e estabilidade dos elementos que compõem o possível núcleo central da representação social de “aluno de escola pública de ensino médio”.

Como já expomos, a primeira periferia tem a função de proteger e complementar o núcleo central. No quadrante superior direito do quadro nº11, constam as palavras *carência, oportunidade, aprendizado, esperança, resiliente e desinteressado*. Dos 12 docentes que evocaram as palavras contidas nesse quadrante, três possuem mais de 15 anos de exercício docente, quatro entre onze a

quinze anos, dois de seis a dez anos e três possuem até cinco anos de exercício docente.

De maneira geral, os participantes afirmam que os alunos são carentes tanto no que diz respeito às condições socioeconômicas como de afeto no âmbito familiar. Esse subgrupo compartilha a crença de que a educação constitui uma oportunidade que os estudantes têm de reverter a situação de desigualdade em que vivem.

Os professores que atuam em escolas de ensino médio de referência, (maior parte de docentes desse subgrupo) demonstram oferecer apoio a seus alunos, buscam incentivá-los e acreditam que são capazes de conquistar seus objetivos. Conforme justificaram, tentam compreender o contexto social e familiar em que vivem os estudantes para identificar como ele interfere na construção do seu conhecimento. Revelam que o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno; por isso, procuram oferecer uma formação mais abrangente, capaz de ultrapassar os muros da escola. Os professores que atuam nos demais tipos de escola de ensino médio compartilham posição semelhante. Ressaltam a necessidade de desenvolver uma relação professor-aluno positiva, pois entendem que escutá-los é a melhor maneira para o mútuo entendimento. Tanto docentes efetivos como temporários desse subgrupo demonstram preocupação em encorajar seus alunos. Também não identificamos diferenças nessas tomadas de posição ao se considerar o local de atuação do docente, ou seja, compartilham dessa intencionalidade professores que atuam nas escolas urbanas e do campo.

Os docentes, que evocaram as palavras contidas nesse quadrante da primeira periferia, revelaram-se motivados para encorajar seus alunos de ensino médio, compartilham posições de que as adversidades vão sempre existir, mas que é possível superá-las.

A zona de contraste, quadrante inferior esquerdo do quadro 11, contém elementos que complementam ou confrontam o possível núcleo central. Como já dissemos é o quadrante no qual se localizam palavras com baixa frequência, porém escolhidas como mais importantes. Lá estão localizadas as palavras: *desmotivado, desafiador, futuro , pobre , potencial, guerreiro, educação, respeito e protagonismo.* Elas foram palavras evocadas e escolhidas por um subgrupo de 19 professores. As palavras: *determinado, despreparado* e *dedicação* também presentes nesse quadrante, não foram escolhidas em primeira mão pelos sujeitos, porém se articulam

com o núcleo central, pois explicitam que, mesmo sendo despreparado, o aluno é determinado e se dedica para conquistar seu lugar no mundo.

Um total de 19 participantes evocaram palavras situadas na zona de contraste desse subgrupo, sendo 17 docentes efetivos e dois possuindo contrato temporário. A grande maioria (15) é professor de escola situada na área urbana e apenas quatro atuam em escolas do campo. Trata-se de um grupo misto, professores mais e menos experientes no exercício da docência. Assim, conforme Huberman (1992) e Garcia (2010), eles estão em diferentes estágios de desenvolvimento da carreira.

O que detectamos na análise das evocações desse quadrante foi uma variação dessas representações vinculada ao tempo de experiência do docente. Entre as evocações de 13 professores mais experientes, os termos que evocaram e justificaram complementam o possível núcleo central, ou seja, as palavras denotam que, a despeito das desigualdades, os alunos se esforçam e superam as dificuldades. Por exemplo, quando utilizam o termo desmotivado justificam que se consegue vencer a desmotivação e outras adversidades. Reconhecem o aluno como um guerreiro que luta pela conquista da conclusão do ensino médio, e acreditam em seu potencial. No trabalho que exercem junto ao aluno, buscam ensiná-los a agir com respeito e a serem protagonistas do seu destino, mostrando que a educação é a opção de que dispõem para transformar as suas vidas.

Outro conjunto composto por seis professores, cujas evocações fazem parte dessa zona de contraste presente no quadrante, são profissionais iniciantes. Essa fase inicial, conforme Huberman (1992), é marcada por um choque de realidade, pelo fato da situação real de vivência da profissão não ser bem o que esperava durante seu processo de formação. Os desafios próprios dessa fase inicial foram revelados na evocação de palavras de teor mais pessimista, por parte desses professores, para se referirem ao aluno de ensino médio de escola pública. Conforme os docentes, os alunos não acreditam nas possibilidades de mudança via educação, a ausência dos pais na participação escolar dos filhos e a falta de perspectiva de futuro por parte desses jovens. Eles ressaltam a origem social desses alunos como um obstáculo para lidar com eles. Mesmo assim, não negam que tentam aproximação com esses estudantes e incentivam a construção de um senso crítico.

Portanto, depreendemos das evocações e justificativas referentes à zona de contraste, quadrante inferior esquerdo do quadro nº11, elementos que complementam os elementos que confrontam o possível núcleo central das representações sociais de “aluno de ensino médio de escola pública”.

A segunda periferia (quadrante inferior direito do quadro nº11) é constituída por um conjunto de palavras: *necessitado, força*; *interessado, motivado, vulnerável preguiçoso, carinhoso, merenda e trabalho* que não foram escolhidas em primeira mão pelos professores. Mesmo assim, como já comentamos nesse capítulo, são palavras em sua maioria (de teor negativo e positivo) que ratificam a situação de desigualdade social do “aluno de escola pública de ensino médio” e a crença compartilhada dos professores ouvidos nessa pesquisa em relação as suas possibilidades de superação.

5.2 O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”: EM BUSCA DE SUA CONFIRMAÇÃO

Como já exposto no capítulo metodológico desta dissertação, utilizamos a técnica de Triagens Hierárquicas Sucessivas para confirmar o núcleo central das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio”. Ressaltamos que este tipo de técnica procura identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, as que efetivamente compõem o núcleo central das representações sociais em investigação.

A técnica foi aplicada a um subgrupo de 26 professores (participantes da primeira etapa) e para sua aplicação utilizamos um conjunto de oito palavras localizadas no quadro de quatro casas (quadro nº11), gerado mediante a aplicação do teste de associação livre de palavras. As palavras foram: ***potencial*** (OME= 1); **d*esmotivado*** (OME= 1); **d*esafiador*** (OME= 1.4); **e*sforçado*** (OME= 1.9); **d*esigualdad*e** (OME= 2.3); **s*uperação*** (OME= 2,5); ***carência*** (OME= 2.7) e ***oportunidade*** (OME= 2.9). Estas foram as palavras que, na aplicação do teste de livre associação, apresentaram a menor ordem média de evocação, ou seja, foram aquelas mais escolhidas e justificadas como mais importantes pelos professores para se referirem ao aluno de ensino médio de escola pública.

Os professores foram convidados, em sessão de vídeo chamada individual, a participarem de um encontro por meio do *Google Meet,* e a eles foram apresentadas

as oito palavras, já mencionadas. Pedimos que lessem e observassem, detalhadamente, aquele conjunto de palavras e retirassem quatro, deixando as quatro que consideravam muito importantes quando pensavam no “aluno de escola pública de ensino médio”. Feito isto, solicitamos que, das quatro palavras agora disponíveis, retirassem duas e deixassem apenas as duas importantíssimas quando pensavam no “aluno de escola pública de ensino médio” e, por fim, de posse dessas duas palavras, olhassem para elas, pensassem, retirassem uma e deixassem apenas a palavra indispensável ao pensarem no “aluno de escola pública de ensino médio”. Concluída a triagem, e de posse da palavra considerada indispensável, pedia-se aos participantes que justificassem a sua escolha por essa palavra.

Os professores foram solícitos ao receberem o convite para a participação dessa etapa que aconteceu entre os dias um a vinte e um de outubro de 2020. Ao serem convidados, de imediato responderam positivamente e agendaram a sessão conforme sua disponibilidade, uma vez que essa segunda etapa ocorreu em um período em que as escolas de ensino médio funcionavam de forma remota e eles precisavam resolver algumas demandas, como a participação em reuniões e preparação de aulas.

Quadro nº12 - Distribuição das palavras conforme a hierarquização realizada pelos professores

Palavras	F	%
Superação	**12**	**46,1%**
Desigualdade	**06**	**23,0%**
Oportunidade	04	15,3%
Potencial	02	7,6%
Esforçado	01	3,8%
Desmotivado	01	3,8%

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2021)

Conforme apresentamos no quadro nº12, duas palavras podem ser consideradas, conforme as Triagens Hierárquicas Sucessivas, realizada pelos professores indispensáveis quando se referem ao “aluno de escola pública de ensino médio”: ***superação e desigualdade.*** A palavra ***superação*** (*f*=12) foi escolhida com maior frequência pelos docentes, tendo sido indicada por quase

metade do grupo de professores (46,1%) e o termo ***desigualdade*** (f=06) foi reconhecido como indispensável por (23,0%) dos participantes. As palavras **esforçado** e **desmotivado** foram escolhidas por apenas um participante; **potencial** foi um termo indicado como indispensável por dois dos docentes e a palavra **oportunidade** foi reconhecida como indispensável por quatro professores ao pensarem no aluno de ensino médio de escola pública. No conjunto das palavras, apenas uma possui um sentido negativo sobre aluno.

Tomando por base o que prevê a Técnica de Triagens Hierárquicas sucessivas, **superação e desigualdade** constituem o núcleo central das representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio. Reiteramos a partir de Abric (1998), que núcleo central define a homogeneidade do grupo. Assim, consideramos que os dois termos, que se completaram e concentraram quase 80% das escolhas no que se refere ao critério indispensáveis ao objeto investigado, cogitamos se tratar de homogeneidade no grupo.

Conforme os resultados **superação** é a palavra com a qual os professores definem o “aluno de escola pública de ensino médio”, eles destacam que o termo sintetiza a possiblidade de concretização de sonhos frente aos percalços que vivenciam. Destacaram que a superação implicaria em acesso a uma universidade, curso técnico e/ou a uma profissão. O termo é justificado como uma força para enfrentar as dificuldades, que sem ela parece que de nada adiantaria seu potencial e supostas oportunidades oferecidas. Afirmam:

> [...] quando eu penso no aluno de escola pública eu penso que ele é a prova da superação em tudo né? E principalmente aquele meu aluno que tem um sonho de um dia chegar a uma universidade pública ou pelo menos a uma escola técnica pra ter uma profissão. Então eu acho a palavra superação é a palavra que define bem um aluno de escola pública do estado de Pernambuco hoje em dia (P18/M/M).

> [...] a palavra superação é muito importante porque ele pode ter tudo, mas quando ele esbarra em uma dificuldade se ele não souber superar, tudo aquilo que ele construiu vai de água abaixo, mesmo com oportunidade, potencial, com tudo ele não consegue (P4/F/CN).

Os professores salientam a palavra **superaçã**o porque, segundo eles, há defasagens no ensino dos conteúdos de escola pública de ensino fundamental e os estudantes chegam a essa etapa da escolarização com uma série de deficiências

que precisam ser vencidas. Conseguir driblar esses limites constitui para os professores uma superação. Um dos participantes utiliza a palavra carência para se referir a escola pública, como uma instituição distante de garantir o acesso ao saber acumulado pela humanidade. Sobre este aspecto afirmam:

> [...] quando eles chegam no ensino médio, eles chegam com muitas lacunas, muitas deficiências que não foram superadas né durante toda a sua educação devido a história de escolas que eles passaram, a gente sabe de todas as dificuldades da escola pública né alguns vêm de escola de prefeitura, escola rural, enfim...e é...muitas deficiências que eles tiveram... mas também as lacunas do ensino público que eles tiveram com uma série de deficiências (P7/F/CH).

> A realidade do próprio ensino de onde aquele aluno vem é... O que ele teve de base de ensino, às vezes, a gente vem com alunos com deficiências básicas assim...o mínimo que ele deveria ter aprendido no ensino fundamental I e não sabe entendeu tudo isso são realidades que vêm pra dentro da realidade da escola e a gente tem que saber superar tudo isso, saber lidar com tudo isso que é uma dificuldade (P9/F/L).

> [...] precisam ser superadas a questão da carência é um exemplo né que a gente sabe que os alunos do ensino médio, principalmente, da escola pública, ele já vem com alguma defasagem de conteúdo muito grande né desde sempre (P4/F/CN).

Nas representações sociais dos docentes ouvidos nesse estudo, frente a essas circunstâncias de impedimento, os jovens que conseguem finalizar essa etapa (ensino médio), mesmo diante dos desafios de aprendizagem são considerados vencedores por não desistirem, mesmo com todos os entraves que encontram em seu caminho.

A esse respeito Castro e Júnior (2016) analisaram o perfil dos jovens de contextos sociais desfavoráveis que chegaram, com sucesso, ao terceiro ano do ensino médio, e constataram que, mesmo diante das desigualdades, eles conseguiram finalizá-lo com louvor. Tal conquista, na maioria dos casos, estava relacionada a inserção em famílias nucleares, cujos pais possuíam o mínimo de instrução, foram indivíduos que iniciaram a escolarização com a pré-escola, estudaram, principalmente, no turno da manhã e tinham acesso à internet. Concluem enfatizando que o *"background*" familiar influencia, mas não determina o sucesso escolar dos indivíduos.

No caso dessa pesquisa, quando escolhem e justificam a palavra superação para se referirem ao "aluno de escola pública de ensino médio", os participantes

revelam que o apoio familiar não ocorre. Segundo os professores, a família não participa ou acompanha a vida escolar dos filhos. Nas justificativas dão ênfase as carências familiares não apenas econômicas, mas e, principalmente, afetivas e emocionais. Eis o que dizem sobre os seus alunos:

> [...] são pessoas que vêm desencorajadas pela própria família são pessoas às vezes carentes né de afeto não só da questão financeira, mas de afeto também, então vem muitas realidades diferentes e a gente tem que ultrapassar tudo isso para conseguir um determinado objetivo. (P9/F/L).
>
> [...] eu acho de fundamental importância e essa superação está aliada a questões emocionais, familiares... É tudo muito junto entendeu, então eu acredito hoje que o aluno de ensino médio consegue superar tudo aquilo que veio desde sempre, problemas familiares, falta de incentivo [...] (P4/F/CN).
>
> [...] um apoio da própria família que a gente sabe que a maioria dos alunos da escola pública falta um pouquinho esse apoio também da família [...] (P17/F/L).

O apoio familiar e o sucesso escolar dos alunos têm destaque na obra de Zago (2000). Segundo a autora, o acompanhamento familiar (em especial das mães) na vida escolar dos filhos é crucial para o alcance do sucesso escolar. No entanto, reitera que embora seja importante o apoio dos pais nessa etapa da escolarização dos filhos, esse não é o requisito suficiente para que os estudantes permaneçam na escola, há necessidade de ampliação de recursos que favoreçam a escola pública para que ela possa ser atraente e garantir uma educação de qualidade.

As justificativas dos participantes nessa etapa da pesquisa confirmam o que dizem os autores sobre a importância da família ao sucesso escolar. No entanto, fica claro que ela não determina por si só esse sucesso. Os depoimentos quando ressaltam a palavra superação querem destacar que, mesmo sem contar com o apoio familiar, os alunos vencem os obstáculos.

Alguns docentes que indicaram a palavra **superação** como indispensável, relacionaram as condições precárias das escolas, a falta de estrutura escolar e suas implicações negativas para a aprendizagem. Para eles, o aluno não é acolhido na escola como deveria, pois a infraestrutura escolar não é favorável ao seu aprendizado. Os docentes, em suas justificativas, deram ênfase a limitações diversas de alimentação escolar, higiene, ventilação, equipamentos, material

didático, além da ausência de professores. Na visão desse, grupo o aluno faz o melhor no contexto dessas difíceis condições. Portanto, supera todos os limites da falta de recursos comuns na escola pública. Afirmam:

> [...] superação no sentido de dar o melhor com poucos recursos, desde a merendeira que precisa fazer um bom alimento saudável e distribuído, e dar igualmente para todos, até a pessoa que varre a escola diante da falta de higiene e educação dos alunos, até a gestão que não consegue todas as salas ventiladas e agradáveis para os alunos com os recursos que eles recebem e para os professores que falta tecnologia para trazerem aulas diferenciadas, cativantes... as vezes a gente passa uma noite toda preparando uma aula quando chega lá tem que se superar com a desmotivação, a falta de interesse dos alunos (P6/F/L).

> [...] porque a gente sabe que as escolas têm falta de material, falta de estrutura, agora mesmo nesse momento da pandemia a gente teve falta de professor e aí né? (P17/F/L).

> [...] a escola pública você vai ter falta de material, falta de professores, então, a estrutura muitas vezes deixa a desejar (P23/M/CH).

Um ambiente escolar estruturado e agradável favorece o processo de ensino/ aprendizagem, porém não é o que acontece na maioria das escolas públicas. De acordo com os professores, é difícil exercer a sua função de maneira satisfatória com os mínimos recursos disponibilizados. A esse respeito, Franco e Varlotta (2004) realizaram um estudo com o objetivo de revelar as representações sociais que professores de ensino médio constroem, desenvolvem e elaboram acerca de alguns aspectos relacionados ao espaço público, à gestão escolar e à prática pedagógica. Os resultados da referida pesquisa mostram que os professores dão o melhor de si e se orgulham de serem elogiados pela gestão da escola, porém esbarram com o desafio de terem que trabalhar com baixos salários e precárias condições de infraestrutura escolar, ocasionada pela falta de compromisso do poder público com a educação.

Na mesma direção dos achados de Franco e Varlotta (2004), Monteiro e Silva (2015), salientando o espaço da sala de aula, defendem sua devida estruturação e garantia dos insumos, por parte do poder público, para o efetivo trabalho do professor e aprendizagem dos estudantes. Afirmam:

> A sala de aula é o principal espaço escolar que deve ser estruturado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as principais relações do ensinar e do aprender. Se não há uma boa sala de aula, que ofereça as mínimas condições de comodidade, tanto para o aluno quanto para o professor, esse processo será defasado. Uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade. É necessário que se adotem políticas públicas que deem subsídios para as escolas se manterem, porque uma sala de aula ideal não é composta apenas por alunos bem disciplinados e fardados adequadamente, mas a qual dá um sentido real à palavra educação, professor bem instruído e valorizado, aluno respeitado e estrutura de matérias e recursos didáticos disponíveis (MONTEIRO E SILVA, p.28, 2015).

Nas suas justificativas os professores, participantes desse estudo, semelhante aos ouvidos por Franco e Varlotta (2004) destacam seu empenho e apoio que dispensam aos alunos. Afirmam que procuram garantir uma formação cidadã consciente e reflexiva deixando transparecer em suas aulas o valor social da educação. Salientam que, em sala de aula, são mais que professores e buscam oferecer apoio aos alunos, sobretudo, quando identificam algum problema. Sobre a superação falam da dificuldade que o aluno tem para aprender alguns conteúdos e da satisfação que sentem quando eles conseguem vencer as limitações. Destacaram, ainda, as relações interpessoais e a preocupação com o aluno como um ser humano. Vale destacar que esses professores fizeram mais referências ao seu próprio trabalho na expectativa de que os seus alunos superem obstáculos. Eis o que afirmaram:

> [...] e tem ainda uma superação que eu amo de paixão e é o que me faz ser professora é quando eu olho aquele aluno com dificuldade de aprender e quando ele dá aquele brilhinho nos olhos assim... Que ele entende as coisas, ai ele começa a fazer ligação entre o conhecimento e a vida dele e começa a se interessar pela leitura, começa a escrever livros... Eu tenho alunos que começaram a escrever livros, então eu acho é uma superação individual (P6/F/L).

> [...] mas, nós professores que estamos em sala de aula, a gente vê muito o humano, a gente se preocupa muito com o humano. Então, são muitas coisas a se superar e mesmo que os resultados as vezes não estejam tão agradáveis quanto a sociedade queira, mas a gente tem muita esperança, a gente se supera. O mínimo que a gente vê o mínimo de semente plantada, a gente sabe que muitas vezes não brota ali naquele momento, mas vai brotar lá fora dentro da sociedade, a gente já fica muito feliz com isso (P9/F/L).

Identificamos nas justificativas dos professores sobre suas práticas, aproximações com o pensamento de Freire (2003), que defende uma prática docente centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade, ou seja, em experiências respeitosas da liberdade.

Os depoimentos dos professores quando escolhem a palavra superação, também, podem ser interpretados a partir de Nóvoa (2009), para o qual a especificidade da profissão docente é peculiar se comparada às demais profissões. Em sala de aula, o/a professor/a se depara com a matéria-prima mais nobre que existe: seres humanos em construção. Há outras profissões que tratam de/com pessoas. Entretanto, os/as profissionais dessas instituições atuam mais como reparadores/as de deficiências ou carências e no tratamento de transtornos. Já o/a professor/a atua na construção de personalidades, na formação integral de pessoas.

Ser professor implica em enfrentar desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. Os participantes da pesquisa revelam os tensionamentos presentes em suas práticas devido a um conjunto de aspectos intervenientes, em geral, decorrentes das condições socioeconômicas dos estudantes. Assim, enfatizam que a superação do aluno está vinculada ao encorajamento e suporte dados pelo professor.

Ressaltamos que achados de um estudo desenvolvido por Evangelista e Machado (2018) acerca das representações sociais da profissão docente entre professores em início de carreira, indicaram como elementos das representações sociais do ser professor: mediação à construção do conhecimento e agente de transformação social. As autoras informam que os docentes iniciantes contribuem para transformação de outros sujeitos e da sociedade. Os resultados desse estudo alinham-se com o que dizem os docentes ouvidos nessa pesquisa sobre suas práticas que favorecem a superação de alunos de ensino médio em escolas públicas.

Sabemos que os alunos matriculados na última etapa da educação básica pública, estão inseridos em contextos e culturas variadas; são as chamadas culturas juvenis. Assim, seus comportamentos e vinculação a determinados grupos de pertencimento expressam essa cultura. Os professores desse estudo demonstram estar cientes das características próprias dos seus alunos nessa fase, de seus interesses, de como a cultura é determinante no comportamento de seus alunos e

de como a sociedade exige e por vezes, exclui esses jovens. Um professor, ao escolher a palavra superação, fez o seguinte comentário:

> Tem que superar também questões da própria idade da adolescência várias descobertas, questões relacionadas à sexualidade, relacionamentos, pessoais mesmo... Então eu vejo meu aluno nesse contexto dele também estar no momento do seu desenvolvimento humano que é a adolescência, então eu acho que a palavra chave de superação... Eu achei ela perfeita porque ela coloca os três aspectos: o social, o do aprendizado mesmo e do psicológico que é da fase que eles vivem. Imagina um menino de 14 a 15 anos sair da sua casa e passar a morar na instituição e estar no ensino médio... Eles tinham que amadurecer rapidamente e muitas influências, muitas descobertas, muitas questões aconteciam de drogas, de prostituição até.. Porque eles estavam em uma cidade diferente e as pessoas se aproveitavam deles por não estarem com a família por perto pra fiscalizar...(P7/F/CH).

O docente evidencia questões e descobertas de diversas ordens próprias desses alunos, dos quais muitas vezes é exigido um amadurecimento precoce. As preocupações do participante se coadunam como o que diz Dayrell (2007). Segundo o autor, o período, de ingresso e vivência no ensino médio, é marcado por descobertas para o aluno, um novo mundo que se descortina e que está em constante transformação. Nesse contexto, ele busca encontrar/construir a sua identidade para se inserir em um determinado grupo que não possui práticas culturais homogêneas, são as chamadas culturas juvenis. Sobre as culturas juvenis o autor afirma:

> O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas (DAYRELL, 2007, p.1110).

Depreendemos, a partir das justificativas dos professores, que o aluno que está na escola possui uma vida fora dela. Portanto, eles trabalham em diálogo a fim de compreenderem suas condições de vida e ajudá-los quando necessário.

Visualizam em seus alunos um *potencial* a ser explorado. Lembramos que a palavra *potencial*, escolhida como indispensável por dois professores, foi articulada ao termo superação.

De acordo com os professores, esse potencial independe dele ser de escola pública ou particular, embora entendam que as condições socioeconômicas de seus alunos sejam diferentes, acreditam que se o professor se comprometer mais com a formação e menos com as avaliações externas, os estudantes da escola pública conseguirão ir além, superando as adversidades. Assim, as duas justificativas, abaixo apresentadas para o termo *potencial,* reforçam a capacidade de superação desses alunos e o papel do professor nesse processo, compartilhadas pelo grupo.

> Acredito demais em aluno de escola pública porque tive e tenho alunos que saem e se tornam brilhantes, e a palavra potencial me encantou... Eu tenho ex-alunos hoje que são promotores, médicos e assim por diante e eu digo: esse aluno saiu de uma escola pública, esse aluno tem a mesma possibilidade de alçar voos que qualquer aluno de escola particular tem, só que infelizmente tornou-se comum que os alunos de escola pública que conseguem se sobressair, eles são exceções quando na realidade deveria se constituir como regra (P25/M/M).

> Eu escolhi potencial porque acredito que temos um potencial a ser despertado e que geralmente esse potencial que o aluno de escola pública ele possui, não é exclusivo de aluno de escola pública, mas todos nós temos um potencial que precisa ser despertado e que geralmente esse potencial é despertado por um professor (P21/F/CN).

Nas justificativas, fica demarcada a figura do professor como essencial para que o aluno consiga superar os desafios. Ele é quem o instiga a desenvolver suas atividades e a conquistar seu espaço. Conforme suas falas, o professor acreditar no aluno é fundamental, pois muitas vezes ele não tem o apoio da família e toma o professor como um modelo de referência a ser seguido.

Em consonância com as justificativas dos participantes, o trabalho de Cândido et. al. (2014) revela que “bons professores” são aqueles que se relacionam bem com os alunos, se preocupam com o seu futuro, se dedicam à aprendizagem e usam estratégias que favoreçam a sua aprendizagem fazendo com que permaneçam motivados para aprender.

Os participantes, também defendem a necessidade de uma reestruturação educacional que vise a melhoria da educação básica. Salientam, ainda, que sejam

feitos maiores investimentos nas etapas iniciais da educação básica (educação infantil, ensino fundamental), na formação dos professores e condições gerais de trabalho e ensino nas escolas. Medidas que atinjam a base da educação poderão melhor qualificá-la, bem como prevenir déficits de aprendizagem que se manifestam no final do processo, ou seja, no ensino médio. Conforme justifica um professor:

> [...] a gente precisa pensar de uma maneira complexa desde a sua base, na sua própria estrutura escolar que é oferecida da educação infantil, anos iniciais, na formação docente na própria estrutura socioeconômica das famílias é... Normalmente as escolas que são da periferia que são um público que geralmente está excluído, temos as escolas mais sucateadas, nós precisamos de ampliar essa corresponsabilidade entre família e escola, ou seja, a gente pensar a educação como ela é...algo complexo para que a gente possa ter escolas públicas com mais qualidade capazes de explorar esse aluno de ensino médio no seu potencial (P25/M/M).

O comentário do participante e a reflexão sobre o seu conteúdo confirmam Arroyo (2014), quando coloca que as políticas socioeducativas precisam ser ativadas para incrementar o currículo desses jovens que saem do ensino fundamental e chegam na etapa final da educação básica. O autor acrescenta que os estudantes de escolas públicas são indivíduos que possuem direito à saúde, à segurança, à moradia como também à educação, logo, têm o direito a um currículo igualitário que desperte o seu potencial afim de concorrerem com os demais.

As palavras **superação** e **desigualdade,** indispensáveis aos professores quando eles se referem ao aluno de escola pública, em algumas das justificativas elas aparecem articuladas. Para os professores, os jovens que frequentam a escola pública de ensino médio estão à margem da sociedade e convivem com a desigualdade econômica, que vai implicar no enfrentamento de diversas outras formas de desigualdade. Eles enfrentam uma concorrência desleal com o aluno de escola privada nos exames ao acesso à educação superior, em geral, frequentam escolas sucateadas e não aquelas que são modelos de ensino público; enfim precisam superar muitos obstáculos para conseguir acompanhar os estudos e prestar esses exames. Assim justificaram:

> Eu escolhi superação porque eu acho que o aluno da escola pública pra ele conseguir os mesmos resultados que os outros alunos de escolas particulares ou até mesmo de escolas públicas, mas que são...as federais por exemplo, as escolas federais públicas, elas têm é...o estudante da escola pública normal né? Ele tem que superar

> muito mais desafios do que os demais estudantes... Como é que o aluno vai fazer o vestibular, por exemplo? pra ele conseguir essa vaga ele tem que superar muito mais coisas do que um aluno do tem um suporte maior, suporte físico, suporte psicológico... e ai eu acho que eles precisam superar muitas coisas, muitos desafios pra conseguir alcançar os mesmos objetivos dos alunos da escola particular por exemplo. Temos alunos lá na escola, por exemplo, que tiveram que superar as desigualdades gigantescas pra conseguir a vaga na universidade né? Na universidade pública porque geralmente eles conseguem vagas nas faculdades privadas porque justamente a concorrência na federal é muito maior e a gente tem sim casos de alunos que conseguiram através de muito esforço porque estudava lá na escola, tinha que trabalhar e ainda assim, conseguiu alcançar vaga na universidade pública (P17/F/L).

> Você vai para uma escola...não uma escola de ponta, não estou falando de um Ginásio Pernambucano Aurora, Ginásio Pernambucano Cruz Cabugá ou uma ETEPAM ou Colégio Aplicação não...Isso são escolas para pessoas que têm dinheiro, pessoas que foram preparadas desde criança para estarem lá, não é pra todo mundo. Eu dou aula ali na comunidade do “entra a pulso”, que é uma comunidade também bem marginalizada, bem sofrida, bem dependente, algumas famílias dependiam da escola para que o filho tivesse alimentação entendeu? (P18/M/M).

> [...] essas são as dificuldades que eles vão ter que superar para concorrer de igualdade com todos né? no ENEM da vida, no trabalho e assim por diante (P23/M/CH).

Por fim, a palavra **superação** está articulada também com o termo **esforçado**, pois como justificado por um participante, “independente das questões financeiras, o ambiente, a moradia, a família, que quando ele tem um foco e uma determinação, ele consegue superar tudo isso” (P13/F/L)

A palavra **desigualdade** (*f*=6), também confirmada como central nas representações de “aluno de escola pública de ensino médio” foi justificada pela maior parte dos sujeitos articulada à palavra superação.

Para os participantes, boa parte de seus alunos vivem em situação de vulnerabilidade social e possuem famílias desestruturadas. Conforme afirmou um professor: “[...] eu tinha um aluno ele era órfão de pai e mãe, a mãe morreu no tráfico, o pai também, criado com a avó, com mais três irmãos e a avó dele vivia de reciclagem, a situação da família... Essa questão da desigualdade ela é cruel [...]” (P5/F/CH).

Quando o professor escolhe a palavra desigualdade e apresenta esta justificativa, ele quer dar visibilidade à condição de *desigualdade* a que está

submetida grande parte dos alunos de escola pública. São condições sociais e econômicas adversas que repercutem na vida emocional do discente.

Ressaltamos que as desigualdades no Brasil não são recentes e têm persistido conforme mostram os resultados da última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avaliou 78 países em 2018 e constatou que 68,1% dos alunos brasileiros ainda possuem dificuldades em leitura, matemática ou ciências; portanto, resultados insatisfatórios e pouco avanço na educação (BRASIL, 2018).

Tais desigualdades são acentuadas nas regiões Norte e Nordeste, que concentram as piores médias dos alunos, altas taxas de analfabetismo e menor renda familiar, aspectos que clamam por políticas públicas educacionais que combatam o descaso com a educação (CARDOSO; FERREIRA, 2020). Conforme dados do IBGE 2020, a renda mínima mensal da população brasileira ficou em média R$ 1.331,57 usado para custear moradia, despesas com serviços de utilidade pública e saúde (AGÊNCIA IBGE NOTíCIAS, 2020).

Sobre desigualdades Arroyo (2014) afirma que elas “são produções históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais marcantes e constantes em nosso padrão colonial capitalista de formação social” (p.191). Para o autor, a formação da nossa sociedade é marcada pela divisão dos grupos que se beneficiam com uma educação de qualidade em detrimento de outros que ficaram responsáveis para dar conta do trabalho, portanto, temos uma história da educação que evidencia a produção dos desiguais. Tal produção se perpetua e os indivíduos pobres continuam em condição social, econômica e política desfavorável (ARROYO, 2014).

De acordo com Corti (2014), os alunos de ensino médio de escola pública necessitam de um olhar mais atento por parte do poder público para que haja a criação de politicas que gerem possibilidades de afirmação do seu espaço na sociedade. Esses alunos são em sua maioria:

> Jovens pobres com experiências familiares e sociais diversificadas, que não se enquadram no perfil tradicional do “aluno” proveniente da classe média, com alto capital cultural e que busca na escola uma credencial para o ingresso na universidade. Além disso, essa metrópole chamada Ensino Médio cresceu sem muito planejamento, e sem os investimentos necessários, o que produziu, além de diversificação, precarização e desigualdade (CORTI, 2014, p.312).

Em consonância com Arroyo (2014) e Corti (2014), os alunos que estão na etapa final da educação básica possuem poucos recursos e isso os impossibilita de concorrer de maneira igualitária com os que possuem um vasto capital cultural e visam ingressar em uma universidade. Esses alunos que frequentam a escola pública precisam em seu cotidiano superar as inúmeras dificuldades, todas elas, em decorrência da desigualdade social.

A associarem o aluno de escola pública de ensino médio à desigualdade, os professores destacaram em suas justificativas: a má distribuição de bens e riquezas no país, o fosso existente entre escola pública e particular e a falta de oportunidades. Sobre desigualdade afirmaram:

> [...] aqui no Brasil é a raiz do problema do nosso aluno de escola pública ter um hiato tão grande com relação a escola particular né? Então assim é a desigualdade que faz com que os nossos alunos não tenham as melhores oportunidades, não consigam acessar os melhores empregos por conta da desigualdade, isso nasce na educação pública que não é priorizada como item de qualidade né? (P15/M/M).

> Desigualdade de oportunidades, econômicas, financeiras. A falta de oportunidade...Tudo está na base da distribuição de riquezas, de renda e...eu percebo isso muito nitidamente nos alunos. Essa falta de oportunidade, essa falta de acesso aos bens até digitais mesmo...Ai a gente vê a base da desigualdade social e econômica do acesso que os aluno não têm, da família vulneráveis (P5/F/CH).

> [...] a nossa educação brasileira ainda é muito desigual, embora a educação seja um direito de qualquer cidadão né? e dever do Estado, não só do Estado, mas da família também, mas nós temos uma educação pública ainda muito desigual que deixa a desejar. Quando você vai comparar, gosto nem de utilizar essa palavra comparação, mas quando você vai oferecer oportunidades né? pra um aluno de escola pública e para um aluno de escola privada, com certeza, na maioria das vezes, esses alunos da escola pública ele fica aquém né e termina que esse aluno de escola privada supera né? as expectativas muitas vezes e não é porque aquele aluno não tenha potencial, mas é porque o sistema deixa muito a desejar, por isso que deixei a palavra desigualdade (P19/F/CN).

De acordo com Castro (2009), a educação é a forma mais eficaz para que o indivíduo desenvolva as suas potencialidades e se torne qualificado ao exercício de uma profissão, assim como está previsto na Constituição de 1988. Nos países desenvolvidos, ela está no centro das prioridades das políticas públicas visando o desenvolvimento econômico. No Brasil, embora tenham ocorrido alguns avanços em

relação ao acesso à educação, ainda é um grande problema a baixa escolaridade da população e a desigualdade persiste como pauta de discussões para a melhoria da sua qualidade (CASTRO, 2009).

Um dos participantes dessa pesquisa estabeleceu uma comparação entre a oferta de educação e saúde pública na Europa e no Brasil, disse:

> Recentemente eu fiz uma viagem, eu “mochilei” no norte da Europa com a minha companheira e a gente viu quanto lá a educação pública é priorizada. Na Noruega não existe escola privada só pública e o príncipe, o filho do rei estuda na mesma escola do porteiro, assim como a saúde lá também não existe saúde privada, a saúde é cem por cento pública. Então quando você escuta coisa desse tipo você vê que a igualdade de oportunidade é possível (P15/M/M).

A palavra **oportunidade** está articulada com o termo desigualdade, ela foi tida como indispensável para se referir ao aluno de escola pública de ensino médio por quatro participantes. No geral, foi justificada pela sua ausência ou negação a esses adolescentes e jovens. Afirmou um participante: “[...] é a base de tudo! Quando se nega a oportunidade ao estudante, tudo fica mais difícil mesmo com todo potencial, mesmo com todo esforço... mas as dificuldades vão ser muito maiores porque a oportunidade não vai existir” (P1/F/CH).

A falta de oportunidade é um dos motivos pelos quais os alunos não alcançam progressão nos estudos. Segundo os professores, o sistema educacional precisa lançar mão de maiores investimentos para garantir uma educação universal e assim, oportunidades aos alunos que estão nas escolas públicas. Um dos sujeitos ressaltou a necessidade de escola e salas de aula confortáveis e arejadas, banheiros adequados e professores valorizados e bem pagos. Segundo ele, essas seriam oportunidades que não têm sido garantidas aos estudantes e que, em passagens anteriores deste texto, foram feitas referências a essas condições precárias que os estudantes superam. Eis o que disse:

> O Estado tem que dá oportunidade para que esse aluno tenha condições dignas, digo física de estrutura, banheiro adequado, uma alimentação digna, oportunidade de uma sala confortável com ar condicionado que a gente mora no Nordeste é muito calor e isso atrapalha demais o aprendizado, cadeiras confortáveis, o currículo precisa ser modificado. Ai vem com relação ao professor que vai recair sobre o aluno, a formação de professor aumentar a aula atividade para que ele possa estudar e ter tempo pra se preparar

> para dar o melhor a esse aluno, melhorar o salário do professor para que ele não precise trabalhar em três turnos para ter uma vida digna pra os seu filhos, sua família" (P14/F/L).

Grande parte dos alunos que frequentam a escola pública é pobre, e isso os deixa em situação de desvantagem com relação às oportunidades de ensino e aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2011), a insuficiência na distribuição de recursos para a educação influencia diretamente o desempenho dos alunos. Outros aspectos também estão implicados, como o baixo nível de escolaridade dos seus pais e condições financeiras precárias que impedem o investimento no futuro dos filhos. Afirma ainda que quanto mais a escola oferecer uma educação de qualidade, maiores oportunidades terão os estudantes de baixa renda. Mas, pouco adiantará a tentativa de diminuir as desigualdades nas escolas públicas, se não houver o interesse na redução das desigualdades socioeconômicas das famílias.

Como a desigualdade social persiste e não se vê perspectivas de reversão, os professores admitem que conseguem oferecer oportunidades aos seus alunos no interior das salas de aula, esclarecendo, ensinando e os ajudando a entender que planejar um futuro de sucesso é um sonho que não deve ser descartado. A esse respeito comentaram:

> Então essa oportunidade no sentido de enxergar esse estudante no oportunizar também pra ele a construção dos sonhos e de perspectiva mesmo de vida: eu posso mudar a minha realidade! Porque muitas vezes, não acredita nisso, eu acho que isso é muito importante nesse sentido. Então quando eu penso em oportunidade eu penso nisso em proporcionar uma visão de mudança mesmo, eu posso mudar e a educação é um caminho para isso no contexto social que a gente sabe que é difícil e cruel (P1/F/CH).

> [...] tem que dar oportunidade a esse aluno ouvindo ele, criar um ambiente agradável, criar vínculos com esse aluno, garantir uma educação de qualidade, aí vem a obrigação do professor que é dar oportunidade desse aluno se expressar em sala de aula, dele ter direito de aprender, infelizmente alguns professores tiram do aluno esse direito. Quando ele instiga o aluno a fazer uma pesquisa, um seminário, participar de um projeto ele está dando oportunidade pra o aluno de crescer de aumentar o repertório cultural e científico né? acredito que tudo se resume na oportunidade porque quando o professor dá oportunidade ao aluno que é carente, quando a escola dá oportunidade ao aluno, quando o estado dá oportunidade ao aluno, ele pode desenvolver o seu potencial, minimizar a desigualdade, ter consciência nisso aí pra poder mudar a situação (P14/F/L).

O incentivo do professor é essencial para os alunos, principalmente aqueles que vivem em um contexto vulnerável e que precisam de uma luz no fim do túnel. Os participantes fazem seus alunos acreditarem na educação como o meio eficaz para as suas conquistas se concretizarem e que com ela podem agarrar as oportunidades que são oferecidas pela vida.

O trabalho desenvolvido por Andrade e Machado (2019) com estudantes universitários, egressos de escolas públicas, evidencia o professor de ensino médio como um sujeito que contribui positivamente ao crescimento de seu aluno. A pesquisa confirma que o professor é figura imprescindível para o sucesso escolar do discente. Mesmo reconhecendo a desvalorização social da profissão docente, os universitários reconhecem que os professores de ensino médio estão prontos para entender a realidade e limitações que enfrentam. São figuras marcantes, porque incentivam o aluno de escola pública a encontrar caminhos promissores.

Na visão de Libâneo (1994), a escola deve ser um ambiente propício para formação da sociedade contribuindo na construção do senso reflexivo do aluno, a fim de que ele participe das lutas sociais em prol da conquista dos direitos da cidadania. Nesse sentido, o professor é o responsável por proporcionar um conhecimento sistematizado que desenvolva as suas capacidades intelectuais, de maneira que o processo de assimilação ocorra de forma efetiva.

Nessa mesma direção, Sacristán (1999) afirma que o professor possui uma prática orientada e dotada de sentido e tal ação “é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo;” (p.28). Para o autor, o docente é um agente de transformação social e em sua prática pedagógica atua de forma a realizar mudanças através do conhecimento.

Conforme as justificativas dos participantes dessa pesquisa, identificamos que nas referências dos professores as suas práticas pedagógicas há interligações com o que é proposto por Libaneo (1994) e Sacristán (1999). Eles se reconhecem como agentes de mudança, oferecem oportunidades aos alunos em sala de aula e valorizam seus conhecimentos.

Como já foi dito, a palavra **oportunidade** se encontra articulada ao termo desigualdade, que apresentou centralidade nessa etapa da pesquisa, mas ainda cabe acrescentar que nas justificativas dos professores, o termo **desmotivado** foi

mencionado como consequência da falta de oportunidades oferecidas ao aluno. A esse respeito estudos como os de Neves; Boruchovitch, 2004; Liery, 2010; Zabala; Arnau, 2010 e Leão, 2011, já apresentados nessa dissertação, mostraram que a falta de perspectiva de futuro e os conteúdos desarticulados são fatores que provocam a desmotivação.

Um dos participantes comentou que os alunos são adolescentes que, em sua maioria, trabalham e/ou cuidam dos irmãos mais novos e por isso acabam ficando desmotivados para com os estudos. O processo ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla e para que o aluno aprenda é preciso que o professor queira ensinar. O depoimento, abaixo, enfatiza o papel do docente como alguém que deve contribuir para motivar seus alunos, mesmo que em circunstâncias as mais desfavoráveis. Citou exemplos que podem servir como oportunidades para mobilizar positivamente o aluno, tais como: aproximação física, importar-se com ele, saber de seus interesses, buscar envolvê-lo nas aulas, elogiá-lo publicamente, etc. Afirmou:

> [...] quando a gente chama o estudante que parece desmotivado e se aproxima dele o vê como sujeito né? Ele passa a mostrar o interesse diferente, então eu acho que é o nosso olhar que tem que ser modificado para esse estudante de escola pública. Eu coloco como questão de oportunizar situações para que aquele estudante se envolva na aula, para que ele tenha interesse até de modificar a própria situação de vida que ele desenvolva projetos... Ter sonhos mesmo, o que eu posso ser? o que eu posso fazer para frente? e considerar a educação como algo muito importante pra construção da gente em sociedade. Então vai lá elogiar esse aluno que é muito importante eu acho que a gente que passa pelo curso de pedagogia e vai tirando umas coisas de...Por exemplo, elogio ao aluno na frente dos outros estudantes, aí não é interessante porque o outro vai ficar... Eu acho isso complicado, e estou falando de oportunidade aí né? (P12/F/L)

É na formação e no exercício profissional que o docente adquire os saberes necessários à profissão. Tardif (2002) define o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36). Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento adquiridos na universidade e que são incorporados na prática docente; os saberes curriculares compreendem aos objetivos, conteúdos e métodos educacionais que são estabelecidos como plano de ensino; e por fim, saberes experiências que são

adquiridos com o trabalho do docente nos enfrentamentos do cotidiano escolar (TARDIF, 2002).

Tardif e Lessard (2009) endossam o debate definindo a docência como uma profissão de interações humanas “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p.8). Depreendemos, a partir das justificativas dos professores articulações com as características e saberes da docência acima indicados por Tardif (2002), Tardif e Lessard (2009).

O termo oportunidade, mesmo tendo sido usado para enfatizar sua ausência, um dos professores justificou sua escolha referindo-se as oportunidades oferecidas pelas políticas públicas do estado de Pernambuco, como fazer intercâmbio (conhecer outros lugares, idiomas e cultura) fazer curso de língua estrangeira, participar de projetos de iniciação científica, etc. O docente reconheceu que são oportunidades ricas para os estudantes que hoje frequentam a escola pública, mas que cabe aos alunos saber aproveitá-las. Um docente justificou:

> Percebo que o estudante de escola pública hoje ele tem também apesar das críticas e apesar da gente saber das condições muitas vezes estão longe de ser as ideais, mas existem muitas oportunidades também nesse meio, oportunidade de avançar, oportunidade de fazer um diferencial, de realizar sonhos, de conquistar, de crescer e avançar... Eu acredito que existe um leque de oportunidades, por exemplo, intercâmbio para outros países conhecer outras culturas, isso é um dos pontos... Então estudante que viaja ele participa de um curso de aprofundamento no idioma. Nós temos algumas atividades, por exemplo, como eu sou da área de biologia, então eu visualizo muitas atividades na área de iniciação cientifica e isso é muito valorizado também no estudante de escola pública. ...Então assim, apesar das desigualdades todas que existem que precisam ser pensadas, refletidas e tiradas de baixo do tapete, mas assim, ficar com uma palavra eu escolheria valorizar as oportunidades que os estudantes... Claro! Desde que queiram, se interessem e estejam motivados para...mas existem né? (P20/M/CN).

A importância dessas políticas estaduais, em especial o Programa Ganhe o Mundo, foi apontada por Gonçalves e Fernandez (2020) como um poderoso instrumento de transformação educacional e cultural, bem como de inclusão social por ser uma experiência internacional que pode oportunizar a aquisição de conhecimentos e habilidades que os ajudarão a ingressar no mercado de trabalho.

Para Ribeiro (2019), o intercâmbio estudantil proporciona aos alunos do ensino médio, o aperfeiçoamento do segundo idioma, enriquecimento cultural e melhores chances de empregabilidade. Além desses benefícios, os alunos têm a oportunidade de estar entre os nativos proporcionando uma maior eficácia em sua aprendizagem com a língua estrangeira.

Os resultados dessa segunda etapa confirmam, portanto, a centralidade das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” construídas por seus professores em **superação** e **desigualdade. Superação,** termo escolhido com a maior frequência (*f*=12), diz respeito a força desses estudantes para enfrentar e vencer os desafios que lhes são impostos devido à situação de desigualdade social. Esse quadro de desigualdade social se manifesta nas condições gerais de sobrevivência desses alunos, relações com as famílias, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, déficits de aprendizagem de conteúdos, etc. Nas representações dos professores, os alunos superam esses desafios e têm expectativas de que a escolarização possa lhes garantir ascensão econômica e social. Nas suas justificativas, ressaltam seu papel como profissionais que exercem seu papel articulando as dimensões técnica e humana da docência favorecendo o sucesso escolar dos estudantes.

5.3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE “ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO”

Conforme já afirmamos no capítulo metodológico, utilizamos a narrativa escrita para indicar possíveis relações entre as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” e as práticas dos docentes investigados junto a esses estudantes.

Como informamos, os participantes foram orientados a produzirem o texto de maneira espontânea e detalhada. No entanto, parte das narrativas (5 delas) foram textos curtos contendo apenas um parágrafo e sem muitos detalhes sobre o que foi solicitado. Quatro narrativas foram textos de uma lauda e um pouco mais elaborados, enfocavam os pontos solicitados na orientação e, apenas dois, eram textos mais longos, em torno de três laudas. Do conjunto das 11 (onze) narrativas, apenas quatro apresentaram aprofundamento nos detalhes, elas foram produzidas por dois professores de Linguagens de escolas situadas em área urbana e dois de

professores que atuam em escolas do campo, um docente de Ciências da Natureza e outro de Matemática. A leitura das narrativas permitiu uma noção geral do seu conteúdo. Os professores iniciaram a narrativa caracterizando os seus “alunos de escola pública de ensino médio”, escreveram como exercem a sua prática, tentativas de contribuir com aprendizagem dos alunos, relacionamento com seus colegas de trabalho e sobre a infraestrutura das escolas. Após sucessivas leituras dessas narrativas e com orientação da análise de conteúdo, organizamos esse material em torno de três eixos temáticos, a saber: **1) aluno de escola pública de ensino médio: diferenças, deficiências e possibilidades; 2) a prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio; e 3) o trabalho do docente na escola pública de ensino médio.** Conforme demonstramos no quadro Nº13, a seguir, o primeiro eixo temático é composto por cinco categorias, a saber: carência afetiva e econômica; público diferenciado; usuário de tecnologia; participativo e protagonista; disperso, desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem.

O segundo eixo temático comporta três categorias, que são: adaptação do trabalho aos níveis e aprendizagem dos grupos; fortalecimento da relação professor-aluno; uso de estratégias que incentive os alunos. Por fim, o terceiro eixo temático é composto por duas categorias: O trabalho com os pares e A infraestrutura das escolas.

Quadro nº13 - Eixos temáticos e categorias decorrentes da análise das narrativas escritas

Eixos temáticos	Categorias
Aluno de escola pública de ensino médio: diferenças, deficiências e possibilidades	- Carência afetiva e econômica; - Público diferenciado; - Usuário de tecnologia; - Participativo e protagonista; - Disperso, desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem.
A prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio	- Adaptação do trabalho aos níveis de aprendizagem dos grupos; - Fortalecimento da relação professor-aluno; - Uso de estratégias que incentive os alunos.
O trabalho do docente na escola pública de ensino médio	- O trabalho com os pares; - A infraestrutura das escolas.

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

5.3.1 Aluno de escola pública de ensino médio: diferenças, deficiências e possibilidades

Com base nas narrativas dos participantes, o primeiro eixo temático apresenta características do “aluno de escola pública de ensino médio” e suas implicações para seu processo ensino/aprendizagem e convivência com os professores na escola.

Quadro nº 1 4 – Primeiro Eixo temático e suas categorias

Aluno de escola pública de ensino médio: diferenças, deficiências e possibilidades	- Carência afetiva e econômica; - Público diferenciado; - Usuário de tecnologia; - Participativo e protagonista -Disperso,desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem.

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

a) Carência afetiva e econômica

Nas narrativas sobre o “aluno de escola pública de ensino médio”, os docentes deram destaque a sua condição de carência afetiva e econômica. Os participantes enfatizam a situação de desigualdade e vulnerabilidade social desses estudantes. Ressaltam aspectos como suas condições de habitação, carências afetivas, sociais e déficits de aprendizagem acumulado ao longo da escolarização.

Foram em número de sete (7), os professores que categorizaram os alunos como carente, sendo quatro (4) de áreas urbanas e três (3) que atuam em escolas do campo. São docentes das áreas Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Segundo os professores, esses alunos: “são residentes de uma comunidade muito carente, possuem dificuldades como todos os outros alunos de escola pública” (Profª Laura)[29]; “são alunos carentes emocional, econômica e psicologicamente; basicamente, são analfabetos funcionais” (Prof. Verildo); “carentes de atenção, de gente que o veja além daquelas carteiras da sala de aula” (Prof ª Marta). Afirmaram

[29] Os professores receberam nomes fictícios para preservar as suas identidades.

que é muito fácil o convívio com esses alunos, pois “eles costumam ser acolhedores e atentos” (Prof. Edilson).

Nas declarações dos professores, os alunos são descritos como pessoas que vivenciam situações as mais diversas. São moradores de comunidades pobres e com dificuldades financeiras, porém a convivência com eles ocorre de maneira agradável, pois a carência emocional e psicológica que carregam constitui-se como uma ponte que os liga ao professor que, por sua vez, os enxergam para além dos muros institucionais.

A condição de carência a que estão expostos os alunos faz com que o relacionamento com os professores quase sempre ocorra de maneira agradável, pois como afirmou uma professora: “a maioria é afetiva, gosta de atenção [...]” (Profª Sandra). O clima de boa convivência favorece o processo de ensino/aprendizagem. Um docente escreve: “são alunos muito educados, que respeitam seus professores e cumprem suas etapas nos cursos” (Prof. Roberto). E outro, faz elogios aos seus alunos, porém reconhece sua carência de atenção:

> Há alunos que são adoráveis. Não só por desempenharem de forma devida seu papel de estudante, mas por sua educação, empatia, e muitas vezes até carinho com os professores. É difícil não se envolver emocionalmente com pessoas tão energéticas e necessitadas de atenção e de um ombro amigo (Prof. Santos).

As narrativas escritas pelos professores reiteram um relacionamento marcado pela afetividade. No entanto, fica clara que é a carência econômica que provoca a carência emocional e os professores agem de maneira a estabelecer um relacionamento amistoso, pois consideram que o aluno precisa de seu apoio para atravessar esse período de descobertas e mudanças pelas quais estão passando.

A afetividade construída entre professores e alunos está de acordo com a literatura investigada, visto que estudos como os de (Freire, 1996; Sacristán, 2002; Wallon, 2007; Piaget, 1993 e Vigotsky 2001) mostram que o indivíduo começa a aprender a partir do nascimento por meio das trocas emocionais e interações afetivas com o ambiente e as outras pessoas. A afetividade é o elemento que proporciona a qualidade no relacionamento entre professores e alunos, influenciando no processo de aprendizagem do indivíduo. Os referidos autores comentam que a falta de uma interação qualitativa com o professor pode resultar em conflitos que dificultarão o desenvolvimento do aluno.

Para Wallon (1979), são duas as funções básicas que constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está ligada as sensibilidades internas e guiada para o mundo social que se organiza para a construção da pessoa; a inteligência se vincula às sensibilidades externas que se orienta ao mundo físico, à construção do objeto. Na visão do referido autor, a afetividade exerce um papel essencial no desenvolvimento humano, pois determina os interesses e necessidades individuais do sujeito, sendo um domínio funcional, anterior a inteligência.

A afetividade está presente em todos os estágios e locais da vida do sujeito, por meio dela os comportamentos e modos de enxergar o mundo são definidos, pois ela se liga a emoções, sentimentos e desejos. A história de vida de uma pessoa é repleta de acontecimentos e a afetividade faz toda a diferença no seu desenvolvimento intelectual (PIAGET, 2013). Assim, o convívio entre professores e alunos é marcada pela afetividade e conforme as narrativas, os alunos são sujeitos singulares que, embora possuam carências material e afetiva, desempenham o seu papel de estudante da melhor maneira. São acolhedores, atentos e carinhosos.

Carminatti e Pino (2019) demostraram em seu estudo a influência da afetividade nos processos de ensino/aprendizagem na área de Ciências da Natureza, e constataram que os conteúdos disciplinares necessários para o crescimento do aluno não é o único fator a impactar nesse processo. Elementos como: respeito mútuo, diálogo, reciprocidade e confiança precisam estar presentes na relação professor-aluno para que se consolide de forma ativa, a aprendizagem.

Nas narrativas organizadas nessa categoria fica evidenciado que a situação de carência afetiva e econômica mobiliza os professores a estabelecerem relações pautadas na afetividade e que tais relações favorecem o processo ensino/ aprendizagem dos estudantes.

b) Público diferenciado

Essa categoria revela, conforme narraram os professores, a existência de variados alunos no espaço da escola pública, alguns (em menor número) de classe média que pagam cursinhos preparatórios para o vestibular e uma maioria (de baixa renda) que frequenta a escola no período diurno, além dos estudantes do noturno, que são trabalhadores. Foram quatro professores que descreveram a existência de

um público diversificado de alunos, dois deles atuam na área de Linguagens, um é da área de Ciência da Natureza e o outro é da Matemática. Desse conjunto, dois atuam em escolas do campo e dois em área urbana.

Sobre o público diferenciado que recebem, narraram os docentes: “Também há aqueles que trabalham no contraturno para ajudar em casa ou mesmo para constituírem renda própria” (Profª Marta); “Os meus alunos, de uma maneira geral, vêm de uma camada social com menor renda e boa parte deles trabalha durante o dia” (Prof. Mendes).

Os trechos das narrativas produzidas pelos professores destacam a condição social e econômica do jovem que frequenta a escola de ensino médio. Sobre esse assunto Dayrell (2007) afirma que a discussão em torno do jovem aluno de escola pública, não pode desconsiderar a sua condição juvenil. Em geral, são jovens pobres marcados por um contexto de desigualdade social e que em sua maioria, frequenta escolas públicas. Os desafios por eles enfrentados são inúmeros e devido à condição de pobreza, precisam cumprir uma carga horária de trabalho para suprir as suas necessidades básicas, vivenciando uma tensão entre a garantia de uma remuneração imediata e a possibilidade de um futuro promissor.

Outro indício de variação desse público destacado pelos professores foi à diversidade etária. Sobre essa diferenciação, as professoras escrevem: “a diferença de idade, dependendo da turma, também, varia dos 14 aos 20 anos. Há uma turma de primeiro ano, a turma E, em que encontramos estudantes com idades escolares muito diferentes” (Profª Marta); “Têm turmas na faixa etária e outras com alunos com cerca de 20-23 anos (Profª Sandra).

O que escreveram as professoras acerca da distorção idade-série de seus alunos se coaduna com o que coloca a literatura sobre o ensino médio. Eles se dão conta, em sala de aula, de uma problemática crucial a essa etapa da educação básica. Como já mencionamos na introdução deste texto, dados do censo escolar (2020) revelam que a distorção idade-série nessa etapa da educação básica atinge (26,2%).

Conforme documento produzido pelo UNICEF (2018), a distorção idade-série no Brasil é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de crianças, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino

fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem; e muitos, não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada.

Na visão de Calixto e Gusmão (2017), a evasão escolar pode acontecer por fatores relacionados à qualidade da educação oferecida pela instituição, questões familiares, problemas pessoais do aluno, condição de vulnerabilidade social que o leva a trabalhar para auxiliar na renda da família, ou até mesmo da idade avançada decorrente da reprovação. Tais fatores podem deixar aluno deslocado no ambiente escolar.

O ingresso tardio e/ou a repetência são os geradores da distorção e muitas são suas implicações negativas para os alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais. O problema, a que se referem os professores nas narrativas que organizamos nessa categoria, afeta não só a trajetória escolar do aluno, mas todo o sistema educacional e sugere o desenvolvimento das ações gerais em prol da educação básica.

c) Usuário de tecnologia

Dentre outros desafios que os professores enfrentam no cotidiano, o uso das tecnologias, em especial do celular, foi indicado pelos docentes como algo que provoca inquietações. Eles afirmam que acabam por concorrer com esse equipamento digital em sala de aula. Foram quatro os professores que demonstraram essa insatisfação, dois são da área de Ciências da Natureza e dois de Ciências Humanas e desse conjunto, apenas, um é professor de escola da área urbana, assim, percebemos que os mais incomodados com o uso dos equipamentos digitais, em especial o celular, são os professores que atuam em escolas do campo. Talvez, porque nas representações sociais desses docentes o uso desse equipamento no espaço geográfico não seria comum como supostamente parece nos grandes centros urbanos, ou a própria representação do aluno do campo pode está implicada nessa insatisfação,

Para Mallmann (2019), a globalização é um processo ambíguo e afeta a todos com possibilidades e riscos. Nesse processo, há avanços e retrocessos em várias áreas, pois ela permite o intercâmbio e interdependência cada vez maior de todos os povos do planeta. Integra, além da economia, os âmbitos da cultura, da tecnologia e

das estruturas de governo. Assim, as populações e, particularmente, no caso dessa pesquisa, os jovens dos mais diferentes e longínquos espaços geográficos estão em maior ou menor grau afetados pelo fenômeno da globalização, as fronteiras estão desfeitas e os professores muitas vezes não sabem como lidar com essa realidade em sala de aula.

A despeito do que consta nas narrativas, não podemos deixar de reconhecer que os alunos de escola pública de ensino médio estão inseridos em um mundo da cibercultura, e esse espaço revela-se como um “conjunto de práticas, de atitudes, de significados, de símbolos, de modos de pensamento e de valores produzidos, experimentados e compartilhados no ciberespaço” (SALES, 2014, p. 232).

É assim que esses jovens mantêm a sua interação com o mundo, por meio de uma intercomunicação realizada via internet. Sobre o uso das tecnologias digitais, os participantes afirmaram que a maioria dos alunos possui celular, porém, eles como os docentes não sabem lidar com a presença desse equipamento em sala de aula. Informam que os alunos ficam dispersos durante as aulas, o que dificulta a construção do seu conhecimento. Assumem posições um tanto ambíguas em relação ao apego dos alunos ao aparelho. Um professor, por exemplo, afirma: “todos os jovens/adolescentes, gostam de movimento, dinamismo e adoram tecnologia” (Prof. Edilson). Ao mesmo tempo reconhecem que os alunos não conseguem fazer uso do equipamento sem que comprometa a aprendizagem em sala de aula.

Outros professores escrevem enfatizando suas dificuldades para lidar com equipamento nas mãos dos alunos: “o celular é um dos “calabouços” da era digital, sendo um problema em sala de aula” (Profª Laura); “o uso de celulares dificulta um pouco” no processo de ensino/aprendizagem (Profª Rosilda).

A utilização das tecnologias digitais, de acordo com Sales (2014), tomou enorme proporção e é irreversível, uma vez que na era tecnológica em que nos encontramos, as informações circulam de modo veloz, a todo momento e para todas as pessoas. O que vemos nas narrativas dos professores é que os alunos não estão fora dessa realidade, eles fazem uso do celular em todos os espaços, inclusive na sala de aula e os professores não sabem lidar com a situação. A dificuldade desses docentes não é algo isolado, as tecnologias têm, como afirma Sales (2014), trazido desconforto para alguns docentes.

> A juventude interage crescentemente com as tecnologias e, nessa mistura, se produz, organiza suas ações, conduz suas próprias condutas. Seu locus privilegiado é o ciberespaço. A intensa e extensiva presença das tecnologias nessa temporalidade e a existência cada vez mais frequente da juventude ciborgue[30] nas escolas têm inquietado os docentes. É bastante recorrente ouvir professores extremamente preocupados com o modo ciborgue de ser. Professores parecem perdidos, sem saber a melhor conduta perante os jovens alunos. Docentes parecem não compreender as novas formas juvenis de conduzir a própria existência, produzidas pela intensa conexão com as tecnologias digitais. Eles expressam muita dificuldade em entender as transformações ocorridas na relação dos jovens com o conhecimento (SALES, 2014, p.235).

Salva (2016) trata sobre a formação educativa dos jovens do ensino médio, aspectos relativos à cultura juvenil que se vinculam as novas tecnologias da informação nos espaços escolares. A autora diz que há muita resistência no diálogo entre a cultura escolar e culturas juvenis, dificuldade que se intensificou com a massificação da educação. As tecnologias digitais interferem nas culturas juvenis, pois elas provocam mudanças nos contextos sociais e culturais. Para garantir um melhor aproveitamento e aprendizagem dos jovens que vivem imersos nesse novo mundo digital, a autora sugere o estabelecimento de uma aliança entre as tecnologias e a escola.

A partir de autores como Schneider; Santos; Santos (2020) é possível dizer que os jovens da contemporaneidade são nativos digitais e o uso das tecnologias, principalmente do celular, é algo comum ao seu cotidiano. As culturas juvenis nas quais estão inseridos sofrem transformações à medida que a sociedade se modifica, e o mundo da tecnologia possibilita aos jovens construírem seus espaços também em um mundo virtual.

As dificuldades que os professores possuem em lidar com as tecnologias digitais, artefatos atuais das culturas juvenis, precisam ser enfrentados e, para que isso ocorra, são necessárias mudanças no âmbito político, epistemológico e pedagógico. No campo político, porque dele depende as ações governamentais e econômicas; epistemológico, porque orienta os paradigmas e fundamentos da educação; e pedagógico, porque direciona as práticas em salas de aula. É preciso que esses três elementos se conectem para que haja a promoção de uma formação de professores que trará o entendimento sobre as culturas juvenis (SALVA, 2016).

[30] Originalmente, o termo se refere a um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo. Com a multiplicação dos artefatos tecnológicos, nos últimos tempos, a noção de ciborgue tem-se ampliado para toda pessoa que tem sua existência mediada pela tecnologia digital (SALES, 2014).

Essas mudanças no âmbito político, epistemológico e pedagógico irão fazer o professor utilizar o recurso tecnológico em favor de uma aula dinâmica e digital, pois conforme Moran (2015):

> O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (p. 16).

O autor sugere uma integração dos alunos no espaço socializador, aquele que pesquisa e busca novas formas de conhecimento, seja no espaço físico ou digital, assim ele passará a ser agente construtor de seu aprendizado e o professor satisfeito pela mediação que a tecnologia realizou no seu trabalho com os alunos.

O que depreendemos do material organizado nessa categoria foram limitações dos docentes para lidarem com as tecnologias digitais, particularmente o aparelho celular em sala de aula. Os resultados nos provocam porque as narrativas foram escritas pelos docentes em plena situação de pandemia e, consequentemente, de atuação em sistema de trabalho remoto; no entanto, não foi considerado pelos participantes esse contexto, o destaque nas narrativas foi para o trabalho presencial com os estudantes nas escolas de ensino médio.

d) Participativo e protagonista

As narrativas produzidas pelos professores apontaram que o “aluno de escola pública de ensino médio” é participativo em sala de aula e atua de forma ativa em projetos de protagonismo desenvolvidos pela escola. Foram cinco (5) os docentes que escreveram a esse respeito, dois (2) da área matemática, dois (2) Ciências Humanas e um (1) da área de Linguagens, do conjunto três atuam em escolas de zona urbana e dois em escolas do campo.

As narrativas sugerem que o aluno de ensino médio é participativo e protagonista de suas ações e, por essa razão, eles procuram envolvê-los nas atividades de sala de aula com o intuito de potencializar sua aprendizagem. Eis o que narraram:

> São muito participativos em trabalhos de protagonismo, ajudando a escola sempre que precisa [...] em se tratando de participação em projetos são muito presentes, podendo ser observado uma grande diversidade de talentos (Profª Laura).

> Acredito no protagonismo desses estudantes e busco materializar o que acredito no meu formato de lidar com eles, busco estimulá-los a mudar de atitude, levando-os a acreditar mais em si e tento oferecer uma aula que instigue um papel mais ativo por parte deles (Prof. Mendes).

> São pessoas que mesmo ainda jovens, decidiram que suas profissões seriam ligadas a agricultura, a pecuária e a agroindústria (Prof. Roberto).

De acordo com Ferrati, Tartuce e Zibas (2004), o debate sobre o protagonismo juvenil não é recente e a participação ativa dos alunos em sua aprendizagem começou a ser difundida no Brasil, nos anos 1920 e 1930, quando diversos teóricos da educação adotaram o pensamento de Dewey. Referente à "etimologia do termo protagonismo constatamos que *protagnistés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento" (p.413). Ao tratar sobre o assunto, os autores listam outras referências como (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlinik, 2003), que vinculam o protagonismo à formação para a sociedade.

Em Pernambuco, foi com a implantação do Programa de Educação Integral, instituído por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008,[31] que o protagonismo juvenil passou a ser incentivado de modo mais efetivo nas escolas. Particularmente nas escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas da Rede Estadual. O Programa tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação e a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral para proporcionar a formação de um jovem autônomo e responsável pela sua tomada de decisão.

Além do Programa de Educação Integral desenvolvido em Pernambuco, destacamos que, em 2018, foi homologada e definida pelo MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[32] do ensino médio. O documento define o currículo para

[31] Fonte: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO.

[32] É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

toda a educação básica, a fim de diminuir as desigualdades fazendo com que os conteúdos tenham “a sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018,p.15).

O documento apresenta as competências que mobilizarão os alunos aos conhecimentos e habilidades necessárias para a resolução de problemas em seu cotidiano, bem como o exercício da cidadania e do trabalho. Essas competências são interligadas e estão direcionadas a três etapas da educação básica (BRASIL, 2018). São dez as competências presentes no documento normativo e a de número seis traz um destaque ao **trabalho** e ao **projeto de vida**, que propõe:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, tal competência visa desenvolver no aluno a capacidade de gerir sua própria escolha, ou seja, ser protagonista do seu processo de escolarização devendo refletir, planejar e estabelecer metas para o seu projeto de vida que, dentre outras coisas, inclui a escolha profissional (MAZZARDO; COTE; COSTA, 2021).

Vale destacar, também, que recentemente foi aprovado, por meio da portaria SEE Nº 1312 de 25 de março de 2021,[33] o currículo de Pernambuco ao Ensino Médio. A BNCC foi o marco regulatório legal que orientou a organização e articulação das propostas pedagógicas em todas as instituições de ensino do estado. O documento foi elaborado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e apresentado ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE-PE), depois de variadas discussões com atores da área educacional e consultas públicas (PERNAMBUCO, 2021). A proposta curricular, recém-lançada, reforça a ideia de protagonismo juvenil presente no Programa de Educação Integral, em vigor no estado desde 2008 e da BNCC (2018). Nessa perspectiva, o Novo Ensino Médio, em Pernambuco pretende:

---

[33]FONTE:http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-Curr%C3%ADculo-do-Ensino-Medio.pdf

> Atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e ampliando as ações voltadas à construção do projeto de vida de cada um deles [...] com essa nova proposta, objetiva-se garantir a oferta de educação de qualidade e aproximar as escolas da realidade dos estudantes, considerando as atuais demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (PERNAMBUCO, 2021).

De acordo com o que prevê o currículo prescrito, o trabalho docente em sala de aula, deve contribuir para o aluno a construir um pensamento reflexivo e crítico por meio das discussões que instigam sua participação. Assim narrou uma professora:

> Eu gosto muito de trabalhar com a participação em sala, sabe? [...] busco reservar uma aula na semana dedicada a rodas de conversa informal sobre temas da atualidade ou rodas de debate sobre um tema polêmico da atualidade (Profª Marta).

A participação do aluno em debates promovidos em sala de aula é importante para que ele se sinta um sujeito autônomo e capaz de realizar ações em prol da sociedade. A esse respeito, Dewey (1976) sugere a teoria da experiência, onde os princípios estão pautados no respeito da pessoa humana e da experiência que carregam. Trata da importância da interação ao desenvolvimento do conhecimento, assim, a dinâmica da escola deve estar organizada de maneira que conduza a participação de todos os alunos com um planejamento ao livre exercício da experiência deles. Conforme o autor, o aluno precisa de uma educação pura e simples que se adeque a sua realidade e que faça da interação um meio de melhor apreensão do conhecimento.

Freire (2003) enfatiza que a escola e os professores devem respeitar os saberes dos educandos, sobretudo, aqueles que são de camadas populares. Para uma melhor elaboração do conhecimento do aluno, o autor sugere que sejam aproveitadas e discutidas com eles as experiências comunitárias, questões que se aproximem da sua realidade. Sobre estas experiências, exemplifica: “a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes [...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]” (p.31).

As referências à participação e protagonismo dos estudantes são comuns nas narrativas e revelam uma incorporação às representações sociais dos docentes, das orientações curriculares definidas para o ensino médio nos últimos anos no estado de Pernambuco. Os trechos de narrativas organizados nessa categoria demonstram que os professores procuram considerar o aluno como sujeito ativo das ações propostas ao seu processo de ensino/aprendizagem.

e) **Disperso, desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem**

Nessa categoria, reunimos referências negativas expressas nas narrativas dos professores acerca do aluno de escola pública de ensino médio. Eles foram reconhecidos como dispersos, desinteressados, desmotivados e com déficit de aprendizagem. Foram cinco os docentes que caracterizaram seus alunos como desinteressados. Desse grupo, três eram da área de Linguagens e dois de Matemática, dois atuavam em escolas do campo e três em instituições da zona urbana. Para esses professores, o desinteresse do aluno dificulta o processo de ensino/aprendizagem e seu maior desafio no cotidiano é chamar a atenção deles com aulas atrativas. Conforme as narrativas, os professores que mais apontaram características negativas do aluno foram os de língua portuguesa e matemática.

A professora Sandra, por exemplo, destacou que “a maioria está na adolescência e tem muitas questões que interferem no comportamento”. Conforme a docente, é preciso saber lidar com os alunos, pois eles possuem situação social variada, vindos de escolas do campo e urbanas e tentam, por vezes, desafiar a autoridade do corpo docente.

Os professores destacam em seus textos o desinteresse afirmando: “não apresentam o nível de interesse e de interação desejáveis à construção do conhecimento” (Prof. Mendes); “É um público que parece que simplesmente não quer aprender... Infelizmente com pouco interesse” (Profª Fátima). De forma direta as narrativas revelaram que, mesmo que tentem trabalhar da melhor forma com os alunos, eles são dispersos porque se distraem com o aparelho celular em sala, não têm interesse pelos estudos, têm dificuldades para cumprir os combinados, há práticas de indisciplina, falta de *feedback* dos conteúdos ensinados e, no geral, os docentes reconhecem dificuldades para motivá-los. Sobre a dispersão e desinteresse dos seus alunos afirmam:

> Em termos de disciplina há problemas com desinteresse, falta de educação e uso de celulares que dificultam um pouco, mas dependendo da dinâmica da aula e dos contratos assumidos, conseguimos trabalhar bem na maioria das turmas (Profª Rosilda).

> Meus alunos, a maioria são dispersos não mostram muito interesse pelos estudos por mais que eu e os colegas nos esforcemos para trazer algo novo no que se diz a metodologia e o ensino. Temos dificuldades sim com boa parte dos estudantes [...] são poucos os que dão um *feedback* nos seus estudos deixando-nos frustrados (Prof. José).

> Não apresenta o interesse esperado. Todos sabemos que assim como aprendem de formas diferentes, seus interesses também são diversos, então o maior desafio é chamar a atenção de cada um e motivá-los a construírem seu próprio conhecimento (Prof. Santos).

De acordo com Dayrell e Carrano (2014), lidar com os jovens constitui um desafio para muitos professores e as queixas referentes à indisciplina, irresponsabilidade e a dispersão devido, principalmente ao uso de celulares são recorrentes. Pesquisa realizada pelos autores sobre a escola e professores resultou em reclamações dos jovens, que alegaram estar insatisfeitos com os interesses institucionais que se mostravam distantes dos seus, além de uma escola pouco atrativa. A investigação sugere que as instituições enxerguem os alunos como sujeitos do processo educativo, envolvendo-os com práticas que se aproximem da sua realidade.

No que concerne a pouca atratividade escolar, os estudos de Abramovay e Castro (2003) revelam que os alunos do ensino médio não se identificam com a escola e fazem muitas críticas a sua falta de organização, inúmeras regras e procedimentos disciplinares. Por essas razões, agem contrapondo-se a ela porque acreditam que suas ações acontecem mais para cumprirem o funcionamento institucional do que para a sua formação. Como consequência, o aluno desenvolve um comportamento de desapego à escola que se configura para o professor como “um dos maiores defeitos que os alunos apontam [...], o desinteresse pela aprendizagem” (p.243).

A desmotivação foi outra característica do “aluno de escola pública de ensino médio” presente nas narrativas dos professores. Segundo eles, mesmo que realizem atividades e incentivem o envolvimento dos seus alunos, admitem que lecionar para

eles é um desafio constante, principalmente, no atual contexto de pandemia que nos encontramos. Os professores fazem do espaço que possuem com os alunos um lugar agregador de motivação e reflexão, tentam fazer com que compreendam o real motivo de estarem na escola e procuram orientá-los em relação às possibilidades de futuro melhor por meio da educação. No entanto, nem sempre conseguem adesão das turmas. Os docentes entendem que precisam motivar os seus alunos para só assim falar aprendizagem efetiva. Conforme Ramos e Goeten (2015), a motivação:

> [...] é uma das condições fundamentais ao processo de aprendizagem e relaciona-se com aspectos ambientais, sociais e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por isso merece ser considerado e nortear aspectos relacionados à seleção de conteúdos, as estratégias e recursos utilizados pelos professores, bem como reforça a necessidade do diálogo e na valorização do sujeito integral no contexto escolar (RAMOS; GOETEN, 2015, p.35).

Como constam nas narrativas, uma das estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar os conteúdos tem sido a realização de rodas de conversa em sala de aula, pois elas propiciam uma aproximação com os estudantes e permitem que eles se expressem de modo mais livre. No entanto, mesmo com essa estratégia não têm muito êxito, uma vez que “alguns estudantes são dispersos, desatentos e estão desmotivados” (Prof. Edilson). Assim narraram:

> Dar aula a esses alunos tem se constituído num grande desafio, porque necessitamos trazê-los aos propósitos educacionais que é a aprendizagem e ensinar a quem não está motivado não é tarefa fácil. Para isso, é necessário levá-los a descobrir o motivo pelo qual estão ali, ou seja, o que lhes motiva a frequentar a escola. Descobertas as motivações, busco incentivá-los. (Prof. Mendes).
>
> Aqui na escola os desafios são muitos. Eles precisam ser estimulados diariamente, com aulas dinâmicas e interativas, mas isso não é garantia de que 100% da turma será atingida. Muitas vezes, mesmo com o uso de jogos, filmes e outros gêneros que fogem às atividades cotidianas (Prof. Santos).
>
> Lecionar a eles é um desafio à parte, pois muitas vezes eu tenho que ser além do professor, psicólogo, assistente social, conselheiro tutelar, ativista de causas civis (Prof. Verildo).

Conforme mostram os trechos das narrativas, os professores, mesmo lançando mão de recursos tais como: uso de material impresso, instrumentos e

estratégias variadas (aulas interativas, filmes, jogos e outros gêneros), a falta de motivação dos alunos persiste como um desafio. Nas narrativas de alguns docentes, eles são desmotivados e desatentos, principalmente, para aqueles que enfrentaram um dia árduo de trabalho, mantê-los focados nas aulas não é uma tarefa simples.

A partir de uma abordagem sociocognitivista, Neves e Boruchovith (2004) fazem referência a dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca o individuo é autônomo e busca, por vontade própria, a conquista do seu aprendizado em prol de atingir determinado objetivo. A motivação extrínseca refere-se a uma força externa que garanta uma recompensa ao sujeito, para assim, ele demonstrar as suas habilidades e competências.

Nesse sentido, Guimarães (2003) afirma que no contexto escolar há indicadores de que a motivação intrínseca proporciona um melhor desempenho na aprendizagem do aluno, pois, tal motivação promove nele a vontade de participar das atividades que lhe são apresentadas em sala de aula, por entenderem que elas vão aprimorar os seus conhecimentos. Por outro lado, o aluno extrinsecamente motivado poderá executar as atividades solicitadas, apenas, para a aquisição de notas ou para garantir prêmios e elogios.

A partir do que dizem Neves e Boruchovith (2004), depreendemos que os docentes buscam garantir a motivação (extrínseca) dos estudantes e que a intrínseca parece não fazer parte do cotidiano dos seus alunos. Os professores ressaltam os desafios para com a desmotivação dos seus alunos, mas compreendem que eles vivem em contextos que, na maior parte dos casos, os impossibilitam de cultivarem a motivação intrínseca. Como apresentado em categoria anterior, são alunos carentes que vivem em uma situação desigual, trabalhadores, alguns matriculados no turno noturno e com defasagem de aprendizagem devido a um histórico educacional deficitário.

Leão (2011), em estudo realizado sobre a (des) motivação no contexto escolar, investigou os aspectos que têm gerado a desmotivação entre os alunos e suas implicações. Argumenta que eles têm sido rotulados com distúrbios de aprendizagem, mas sem que sejam consideradas as interferências de fatores externos. Os resultados da referida pesquisa apontaram para uma desmotivação proveniente do ambiente em que vivem, principalmente, pela ausência dos pais no

processo educacional. Com isso, a pesquisa reitera a importância da atenção que os professores devem oferecer a esse público evidenciando o seu potencial acadêmico.

Nas narrativas os participantes, também, destacaram o déficit de aprendizagem dos alunos, e alegaram que tal problemática é resultado das deficiências do ensino fundamental a que tiveram acesso. São nas áreas de conhecimento Linguagens (língua portuguesa) e Matemática em que localizam os maiores déficits dos estudantes.

Ressaltamos que no seu art. 35, a LDB vigente preconiza como uma das finalidades do ensino médio a "I - consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos" (BRASIL, 1996). Apesar do que está posto na lei, os professores alegam as deficiências dos seus alunos, chegam a denominá-los de analfabetos funcionais e repetem que o ensino fundamental não foi suficientemente capaz de oferecer uma formação sólida a ser consolidada durante o ensino médio. Criticam os vários limites da educação oferecida no ensino fundamental, principalmente o processo de aprovação quase automática como algo que contribui para aumentar o quantitativo de matriculados e, apenas, promover o aumento dos índices das avaliações institucionais, como a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo os professores, essa situação deficitária, provoca efeitos negativos para alguns poucos alunos que se esforçam e desejam obter um bom desempenho, pois eles ficam desencorajados frente aos seus colegas que, sem o devido esforço, obtém o mesmo desempenho e logram aprovação. As deficiências de aprendizagem dos alunos foi narrada por alguns docentes, que salientam:

> Meus alunos de ensino médio chegam à escola com grandes deficiências de aprendizado por conta do sistema de "quase" aprovação automática que, infelizmente, existe em Pernambuco decorrente da necessidade da rede aumentar o fluxo escolar e a nota do IDEB. São alunos com dificuldades de aprendizagem e muito interesse em aprender, mas que as condições de "aprovações quase automáticas" podem vir a desanimar alguns alunos que são mais aplicados, visto que eles acabam percebendo que alguns alunos que pouco fizeram também passaram de ano (Profª Rosilda).

> [...] são analfabetos funcionais, passaram por um fundamental de "empurra com a barriga", muitas vezes negligenciando o potencial, ou talvez, por que não se sabia como idenficá-lo o que findou

> causando uma bola de neve muito difícil de ser quebrada ou derretida, mas não impossível! (Prof. Verildo).
>
> O esforço cognitivo vem das lacunas do ensino fundamental, muitas vezes não tiveram aula de geografia nas escolas anteriores e apresentam muitas deficiências em português e matemática (Profª Sandra).

As narrativas dos professores a respeito dos déficits e problemas de aprendizagem dos alunos condizem com a literatura já apresentada nesta dissertação, pois autores como (Geraldi, 2003; Brito, 2001; Suleiman 2015, 1994, Santos e Silva, 2017 e Kramer, 2002) destacam as defasagens dos alunos nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa) e Matemática.

Suleiman (2015) buscou compreender as concepções dos alunos de uma escola pública do interior de São Paulo acerca da matemática e as causas das dificuldades em aprender os seus conteúdos e depreendeu que ao longo da trajetória escolar, o aluno vem acumulando problemas na compreensão pelo fato de haver distanciamento do conteúdo da aula com a sua realidade. Outro aspecto apontado foi a ausência do fator motivacional e afetivo no relacionamento entre professor-aluno; tal distanciamento provoca bloqueios e dificuldades na aprendizagem.

No que diz respeito aos problemas na aprendizagem na área de Linguagens, Santos e Silva (2017) investigaram as representações de alunos do ensino médio acerca de suas competências escritoras. Os resultados apontaram para a defasagem dos conteúdos aprendidos nos anos finais do ensino fundamental, que focavam nos aspectos gramaticais implicando em despreparação no que se refere à produção textual, permanecendo no ensino médio como uma prática descontextualizada.

Foram três os docentes que deram destaque ao déficit de aprendizagem dos seus alunos nas áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza, dois atuavam em áreas urbanas e um era professor em escola do campo.

Apresentamos o primeiro eixo temático que agrupa as narrativas em cinco categorias, que revelam a c**arência afetiva e econômica** e suas implicações. Os professores reconhecem que os alunos residem em comunidades pobres e possuem carências econômicas e emocionais, eles requerem atenção e têm o professor como

uma figura de apoio. Assim, eles procuram acolhê-los na escola e o apoio que oferecem, favorece o crescimento desses alunos.

Segundo as narrativas, trata-se de um **público diferenciado**. A desigualdade social, marca dos alunos que frequentam o ensino médio das escolas públicas. Os participantes destacam a diversidade dos grupos em relação à condição socio-econômica e a faixa etária. O aluno que frequenta os anos finais da educação básica é um **usuário de tecnologia** e essa categoria evidenciou que os professores possuem dificuldades em lidar com esses artefatos digitais, comumente, utilizados pelos alunos em sala de aula. Eles salientam que a maioria dos estudantes possui o celular e o uso indevido desse aparelho em sala de aula provoca dispersão e traz consequências negativas ao processo de ensino aprendizagem.

Apesar de apresentarem algumas restrições, os alunos são tidos como **participativos e protagonistas.** Inferimos que a representação social do aluno como protagonista pode estar associada aos objetivos do Programa de Educação Integral que enseja o protagonismo juvenil nas escolas de Pernambuco para o Ensino Médio, bem como documentos curriculares mais recentes em nível nacional e estadual.

Disperso, desinteressado, desmotivado e com déficit de aprendizagem foi a última categoria desse eixo temático, tal categoria agrupa referências negativas do “aluno de escola pública do ensino médio”. Os professores consideram um desafio trabalhar com alunos que não se mobilizam ao aprendizado, mesmo assim, buscam motivá-los à construção do conhecimento.

As representações sociais são as formas de explicar a realidade que orientam as práticas dos sujeitos. De acordo com Moscovici (1981), a representação social é compreendida como “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originário na vida diária no curso de comunicações interindividuais”. Assim, quando um fenômeno se torna alvo de discussão nos grupos, pode-se dizer que ali existe a construção de uma representação social, pois se trata de um assunto que gera inúmeros outros debates e que incomoda os sujeitos, e o “aluno de escola pública de ensino médio” é tomado como objeto porque está ligado ao cotidiano e intimidade das pessoas.

Em face do exposto, podemos afirmar que as representações sociais do “aluno de escola pública de ensino médio” partilhadas pelos professores são

múltiplas, elas envolvem elementos como carência, participação, protagonismo, dispersão, desinteresse desmotivação e déficit de aprendizagem. Tais representações são por vezes homogêneas e, também, contraditórias. Essas representações identificadas corroboram o que identificamos nas etapas anteriores dessa pesquisa.

5.3.2 A prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio

O segundo eixo temático trata sobre a prática dos docentes junto ao “aluno de escola pública de ensino médio” e como as ações que desenvolvem em sala de aula concorrem à construção do conhecimento e fortalecem a sua relação com os estudantes. As categorias que compõem esse eixo são: Fortalecimento da relação professor-aluno; Adaptação do trabalho aos níveis de aprendizagem dos grupos; e, Uso de estratégias que incentive o envolvimento e atenção dos alunos.

Quadro nº15 – Segundo Eixo temático e suas categorias

A prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio	- Fortalecimento da relação professor-aluno; - Adaptação do trabalho aos níveis de aprendizagem dos grupos; - Uso de estratégias que incentive os alunos.

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

a) Fortalecimento da relação professor-aluno

Essa categoria aborda a relação de respeito mútuo que é estabelecida entre os professores e “alunos de escola pública de ensino médio”. Conforme as narrativas, os professores são vistos por seus alunos com admiração e a atenção que oferecem aos estudantes é algo que os aproxima. Um grupo de cinco (5) professores destaca como acontece o relacionamento com os alunos, sendo dois (2) da área de Matemática, um de Linguagens e um de Ciências da Natureza. Do grupo três (3) trabalham em escolas do campo e dois (2), em urbanas.

O respeito mútuo foi destacado como elemento da relação professor-aluno. Uma docente escreve: “Muitos, quando notam que nós os vemos como indivíduos

com suas peculiaridades e necessidades, comportam-se de forma agregadora, garanto que aluno problemático é uma questão de olhar" (Profª Marta).

Para Tardeli (2003) o respeito mútuo está inserido no campo da moral e da ética como parte de uma série de normas consideradas como referência para o comportamento dos indivíduos, tais reflexões são bastante complexas uma vez que "o respeito pode ser traduzido pela valorização de cada indivíduo em sua peculiaridade" (TARDELI, 2003, p.47).

Nesse sentido, uma atitude respeitosa do professor e um olhar atento ao seu aluno fará com que ele se sinta valorizado em sala de aula, o que implicará em relações pautadas no respeito. O respeito é definido no dicionário[34] como um "sentimento que leva alguém a tratar as outras pessoas com grande atenção e profunda deferência, consideração ou reverência". Os professores ressaltam as relações estabelecidas pelos alunos na escola com os colegas e profissionais: "professores, educadores de apoio, psicólogos e gestão – com admiração e respeito" (Profª Marta); "[...] o relacionamento entre os estudantes e professores é estável no que diz ao respeito mútuo" (Prof. José); "[...] a interação dos alunos com os demais colegas professores, também, parece ocorrer de forma tranquila" (Prof. Mendes); [...] o relacionamento entre professores e alunos é tranquilo e amigável (Profª Fátima).

Em relação ao comportamento dos alunos, os professores afirmam que é apenas um ou outro que traz algum problema à sala de aula e, com uma conversa é possível contornar a situação para que o respeito seja reestabelecido. Eis que narraram:

> Acontece de ter um ou outro estudante – com mais problemas e mais monstros a soltar no mundo – desrespeitar o momento da aula ou um dos profissionais da escola, mas nada que não possamos contornar com um leve sermão, explicando a nossa função e até a deles próprios ali naquele ambiente (Profª Marta).
>
> Não costumo ter problemas com eles e nem com os seus familiares. Percebo que o relacionamento deles com a gestão é permeado por respeito e cordialidade (Prof. Edilson).

[34] Fonte: https://www.dicio.com.br/respeito/

Conforme Garcia (2006), o princípio do respeito mútuo pode ser pensado a partir de propostas de formação cidadã. O autor afirma que a escola é um lugar que pode proporcionar tal formação, tendo em vista que ela viabiliza a participação social dos indivíduos permitindo uma “mudança na relação dos sujeitos com a sociedade na qual está inserido” (p.127). Assim, devem ser incluídos no cotidiano escolar aspectos como valores e princípios morais, elementos tão importantes quanto à aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos.

De acordo com o autor supracitado, o respeito mútuo deve ser orientado por propostas que levem o indivíduo ao exercício da cidadania. Como verificamos nas narrativas, os professores procuram proporcionar aos alunos momentos de reflexão. Eles encontram essa oportunidade em episódios de desrespeito em sala de aula, que logo são contornados com orientações sobre a função social que possuem dentro do âmbito escolar.

A relação professor-aluno passa a ser fortalecida por meio de pequenos gestos e acontecimentos vivenciados na escola, porém o momento de pandemia que estamos passando impossibilita que as aulas sejam presenciais e sobre essa situação um professor afirmou: “a escola me faz falta porque os alunos me fazem falta. Como o dia a dia com eles preenchem as nossas vidas, Lia!” (Profª Marta). Este trecho sugere que a relação da professora com seus alunos ocorre de maneira amigável, a convivência parece tranquila e lhe faz falta.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) afirmam que o relacionamento humano, em especial a relação professor-aluno, é um tema bastante discutido, um elemento fundamental ao processo de ensino/aprendizagem.

Os trechos de narrativas organizados nessa categoria indicam que entre professores e alunos do ensino médio de escola pública prevalece um relacionamento amistoso, pautado na atenção e respeito mútuo. Tal relacionamento favorece o processo ensino/aprendizagem.

b) Adaptação do trabalho aos níveis de aprendizagem dos grupos

Os trechos de narrativas reunidos nessa categoria demostram que os participantes compreendem o papel que exercem na vida de seus alunos e, por essa razão, buscam identificar o seu perfil a fim de adaptar sua proposta de trabalho com os conteúdos ao seu nível de conhecimento. Foram três (3) os participantes que

afirmaram realizar essas adaptações, dois são da área de Linguagens e um é da Matemática. Desse grupo, dois atuam em escolas de área urbana e um em escola do campo. Eis o que narraram os docentes sobre essas adaptações:

> Acredito que o professor, no seu papel de facilitador e propulsor da aprendizagem, antes de mais nada, precisa conhecer o seu público, caracterizá-lo, porque você pode até conhecer o remédio, mas precisa adequar a dosagem ao seu paciente. É a partir dessa analogia que busco desenvolver as minhas atividades (Prof. Santos).

> Precisamos nos adaptar às turmas à medida em que vamos conhecendo o perfil do estudante de cada grupo. Então, mesmo com cinco turmas do mesmo grupo-classe, tanto no início, com os terceiros anos, como atualmente, com os primeiros anos, foi necessário adaptar o meu planejamento das aulas para cada sala (Profª Marta).

> No que se refere a dar aulas, de forma mais específica, é necessário inovar, adequando o formato das aulas às especificidades desses alunos (Prof. Mendes).

Procurar saber os conhecimentos prévios dos alunos, é essencial à iniciação do processo educativo. Rangel (2007) destaca alguns princípios didáticos necessários a esse trabalho: aproximação do processo de ensino/aprendizagem com a realidade do aluno; planejamento com sequência lógica clara e enfocando questões essenciais dos conteúdos; adequação de métodos e técnicas ao contexto e fases de evolução da aprendizagem; e, a garantia da reflexão, que considera a possibilidade do aluno pensar e manifestar seu pensamento.

Conforme narrativas analisadas, os professores consideram em suas práticas os princípios mencionados por Rangel (2007), eles direcionam os conteúdos e os adaptam de maneira a facilitar o entendimento do aluno. Esperam que, frente às necessidades, possam se posicionar em espaços de interação. Eis o que narrarem os docentes a esse respeito:

> Pensar no currículo de Língua Portuguesa, nesse sentido, é adaptar o uso de textos de apoio para a aula, pensar no eixo que deve ser aprofundado em cada turma, se Análise Linguística, Letramento Literário, Leitura, Oralidade ou Produção Textual (Profª Marta).

> [...] Nesse sentido, é necessário que se amplie os espaços de interações que os estimule a falar, a se posicionar, a justificar as suas respostas (Prof. Mendes).

Freire (2003), também, afirma que o professor deve respeitar os saberes dos alunos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, buscando

compreender os conhecimentos que foram construídos na prática comunitária. Sugere que sejam considerados e problematizados acontecimentos do cotidiano do aluno e, assim, se estará contribuindo para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

O diálogo é, conforme Reis (2012), o instrumento com o qual o professor conseguirá entender como conduzir o seu trabalho junto ao aluno, a fim de garantir a construção do seu conhecimento. Esses alunos chegam à sala de aula com seus próprios saberes provenientes de sua cultura e lhe serão apresentadas novas perspectivas de ampliação de seu repertório, ou seja, os saberes pessoais vão sendo reconfigurados por meio de novas referências adquiridas no espaço escolar. Para que haja uma ampliação dos seus referenciais esses saberes precisam ser interpretados nas diferentes áreas do conhecimento e sistematizados.

Freire (1996) afirma que o diálogo se inicia na busca do conteúdo programático, com a preocupação do professor em entender os saberes prévios de seus alunos. Para o autor “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educando —, mas a devolução organizada, sistematizada [...]” (p.57). Ressalta que uma educação autêntica precisa ser planejada de maneira que seu conteúdo seja compreensível a todos que busquem o conhecimento respeitando assim, as suas individualidades.

Nessa categoria, reunimos trechos das narrativas dos docentes que indicam suas preocupações com as adaptações curriculares no ensino médio. Pautados no diálogo e reconhecendo os saberes prévios dos alunos, eles tentam fazer as devidas adaptações a fim de garantir a aprendizagem.

c) Uso de estratégias que incentive os alunos

Articulada a categoria anterior, os trechos das narrativas organizadas nessa categoria demostram as práticas utilizadas pelos professores para envolver o “aluno de escola pública de ensino médio” em suas aulas. Conforme afirmam, eles procuram orientar seu trabalho para garantir a aprendizagem e formação integral do indivíduo e ressaltam a interação como elemento propulsor à ampliação de seus conhecimentos. Os docentes se reconhecem como agentes de transformação social e acreditam, que por meio do exercício de sua função, podem realizar mudanças na vida das pessoas, que são a matéria-prima do seu trabalho.

Para os professores, com o advento da pandemia, em 2020, muitas foram os problemas emocionais enfrentados pelos seus alunos e o ambiente virtual intermediou a ligação entre aluno-professor seja à promoção de debates, rodas de conversa informal e estratégias que levem a descontração dos estudantes. Foram em número de quatro (4), os docentes que em suas narrativas se referem as estratégias utilizadas para envolver os seus alunos, três (3) deles são da área de Linguagens e um da Matemática. Dos quatro, apenas um atua em escola do campo. Assim narraram os docentes:

> Nesse ano de 2020, depois de enfrentarmos tantas questões pessoais, mentais, emocionais referentes a esta realidade pandêmica, resolvi voltar com as rodas de conversa informal, a ideia é buscar o estudante, aproximá-lo do ambiente de aprendizagem virtual e também deixar a semana mais leve. Surgiu daí, o "Que tal uma pausa?", em que convido os estudantes a participarem de uma conversa sobre temas que fazem parte da vida deles – *games*, filmes, séries, desenhos animados (Profª Marta).
>
> Em minhas disciplinas, língua portuguesa e artes, procuro utilizar alguns recursos bem dinâmicos: debates regrados, júri simulados, recontagem de obras literárias lidas em outras linguagens como música, teatro e curtas quanto nas mudanças de gêneros como: paródia, pastiche, resenhas das mesmas obras. Bem como visitas a Orquestra Sinfônica, museus tanto presenciais quanto digitais (Profª Rosilda).
>
> Como trabalho com Matemática e Física, invisto muito na metacognição, gosto de "cutucá-los", de ouvir e valorizar as suas respostas, entendendo o porquê de pensarem de tal maneira. É interessante porque os colegas acabam entendendo outras formas de resolução para determinadas questões (a partir da escuta dos seus pares), ao mesmo tempo que também vão ganhando desenvoltura na forma de se expressar. Noutras palavras, é preciso muitas vezes pensarmos "fora da caixinha" para planejarmos aulas que despertem o interesse e os façam interagir de forma que aprendam. Essa semana fui discutir densidade com eles e levei duas caixas de aveia lacradas nomeadas A e B, no mesmo formato, com massas diferentes, pedi para que eles segurassem as duas caixas e buscassem ver semelhanças e diferenças entre elas. Foi assim que iniciei a discussão, perguntando o que ocorreria se eu mudasse isso e aquilo, levando-os a criar hipóteses e tal. (Prof. Mendes).

Os trechos das narrativas dos professores reforçam a relação amistosa e tranquila que estabelecem com seus alunos. Ações interativas, incentivo, crença no potencial dos alunos marcam suas práticas. Isto fica claro no trecho da narrativa de um docente, que afirma: " eu tenho a mania de acreditar muito nos talentos latentes,

nos potenciais escondidos... Você pode ter um excelente grão, mas se você plantá-lo no deserto, você não vai colher frutos" (Prof. Mendes).

Destacamos a importância de uma boa formação que habilite o professor para conseguir atender a essas demandas da profissão docente, como é o caso do contexto adverso que, atualmente, estamos vivendo e suas implicações. Autores como Tardif; Lessard, 2013; Tardif, 2012 e Veiga, 2015 reiteram que é por meio da formação e do exercício profissional que o professor adquire os conhecimentos necessários à docência.

Tardif (2002) defende que para o professor desempenhar as suas funções, ele deve dispor de uma formação que lhe garanta o desenvolvimento de suas práticas, que articula conhecimentos científicos e da experiência.

Para Libâneo (1994), a estruturação dos conteúdos da formação do docente, os aspectos teóricos e práticos, não podem existir isoladamente, mas devem se articular. Conforme o autor, a formação do professor engloba a dimensão da formação teórico-científica que são os conhecimentos acadêmicos adquiridos para a formação pedagógica que os leva a compreender o contexto histórico-social da educação; e a formação técnico-prática que visa a preparação do docente no que tange a didática e metodologias específicas.

Os professores, ouvidos nessa última etapa da pesquisa, revelam preocupação com a formação integral do indivíduo e afirmam lançar mão de variados recursos que levem a uma prática docente nessa direção. Eis que narrou uma professora:

> A prática pedagógica da escola como um todo é orientada a educação integral do indivíduo, sendo assim as didáticas dos professores, em sua maioria, procura utilizar de recursos variados e de linguagens mais atuais tanto a respeito da tecnologia quanto a respeito da interação ente teoria e prática, inter-relacionando conceitos teóricos e mundo e também as diversas áreas do conhecimento com aulas interdisciplinares (Profª Rosilda).

Os participante reiteram que procuram desenvolver suas práticas garantindo possibilidades de reflexão sobre o papel do estudante na sociedade. Reconhecem que, por meio da ação transformadora que têm a sua profissão com seu trabalho, podem ajudar a melhorar a vida dos seus alunos. A esse respeito comentam:

> É o mínimo que podemos fazer perante o cenário e o público que possuímos. Educador tem que ter na veia o instinto transformador, se eu não acredito na minha matéria-prima, como vou ser um instrumento de transformação na vida de algumas pessoas que já são vítimas das desigualdades sociais? (Prof. Mendes).

> Enquanto educadores, podemos cuidar melhor dessas sementes, preparando melhores solos e cuidados adequados, ou seja, pensando em aulas que considerem as suas singularidades. Assim, daremos condições de germinarem. Eu fico muito feliz quando sei que alguns dos meus alunos ingressaram no curso superior, tomo-os como exemplo para mostrar que basta ter mais foco e empenho para que ocorra a transformação na vida de cada um. E para aqueles que não desejam dar sequência aos estudos, eu estimulo que sejam bons profissionais naquilo que eles fazem que sejam empáticos, éticos, porque toda atividade humana produtiva deve ser bem feita e respeitada (Prof. Santos).

Os trechos, acima citados, sugerem aproximações o que é dito por Freire (2003) ao se referir a uma das tarefas específicas do docente, qual seja, o lidar com o ser humano. Trata-se de um compromisso selado com os educandos na busca do conhecimento adotando uma prática transformadora.

As narrativas reunidas nesse segundo eixo temático, destacam o **fortalecimento da relação professor-aluno** que se consolida através de atitudes positivas, como o respeito mútuo entre professor e aluno no cotidiano escolar. Ressaltam que os alunos admiram e respeitam seus professores e a convivência ocorre de forma amistosa. Os professores não negam a existência de problemas particulares com alunos em sala de aula; no entanto, conseguem contorná-los sem grandes dificuldades.

O material reunido na categoria a**daptação do trabalho aos níveis de aprendizagem dos grupos, enfatiza** e revela a preocupação dos professores com o planejamento de suas aulas e adequação dos conteúdos a nível e demanda dos seus alunos.

Sobre o **uso de estratégias que incentive o envolvimento e atenção dos alunos**, fica evidenciado mais uma vez o cuidado que o professor possui com o aluno. Eles trabalham em prol de garantir uma formação integral, destacam o apoio que tiveram que dispensar aos estudantes em 2020, um ano excepcional, ocasião em que muitos discentes passaram por problemas emocionais. As narrativas

ressaltam o caráter relacional da docência e o papel do professor como agente de transformação social.

5.3.3 O trabalho do docente na escola pública de ensino médio

O terceiro eixo temático revela, com base nas narrativas, como se dá o relacionamento dos professores com os seus pares na escola pública de ensino médio e como a infraestrutura das escolas influencia o desenvolvimento do trabalho docente com o aluno na escola pública.

Quadro nº16 – Terceiro Eixo temático e suas categorias

O trabalho do docente na escola pública de ensino médio	- O trabalho com os pares; - A infraestrutura das escolas.

Fonte: (PRODUZIDO PELA AUTORA, 2021).

a) O trabalho com os pares

Conforme os trechos das narrativas há, ao mesmo tempo, um clima de bom convívio com os colegas e de tensões nesse relacionamento. Parte dos docentes alega que a convivência entre seus pares é permeada pela união e colaboração. Por outro lado, outros declararam ser desafiante trabalhar em um ambiente em que a posições e decisões educacionais são opostas. Tal desafio traz implicações para o trabalho com os alunos.

Foram sete (7), os participantes que abordaram sobre o trabalho com seus pares. No que tange as áreas do conhecimento, três (3) são da Matemática, três (3), Linguagens e um (1) das Ciências Humanas. Desse total, cinco (5) atuam em escola de zona urbana e dois em escolas do campo. Os que atuam em escolas do campo são os que possuem melhor relacionamento com os colegas.

Os professores lidam no cotidiano com diversos problemas no interior das escolas, inclusive com seus alunos, “mas a gestão e a união dos professores consegue diminuir os espaços desses alunos ou, através de reunião com os pais, conseguimos acordos de convivência” (Profª Rosilda). Sobre os colegas de trabalho

comentam: “conta com profissionais maravilhosos, extremamente qualificados e preparados ao exercício de suas funções” (Prof. Santos). “Não posso encerrar sem falar de meus colegas professores, uma turma muito qualificada e de alto astral, que leva a escola com muita responsabilidade” (Prof. Roberto).

O bom relacionamento entre professores e gestão favorece o andamento das atividades promovidas pela escola. Consideram que com a situação de pandemia, as responsabilidades tomaram-se maiores e tiveram que se desdobrar para atender as cobranças realizadas pela Secretaria da Educação. Um docente narrou:

> Já minha relação com meus colegas professores e gestão é muito boa e entre o grupo como a gente chama temos um bom entendimento. Com o advento da pandemia as coisas ficaram muito ruins os esforços tanto meu como os dos colegas e de toda gestão praticamente dobram as nossas responsabilidades [...] As cobranças da Secretaria de Educação e da Gerencia de ensino GRE são muitas. Apesar de tudo, estamos eu e meus colegas firmes nessa batalha chamada educação (Prof. José).

Percebemos, com base nas narrativas, que entre si, os professores se apoiam para enfrentar os problemas apresentados nas escolas. A esse respeito, Damiani (2008) ressalta a importância do trabalho colaborativo nas escolas do nosso país, bem como a parceria entre os docentes que contribui para a instalação de um ambiente agradável, rico em aprendizagens para professores e alunos, capaz de favorecer a satisfação profissional docente.

Martins (2002) reforça a importância do trabalho em conjunto dos professores na escola. Segundo a autora, atividade grupal requer planejamento e preparação, tanto individual quanto coletiva por parte dos docentes e de outros profissionais, envolvidos no processo educacional.

As narrativas revelam, também, que o relacionamento entre os docentes nem sempre acontece de maneira pacífica e indicam que conflitos perpassam a convivência no cotidiano escolar. Outro grupo de professores, refere-se aos desafios que precisam superar. Um dos desafios mencionados é a divergência de ideias entre a gestão e professores, impasse que acaba por prejudicar os alunos. Assim narraram os docentes:

> Há muitos desafios em minha escola. Ditado mais correto, criado por nossos colegas professores, não há. O de que cada escola estadual

> é um mundo. Não é diferente onde trabalho. Aqui, há uma disfuncionalidade entre equipe gestora e equipe de professores. Parece que a cabeça da gestão não bate com a cabeça do professor e a cabeça do professor não bate com a cabeça da gestão. E, muitas vezes, o estudante sai prejudicado por isso (Profª Marta).

> Meu relacionamento, interpessoal com os colegas de trabalho, professores, funcionários e gestão, é um caso à parte [...] é difícil você ouvir uma asneira de um adolescente que está em formação repetindo um absurdo que ele ouviu de alguém mal informado ou mal intencionado é uma coisa, agora ouvir de um uma pessoa que, no mínimo deveria ter um pouco de senso para não espalhar desinformações ou ideais de ódio dentro de uma escola é outro; espero chegar em um local privado e abro um BO [...] (Prof. Verildo).

O professor Verildo destaca o papel do docente à promoção do bem-estar e critica atitude de seus colegas para com os alunos. Afirma:

> [...] minha função como professor é promover o bem para o mundo e não espalhar o ódio! A rede pública de Pernambuco está cheia de excelentes profissionais, mas também está recheada de pessoas racista, misóginas, homofóbicas e intolerantes em todos os graus e isso me deixa muito desgastado e deprimido para com minha profissão (Prof. Verildo).

Tendo em vista as tensões a que se referiram os participantes no que diz respeito ao trabalho nas escolas, Rostas (2019) afirma que os indivíduos são diferentes, influenciados por várias instâncias, a saber: a família, a instituição que o formou, a sua cultura e a cultura que adquirem com seus pares, portanto, um sujeito plural em constante transformação. Desse modo, os professores, mesmo com formação semelhante, assumem posições variadas. A autora sugere a participação docente em processos de formação continuada, que possibilitem o compartilhamento das práticas e construção coletiva, que se apoiem no diálogo e propiciem a análise do trabalho docente.

Frente aos desafios do trabalho coletivo na escola, Lorenzoni (2007) ressalta que é necessária a criação de ações que possibilitem o diálogo, conhecimento e respeito entre os pares, pois “atitudes de reciprocidade, cooperação, compreensão e discussão de valores éticos e morais são importantes e poderão orientar na resolução de conflitos que certamente ainda surgirão” (p.52).

Os trechos de narrativas organizados nessa categoria ressaltam ambiguidades no relacionamento dos professores entre si e deles com a gestão das

escolas públicas de ensino médio. Como mostramos, tais relações oscilam entre conflitos/tensão e convivência amigável e tranquila.

b) A infraestrutura das escolas

Nessa categoria, reunimos trechos nos quais os docentes destacam a infraestrutura das escolas públicas de ensino médio e sua importância para o trabalho com o alunado. Reiteram que uma boa estrutura pode contribuir para um desempenho acadêmico positivo do aluno, e que problemas dessa ordem impactam de modo negativo o avanço de sua aprendizagem. Foram três (3), os professores que fizeram referências à infraestrutura das escolas que lecionam, lembramos que todos atuavam na área de Linguagens e eram professores de escolas situadas na zona urbana.

Dois professores revelam que as escolas em que trabalham possuem uma boa estrutura com salas apropriadas para atender aos alunos especiais e um núcleo de apoio psicológico que dá suporte aos discentes. Eles salientam que uma infraestrutura apropriada favorece desempenho de suas atividades; no entanto, admitem que os recursos materiais que dispõem são insuficientes. Eis que narraram os docentes:

> [...] a nossa escola tem uma boa estrutura física e conta com condicionadores de ar em algumas salas (pretendem estender a climatização para as salas restantes). E a gestão se orgulha de dizer que é a única escola da região que conta com uma sala de apoio para alunos especiais e também com um núcleo de apoio psicológico para os alunos de modo geral. Confesso que nunca procurei saber de outra escola pública, pois, para mim, era muito natural que todas as escolas estaduais dispusessem de tais salas e profissionais para suporte. (Profª Marta).

> A infraestrutura de nossa escola é um ponto que facilita significativamente nosso trabalho, pois dispomos de diferentes espaços para desenvolvê-lo, as salas são climatizadas e frequentemente presenciamos reformas/ajustes que visam melhorar ainda mais o espaço físico que integramos. Ao meu ver, a disponibilização de recursos materiais ainda precisa ser melhorada, mas creio que este seja um problema de muitas escolas (Prof. Santos).

Depreendemos que as escolas as quais se referem os docentes, dispõem de uma infraestrutura que favorece tanto os professores no desenvolvimento de suas

atividades, como os alunos que encontram condições favoráveis à construção do seu conhecimento.

A respeito da infraestrutura escolar e sua influência, Nunes e Santos (2019) destacam que se trata de algo determinante para o desempenho cognitivo dos alunos. Os autores buscaram identificar essa relação entre infraestrutura e desempenho e constataram que essa relação é mais favorável quando a escola dispõe de recursos de laboratório de Ciências, número considerável de salas de aula, equipamentos como computadores e impressoras, além de água, luz e saneamento básico.

Garcia (2014) considera dentre os fatores que influenciam a aprendizagem do jovem, a infraestrutura escolar, concebida como um sistema de elementos estruturais interligados, como: prédio escolar, instalações, equipamentos e serviços de manutenção que irão impulsionar o desenvolvimento do aluno. Afirma, ainda, que a disposição de bibliotecas, amplo ambiente físico, livros, computadores, podem surtir um efeito positivo quando articuladas a projetos pedagógicos em prol da formação do aluno.

No entanto, nem todas as escolas públicas do ensino médio apresentam recursos disponíveis à aprendizagem do aluno e exercício do trabalho docente. No âmbito desse estudo, uma participante relata que em seu cotidiano convive com problemas estruturais na escola que dificultam a dinâmica de suas aulas. Mesmo enfrentando obstáculos, a professora admite conseguir adaptar suas aulas às condições disponíveis. Eis o que escreve a esse respeito:

> No trabalho do dia a dia, há alguns problemas com estrutura da escola que atrapalha a dinâmica das aulas: ventiladores ou ar-condicionado quebrados, quantidade limitada de *datashow,* falta de tinta ou papel para impressão de textos ou simulados. Mas procuramos equacionar as dificuldades e encontrar soluções que acabam sendo interessantes: aulas no auditório, uso de celulares para compartilhar textos e atividades e até mudanças de planejamento para “adequar” as condições da sala. Em resumo, amo o que eu faço, mesmo com as dificuldades de salários e de condições estruturais muitas vezes adversas, procuro contribuir com a formação didática, psicológica, emocional e plantar as sementes pelo gosto da leitura e de aprender (Profª Rosilda).

Como consta no trecho narrado pela professora, há uma disparidade relacionada a infraestrutura das escolas públicas de uma mesma rede de ensino. Sobre essa disparidade, Dayrell, Leão e Reis (2011) afirmam que, mesmo com as

reformas educacionais dos anos 1990, a escola pública, ainda, está distante de alcançar um patamar adequado em suas condições de funcionamento.

Os autores realizaram um estudo em escolas públicas de Belém-PA e constataram uma diversidade de realidades nas condições de funcionamento entre as escolas da mesma rede de ensino e alegam que o problema de infraestrutura parece ser recorrente em vários estados do país. Dayrell, Leão e Reis (2011) ressaltam a necessidade de maiores investimentos no ensino médio para haver uma equidade na qualidade do ensino.

Passador e Calhado (2012) realizaram um estudo com a finalidade de identificar os fatores determinantes da qualidade da educação para as redes estadual e municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP e seu papel para a formação do indivíduo e desenvolvimento do país. Os resultados da pesquisa apontaram que a distribuição dos recursos financeiros não acontece de maneira igualitária às escolas, a infraestrutura de algumas instituições de ensino deixa a desejar e que essa ingerência financeira compromete a aprendizagem dos alunos matriculados na rede pública.

Dentre as escolas públicas de ensino médio nas quais atuam os participantes dessa pesquisa, identificamos problemas estruturais em todas elas, inclusive nas de referência, ou seja, instituições de tempo integral, escolas mais prestigiadas e seletivas da Rede estadual.

Como aspectos que influenciam o trabalho com o aluno de ensino médio na escola pública, esse último eixo temático destacou o trabalho dos docentes, que nem sempre está livre de tencionamentos e os problemas de infraestrutura das escolas que, também, afetam negativamente a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores.

Os resultados dessa última etapa da pesquisa corroboraram os achados das etapas anteriores: os docentes representam seus alunos como sujeitos em condição de desigualdade social, com carências de diversas ordens, mas que são determinados e procuram superá-las a partir da escolarização. O estudo das narrativas, nas quais os docentes escrevem sobre suas práticas nas escolas, revela por diversos ângulos como eles lidam com os alunos nessa relação de ensinar e aprender. As narrativas destacam, dentre outros aspectos, o público diferenciado com que lidam, as estratégias que utilizam para ensinar, as adaptações curriculares

que realizam, as relações/interações estabelecidas com os jovens e adolescentes. Esses aspectos são indicativos de que as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, construídas por esses professores estão correlacionadas às práticas que eles desenvolvem nas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” elaboradas por seus professores, indicando algumas implicações dessas representações nas práticas desses profissionais. Para a realização do estudo, tomamos como referência a Teoria das Representações de S. Moscovici. Trata-se de "um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originário na vida diária no curso de comunicações interindividuais” (MOSCOVICI, 1981, p.181). Adotamos a Teoria do Núcleo Central, um referencial complementar à grande teoria, proposto por J. C. Abric. Um dos primeiros achados desse estudo foi revelado no decorrer da revisão de literatura, com a qual constatamos que poucos adotam esse enfoque teórico-metodológico para investigar o “aluno de escola pública de ensino médio”,

Para responder aos questionamentos propostos para essa investigação, desenvolvemos o estudo em três etapas devidamente articuladas.

A primeira etapa da pesquisa, desenvolvida com 71 professores, procurou responder à pergunta: qual a estrutura das representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio”? Mediante a aplicação de um questionário do tipo *Google Doc* e um Teste de Associação Livre e processamento das evocações pelo *software* IRAMUTEQ, identificamos que essa estrutura apresenta um possível núcleo central marcado pelos seguintes elementos **dificuldade, esforçado, desigualdade e superação.** Esse núcleo está articulado **aos elementos periféricos carência**, **oportunidade, desinteressado, pobre**, **desmotivado** e **despreparado**. Esses elementos em articulação revelam o quadro de desigualdades sociais a que está exposto o aluno de escola pública 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.

Sabemos que para Abric (1994) é insuficiente o uso de uma única técnica para identificar a estrutura de uma representação social. Portanto, a segunda etapa dessa pesquisa procurou confirmar a centralidade das representações sociais de

“aluno de escola pública de ensino médio,” identificada na fase inicial. Assim, mediante a aplicação da técnica de Triagens Hierárquicas Sucessivas a 26 professores participantes da etapa anterior, confirmamos a centralidade dessas representações sociais nas palavras: **superação** e **desigualdade.** Pudemos constatar que os termos centrais estão imbricados e reiteram o contexto de desigualdade social desses alunos. Estas palavras se articularam a outros termos considerados indispensáveis como oportunidade em seu sentido desfavorável, indicando a sua situação de desvantagem. Ratificamos que para os professores, os alunos de escola pública enfrentam dificuldades de diferentes ordens, mas com determinação enfrentam e superam esses obstáculos.

Para indicar possíveis relações entre as representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” e as práticas dos docentes, lançamos mão de narrativas. Um conjunto de 11 professores que participaram das demais etapas do estudo ratificaram por meio de seus relatos interrelações entre as representações sociais identificadas nas etapas anteriores e as suas práticas como docentes.

Os textos explicitaram o contexto de desigualdade social em que os alunos estão inseridos e ao mesmo tempo ratificam o núcleo central já identificado, pois demonstram as representações sociais de um aluno carente, despreparado, desmotivado e que, a despeito de todos os limites que enfrenta em decorrência da situação de desigualdade social, consegue superá-los.

Ao longo da pesquisa as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, construídas por professores, apresentaram ambivalência, pois tanto elementos inconvenientes quanto favoráveis povoam o universo simbólico desses docentes quando se expressam e lidam com esses alunos. Essa ambivalência foi mais enfatizada na última etapa da pesquisa, indicando que a despeito das desigualdades sociais por eles enfrentadas, como o acesso a um ensino fundamental defasado, viver carências afetivas, sociais e econômicas, ter sido aluno do turno noturno, enfrentar, dentre outras, ele é um sujeito determinado que supera os desafios que lhes são impostos.

Admitimos que, tendo em vista o contexto atípico e as limitações que enfrentamos, os questionamentos propostos para esta investigação foram respondidos a contento. Ressaltamos que poderíamos ter feito mais, principalmente porque a teoria do núcleo central que aborda a relação entre representações sociais

e práticas requer investigações mais detalhadas sobre as práticas. Convém lembrar que o nosso desenho de pesquisa inicial previa uma aproximação direta das práticas desses professores junto aos alunos na escola. No entanto, devido ao grave problema de saúde pública que estamos vivendo esse planejamento ficou comprometido. Mesmo que de modo unilateral (só tivemos registros dos docentes), as narrativas produzidas pelos professores sinalizaram correlações entre as representações sociais que construíram de seus alunos e o seu fazer docente nas escolas.

A pesquisa revela que 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 que ingressam na escola de ensino médio.

Em face dos achados da pesquisa e dos limites que tivemos para realizá-la, indicamos a necessidade de outros estudos em representações sociais que se debrucem sobre a prática, combinando vários instrumentos qualitativos, principalmente a observação participante a fim de que possamos melhor entender e explicitar essas representações em articulação com as práticas a partir da relação direta professor-aluno no contexto da escola e da sala de aula. Assim, sistematizamos para um novo estudo a seguinte questão: Representações sociais de “aluno de escola pública de ensino médio” e práticas docentes são indissociáveis? Se ao representar, o sujeito se mistura com objeto representado, como se caracterizam as relações docente/discente no interior da escola e sala de aula? Estas são questões que ficam em aberto e podem vir a ser respondidas com outros estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. Ensino médio: múltiplas vozes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003.

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. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998 (p. 27-38).

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, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagem**: espaços e tempo no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Abordagem estrutural das representações sociais. **Psic.da Ed***.* São Paulo 14/15, 1º e 2º sem. de 2002, pp.17-37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ANDRADE, L. M.; MACHADO, L. B. **ESCOLA PÚBLICA E SEUS PROFESSORES: núcleo central das representações sociais construídas por estudantes da UFPE.** In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: https://doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174435. Acesso em: 30/01/2021.

ANDRADE, L.M.; EVANGELISTA, L.B.; MACHADO, 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.

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.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/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, 2014. p. 158-203.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**. n. 117, p.127-147, nov. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins, 1977.

BATISTA, L.B.; MACHADO, L. B. **ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA: representações sociais e expectativas de seus professores .** In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174428. Acesso em: 30 de jan.2021.

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

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. Portais Educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. **HOLOS**, Ano 29, v.3, 2013, p. 111-129.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em Nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em Nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília-DF.

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.

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

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** Tratado e Sociologia do conhecimento. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

CABRAL, F.M.; CARVALHO, M.A.; RAMOS, R.M. Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, 2004, 14(29), 327-335.

CALIXTO, K. E. A.; GUSMÃO, R. P. Mineração de dados aplicado a educação: um estudo comparativo acerca das características que influenciam a evasão escolar. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, p. 1447 - 1456. Recife, PE, 2017.

CALHADO, G.C.; PASSADOR, C.S. Infraestrutura Escolar, Perfil Socioeconômico dos Alunos e Qualidade da Educação Pública em Ribeirão Preto/SP. **Revista de administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, v.3, n.2, 2012.

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

CAMARGO B.V.;JUSTO, A.M., Tutorial para uso do Software Iramuteq. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em 04 de Nov. 2020.

CAMARGO, C.A.; CAMARGO, M.A.; SOUZA, V.O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v.16. n.3, 2019.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P.H.F; LOUREIRO, M. C. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CÂNDIDO, C.M.; ASSIS, M.R.; FERREIRA, N.T.; SOUZA, M.A. A representação social do “bom professor no ensino superior. **Psicologia & sociedade,** 26(02),2014, p.356-365.

CARDOSO, C.A.; FERREIRA, V.A. Pisa e as políticas públicas de educação: uma análise das médias por regiões brasileiras. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos** - Ano III (2020), volume III, n.7 (jul./dez.) -ISSN: 2595-1661.

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

CASTRO, V.G.; JÚNIOR, F.T. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

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 de Nov. 2018.

CORTI, A.P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. P. 309-332.

CORROCHANO, M.C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CARMINATTI, B.; PINO, J.C. Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências** – V24 (1), pp. 122-138, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2014.

CRUSOÉ, M.N.C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação Vitória da Conquista, Ano II, n. 2 , p. 105-114, 2004.

CURY, C. R. J.; TAMBINI, M. I. S.; SALGADO, M. U. C.; AZZI, S. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982. 76p.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 - Especial, 2007, p. 1105 – 1129.

DAYRELL, J.; MELO, M.G.;SOUZA, G. Escola e juventude: uma relação possível?. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec**. Belo Horizonte. Ano 9 n.12 p. 161-186 jan./jun. 2012.

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, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, J.T.; JESUS, R.E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc**., Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: ANAIS DO XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. GT09: Ensino de Sociologia. Anais...Recife (PE). 2007.

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, 2014. p. 101-133.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2ª ed. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

EVANGELISTA, L.B.; MACHADO, L.B. Ser professor: variações e ancoragens das representações sociais entre docentes iniciantes. **Revista Semana Pedagógica**, v.1, n.1, 2018.

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.

FARR, R.M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 31-59.

FERRATI, C. J.; TARDUCE, G.L.;ZIBAS, D.M. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie & Société**, nº 4; 57-80; 2001/2.

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, 1999, p. 65-135.

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.

FRANCO, M.L.; VARLOTTA, Y.M., As representações sociais de professores do ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; ANDRIOTTI; F.K.; FREITAS, P.; COSTA, R.S. Pesquisa via internet: características, processo e interface. Revista eletrônica **GIANTI**, Porto Alegre, 2004, 11p.

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educ. e Cult. Contemp**., v. 11, n. 24, p. 01-14, 2012. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/900. Acesso em 05 de mai. 2018.

GARCIA, J. Relações entre indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.1, p.121-130, dez.2006.

GARCIA, C.M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014.

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, V. 9, N. 7, Nov/Dez 2008.

GONÇALVES, C.T.; FERNANDEZ, G.T. **Mobilidade estudantil internacional como política educacional – o programa ganhe o mundo Pernambuco e seus desafios.** 2020. 144p. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

GUIMARÃES, S.E.R. **Avaliação do estilo motivacional do professor:adaptação e validação de um instrumento**. 2003.188p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253434. Acesso em: 10 mar. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Ed. 1992.

IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2020. **Agência IBGE noticias**. Pernambuco, 27 mar. 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30129-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2020. Acesso em: 27 de Mar. 2021.

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

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra " A psicanálise, sua origem e seu público". In: ALMEIDA, A. M.; SANTOS, M. de F.S e TRINDADE, Z.A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais:** 50 anos. Brasília. 2014 p. 33-58.

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, 2014. p. 75-98.

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.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. M. de. **O Bom Aluno nas representações sociais de professoras da Rede Municipal do Recife**. Recife, 2009.382f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

LIMA. A. M. de.; Machado, L.B. O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia & Sociedade**; 24 (1), 150-150, 2012.

LORENZONI, R.L. **O papel dos gestores escolares frente aos conflitos educacionais na relação pedagógica**. Rio Grande do Sul, 2007. 60p. (Monografia de especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande Do Sul, 2007.

MACHADO, L. B. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, L. B. **Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MALLMANN, L. J. O fenômeno da Globalização: dimensões e contradições do processo. **Razão E Fé** , 4(1), 2019 25-42.

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.

MARTINS, S.T. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MAZZARDO, A.L.; CORTE, M.G.; COSTA, J.M. Projeto de vida: uma proposta democrática-participativa para as juventudes do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. 2, p. 749-760, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587.

MENEZES, L. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, – maio/ago. 2001. Edição especial.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. **Teoria e Pesquisa**, 22(1), 1-26. 2006.

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), pp. 289-300, 2012.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, J.S., SILVA, D.P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3 , set./dez. 2015.

MORAN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Volume II). SOUZA, Carlos Alberto de; e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOSCOVICI, S.(1961). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. On social representations. Em J.P. Forgas (org.), **Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding**. London: Academc Press. 1981.

NEVES, E.R.; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. **Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 077-085.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, G.; SANTOS, R.P. A infraestrutura das escolas e o desempenho de seus alunos no ENEM**. Revista Paradigma**, Vol. XL, Nro. Extra 1 / 237-253, 2019.

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, M.B. Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências sociais**. v.19, n.55 p. 180-186, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014>. Acesso em: 09-mai-2018.

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.

PAIS, J.M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.°, 2.°), 139-165.

PERNAMBUCO. ALEPE – Assembleia Legislativa do Estado. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO. Acesso em: 27 de mar. 2021.

PERNAMBUCO. SEE – Secretaria de Educação do Estado. **Portaria SEE nº 1312 de 25 de março de 2021.** A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE) fez a entrega do Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. SEE, Recife/PE, 2021.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

POF 2017-2018: cerca de ¼ da renda disponível das famílias brasileiras é não monetária. **Agência IBGE notícias**. Pernambuco, 25 fev. 2021 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29490-pof-2017-2018-cerca-de-da-renda-disponivel-das-familias-brasileiras-e-nao-monetaria. Acesso em: 25 de fev. 2021.

RAMOS, D.K.; GOETEN, A.P. Aspectos motivacionais e a relação professor-aluno: um estudo com alunos do ensino médio. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 7, n. 1, 2015.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Parpirus, 2007.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

RIBEIRO, C.A. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 41 - 87.

RIBEIRO, M.S. **Intercâmbio estudantil no ensino médio da rede pública:** uma avaliação do programa gira mundo. 2019. 124p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019.

ROCHA, L.F. Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das correntes Clássicas das Teorias Psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2014, 34 (1), 46-65.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSTAS, M.H.S. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Rev. Int. de Form. de Professores** , Itapetininga, v. 4, n.2, p. 169-185, abr./jun., 2019.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary jane p. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. P. 19-45.

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

SÁ, C.P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.189p.

SCHNEIDER, H.N.; SANTOS, J.F.; SANTOS, V.S. Cultura juvenil, dependência digital e contingência. **Revista Científica do UniRios**, 2020.1.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, S.R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 229-248.

SALVA, S. Culturas Juvenis, culturas digitais e Ensino Médio: quando o diálogo é necessário. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, V. 02, Ed. Especial, dezembro, 2016, p. 107-115.

SANTOS, D.O.;SILVA, D.H. A escrita sob o olhar do aluno no Ensino Médio: representações e reflexões. **Revista a cor das letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 10-26, set.-dez. 2017.

SABBI, V. **Políticas educacionais no Brasil**: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização. 2014. 205p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, M. I. **Representações Sociais do professor de matemática sobre o aluno de escola pública**. Recife, 2004, 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

SULEIMAN, A.R. As concepções de alunos da 2ª série do ensino médio sobre as dificuldades em matemática. **Educação em Revista**, Marília, v.16, n.2, p. 97-116, Jul.-Dez. 2015.

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

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). ***Retratos da juventude brasileira***: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.;LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOGNI, A.C.;CARVALHO, M.J.A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana**. Nº44, p.61-76, 2007.

TARDELI, D.A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNICEF, **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Fundo das nações Unidas para Infância (UNICEF) . Brasilia, 2018.

VIANA, M.L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 249-268.

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

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.

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, 2014. p. 157-203.

WACHELKE, J. F. R.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais**. Psicologia Teoria e Pesquisa**, 27 (4), 521-526, 2011.

ZAGO. N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**. Ribeirão Preto – SP, v. 10, n.18, p. 70-80, jan./jun.2000.

APÊNDICE A **-** Questionário do tipo *Google Doc* e Teste de Associação Livre de Palavras

[35]Título da Pesquisa - O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores

Prezado (a) Professor (a) de Ensino Médio Público

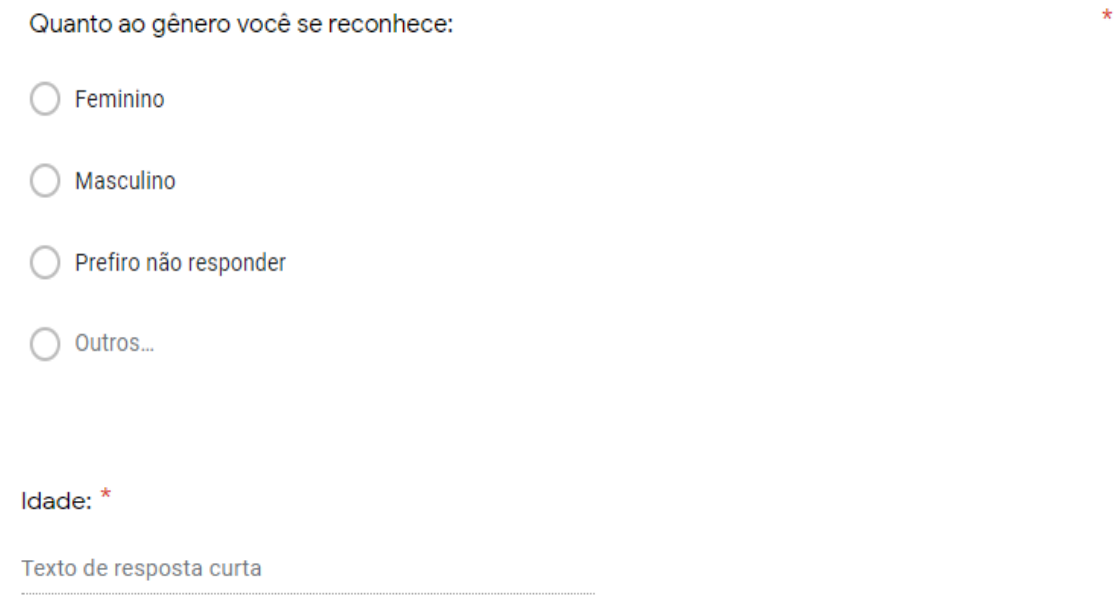
Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que enfoca o aluno de escola pública de ensino médio nas representações sociais de seus professores. A sua participação consiste em responder as perguntas apresentadas de forma mais espontânea possível. Não existe resposta certa ou errada.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua participação é voluntária e você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Seu total anonimato será preservado na publicação desses resultados.

Lucivania Evangelista (Mestranda em Educação – UFPE)
E-mail: lucivaniabarbosa0825@gmail.com

Laêda Machado (Orientadora)
E-mail: laeda01@gmail.com

*Obrigatório



[35] Link do formulário:
https://docs.Google.com/forms/d/18JedHgRcH9Cyo6nHfhZNdBZsne5p1-w7Jyip49RnDOI/edit

Estado civil: *

- ◯ solteiro(a)
- ◯ casado(a)
- ◯ separado(a)
- ◯ divorciado(a)
- ◯ viúvo(a)
- ◯ Outros...

Você tem filhos? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Se sim, quantos?

Texto de resposta curta

Quanto aos aspectos étnico-raciais, como você se reconhece? *

- ◯ Branco(a)
- ◯ Pardo(a)
- ◯ Preto(a)
- ◯ Amarelo(a)
- ◯ Indígena
- ◯ Prefiro não responder
- ◯ Outros...

Formação acadêmica (curso de graduação concluído): *

Texto de resposta curta

Nível de formação acadêmica: *

- ◯ Graduação
- ◯ Especialização
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutorado
- ◯ Pós-doutorado

Município em que atua com Professor(a) de Ensino Médio: *

Texto de resposta longa

Tipo de Escola de Ensino Médio em que atua (pode marcar mais de uma opção): *

- ☐ Pública de Ensino Médio
- ☐ Pública de Referência em Ensino Médio
- ☐ Pública de Ensino Médio Técnico-Profissional
- ☐ Pública Técnico-Profissional de Referência

Tempo de exercício na profissão de professor: *

- ◯ até 5 anos
- ◯ 6 a 10 anos
- ◯ 11 a 15 anos
- ◯ mais de 15 anos

Tipo de contrato de trabalho na Rede Pública (pode marcar mais de uma opção): *

- [ ] Efetivo
- [ ] Temporário

Disciplina(s) que leciona no Ensino Médio: *

Texto de resposta longa

Turno em que leciona (pode marcar mais de uma opção): *

- [ ] Manhã
- [ ] Tarde
- [ ] Noite

Nº de turmas em que leciona no Ensino Médio: *

Texto de resposta curta

Técnica de Associação Livre de Palavras

1. Escreva as 5 (cinco) primeiras palavras (somente palavras) que vêm à sua mente, quando você pensa no ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: *

Texto de resposta longa

2. Dentre essas 5 (cinco) palavras escritas acima, escreva abaixo qual delas considera a MAIS importante quando você pensa no ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: *

Texto de resposta curta

3. Justifique o porquê da escolha dessa palavra como a MAIS importante ao responder a questão anterior: *

Texto de resposta longa

4. Quais elementos você, como professor, considera marcantes no trabalho que você desenvolve junto ao aluno de ensino médio de escola pública? *

Texto de resposta longa

Esta pesquisa terá continuidade. Você tem interesse em continuar participando? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Se sim, deixe seus contatos:

Texto de resposta longa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - Palavras Evocadas pelos sujeitos

Título da Pesquisa - O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores

Mestranda: Lucivania Barbosa Evangelista

Participantes	Palavras evocadas
1	Protagonismo, equidade, desigualdade, força, esperança
2	Oportunidade, profissionalização, projeto de vida, enem, vestibular
3	Dificuldade, merenda, trabalho, nível, força
4	Formação, futuro, universidade, resiliência e possibilidades
5	Preocupação, direito, qualidade, pública, merenda, ensino
6	Negro, periférico, resiliente, versátil, criativo
7	Recursos, desmotivação, compromisso, interesse, responsabilidade
8	Base, investimento, condições, desigualdade, interesse
9	Desigualdade, despreparo, esforço, ocupação e superação
10	Desafio, desinteressado, aprendizado, projeto de vida, futuro
11	Missão, dificuldade, superação, resistência, resiliência
12	Protagonismo, desafiador, superação, suporte, orientação
13	Capacidade, dificuldade, escolha, preguiça, oportunidade
14	Educação, esperança, saúde, aprendizado e esportes
15	Despreparado, desmotivado, irrealista, imaturos, esperança
16	Esforçado, pobre, carente, deficiente, carinhoso
17	Desmotivado, indisciplinado, passivo, inseguro, desinformado
18	Acolhedores, proativos, respeitosos, independentes, carinhoso
19	Carente, indisciplina, sonhos, protagonismo, desrespeito
20	Desafiador, argumentador, crítico, ativo, emotivo
21	Carente, desinteressado , inquieto, medo, inseguro
22	Dificuldades, família, necessidades, desinteresse, oportunidade
23	Esforço, dificuldade, carência, potencial
24	Dificuldade, aprendizado, desanimado, acomodado
25	Desmotivado, mal preparado, inconsistente
26	Querer, obstáculos, necessidades, apoio, perspectivas
27	Disperso, perspectiva, carente, incluso, desorientado,
28	Oportunidade, realização, convivência, crescimento, iIndivíduo
29	Despreparado, carente, guerreiro, carinhoso, necessitado
30	Superação, determinação, esperança, reconhecimento, aprendizado
31	Sonhador, disperso, conflitos, dificuldade, incerteza
32	Conhecimento, evolução, carência, afetividade, problemas
33	Relaxado, indisciplinado, descompromissado, preguiçoso, desinteressado
34	Vulnerável, interessado, indisciplinado, proativo, autônomo
35	Dificuldade, motivação, superação, exemplo, oportunidade
36	Prejudicado, desmotivado, desacreditado, carente, vulnerável
37	Determinado, carente, esforçado, dependente, curioso
38	Exclusão, esperança, solução, desigualdade, compromisso

39	Estudante, família, professor, diretor, aula
40	Desafio, conquista, cidadão, psicológico, gente
41	Desnivelamento, violência, drogas, acesso ao trabalho, oportunidade
42	Necessidade, Direito, serviço, oportunidade, desenvolvimento
43	Carente, humilde, esforçado, barulhento, simples
44	Potencial, vulnerabilidade, precariedade, pobreza, limite
45	Resiliência, oportunidade, esforço, criatividade, carência
46	Dificuldade, superação, displicência, resiliência, preguiça
47	Baixoestima, desembasado, marginalizado, frágil e injustiça
48	Desafio, dificuldade, interesse, crescimento, oportunidade
49	Sacrifício, dedicação, espontaneidade, esperança, futuro
50	Esforçado, carente, guerreiro, trabalhador, colaborador
51	Inteligência, dificuldades, aprendizagem, socialização, influenciação
52	Oportunidade, determinação, dificuldade, necessidade, esperança
53	Mudança, esperança, respeito, melhoria, igualdade
54	Esforçado, carente, educados, livres, humilde
55	Pobreza, dificuldade, carência, fome, aprendizado
56	Esforçado, determinado, lutador, resiliente, excluído
57	Carente, esforçado, criativo, solidário
58	Esforçado, sacrificado, atencioso, gentil, deficiência
59	Carência, pobreza, dificuldades, esforço, cotas
60	Carentes, marginalizados, dependentes, desprivilegiados, cotista
61	Quantidade, oportunidade, desinteresse, cidadania, futuro
62	Dedicação, desigualdade, força, abismo, infraestrutura
63	Aprendizado, dedicação, cognitivo, perseverança, poder
64	Educação, estrutura, aprendizagem, financeiro, merenda
65	Educação, carência, escola, acesso, qualidade
66	Investimento, estrutura, incentivo qualidade, oportunidade
67	Desinteresse, dificuldade, indisciplina, desigualdade, desestímulo
68	Oportunidades, desigualdade, motivação, empenho, aprendizado
69	Resiliência, potencial, dificuldade, motivação, confiança
70	Esforço, recompensa, determinação, competitividade, força.
71	Respeito, atenção, garra, amor, guerreiro

APÊNDICE C -Superfície na qual eram afixadas as palavras usadas para a realização das Triagens Hierárquicas Sucessivas

Título da Pesquisa - O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores

Mestranda: Lucivania Barbosa Evangelista

APÊNDICE D - Narrativa escrita

Título da Pesquisa: O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores

Mestranda: Lucivania Barbosa Evangelista

Prezado(a) colega,

Meu nome é Lia, dou aula há oito anos em uma escola estadual de ensino médio de minha cidade, mas por questões familiares vou me mudar para a sua cidade. Fiquei sabendo que na escola em que você trabalha há vagas para o processo de remoção no próximo ano. Esta não é uma decisão fácil; por isso, gostaria de lhe pedir um favor, você poderia me contar um pouco sobre como são os alunos dessa escola? Como é dar aula para eles? Como se relacionam com os professores, colegas e gestão? Enfim, como é o seu dia a dia em sala com eles? Algumas pessoas me falam que será difícil lidar com as turmas aí e eu gostaria que você me escrevesse a respeito de como você caracteriza seus alunos de ensino médio.
Desde já agradeço sua atenção.

Um abraço,

Lia.