
Superação e desigualdade: representações sociais construídas por professores para o aluno de escola pública de Ensino Médio

Lucivania Barbosa Evangelista¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4013-9798>

Laêda Bezerra Machado²

 <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais de aluno de escola pública de Ensino Médio, construídas por seus professores. O referencial teórico adotado é a abordagem estrutural das representações. Desenvolveu-se um estudo *on-line* com 26 professores de escolas públicas. Utilizou-se, para testar o núcleo central, a técnica de Triagem Hierárquica Sucessiva. Os resultados indicaram representações sociais dos docentes acerca do *aluno de escola pública de Ensino Médio* centralizadas em superação e desigualdade, pois, para eles, seus alunos vivem em condições de desigualdade e enfrentam outros desafios, mas conseguem superá-los. Sugere-se medidas capazes de equalizar as oportunidades educacionais para as juventudes que frequentam a escola de Ensino Médio.

Palavras-chave: Aluno. Ensino Médio. Representações Sociais. Professores.

Overcoming and inequality: social representations constructed by teachers for public High school students

Abstract

This article aims to identify the central core of social representations of public high school students, constructed by their teachers. The theoretical framework adopted is the structural approach to representations. We developed an online study with 26 public school teachers. We used the Successive Hierarchical Screening technique to test the central nucleus. The results indicated social representations of teachers regarding the “public high school student” centered on overcoming and inequality. For teachers, their students live in conditions of inequality, face challenges, but manage to overcome them. We suggest measures capable of equalizing educational opportunities for young people attending high school.

Keywords: Student. High school. Social Representations. Teachers.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Recife: lucivaniabarbosa0825@gmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife: laeda01@gmail.com.

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa mais abrangente, que trata sobre as representações sociais de professores a respeito do *aluno de escola pública de Ensino Médio* (Evangelista, 2021). Atendendo ao que preconiza Abric (1998), ou seja, que a análise de uma representação social exige que sejam conhecidos seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central, neste texto, identificamos e discutimos o sistema central como elemento estável que faz as representações sociais de um grupo se perpetuarem.

Sabemos que, além de sólido conhecimento teórico, estratégias e procedimentos que facilitam a aprendizagem, as relações *professor-aluno* são determinantes para a formação dos estudantes nas escolas. Considerando a importância do trabalho docente para a educação de adolescentes e jovens, sobretudo no contexto de mudanças enfrentado pelo Ensino Médio brasileiro em um cenário de pós-pandemia, reconhecemos o caráter *sui generis* da Teoria das Representações Sociais para o estudo de objetos perturbadores e admitimos sua relevância para se investigar representações sociais construídas por professores a respeito do *aluno de escola pública de Ensino Médio*.

No Brasil, ao longo da história da educação, a última etapa da Educação Básica sempre foi alvo de debates tanto no que se refere a sua oferta e quanto a sua qualidade. Em termos legais, sua democratização e expansão ocorreram de modo mais intenso em decorrência da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que ampliou as garantias do direito educacional para a população dos 4 aos 17 anos. Assim, como afirma Corti (2014), a partir de 2010, há uma ampliação das matrículas de jovens na faixa dos 15 aos 19 anos em escolas públicas de Ensino Médio no país. Krawczyk e Ferretti (2017) comentam que a garantia do direito ao Ensino Médio, historicamente elitista, tornou essa etapa da educação mais viável às camadas populares, pois possibilitou a inclusão de novos setores sociais excluídos e ampliou o debate sobre seus objetivos, sobre sua identidade e sobre a contribuição social que acarreta.

Em contexto mais recente, ganharam destaque a Reforma desse ensino por meio da Lei n.º 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Na visão de Silva (2018), essas reformas não conseguem atingir os problemas estruturais desse ensino.

A referida lei (a n.º 13.415/2017) alterou a LDB n.º 9394/96, em seu artigo 24, ao ampliar a carga horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.400, e os artigos 26 e 35-A, ao incluir e/ou modificar os componentes curriculares definidos a partir da BNCC. Os destaques são para os componentes obrigatórios — Língua Portuguesa, Matemática e Inglês nos três anos no Ensino Médio — e a oferta de outras línguas de maneira optativa (Brasil, 2018).

Mudanças mais significativas foram feitas no artigo 36 da LDB n.º 9394/96. Elas se referem ao currículo do Ensino Médio, pois inclui os itinerários formativos, cuja oferta deve respeitar todos os contextos de que os alunos fazem parte e as possibilidades de ensino. Os itinerários ficaram assim distribuídos: I- Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e sociais aplicadas; e V- Formação técnica e profissional. Preconiza-se ainda a formação do aluno de Ensino Médio com ênfase na oferta de uma formação técnica e profissional e/ou no prosseguimento dos estudos no Ensino Superior (Brasil, 2018).

Desde que foi sancionada, a reforma do Ensino Médio é objeto de discussões e debates por diferentes autores, principalmente no que diz respeito às condições para sua efetivação. Problemas como inadequada infraestrutura das escolas, condições materiais e pedagógicas precárias e notório saber como estratégia para garantir a docência têm sido amplamente abordados nos meios de comunicação, nas entidades educativas e na literatura. Autores como Branco *et al.* 2019, Coradini, 2017 e Krawczyk e Ferretti, 2017 criticam os novos arranjos curriculares que a reforma apresenta, principalmente pelo fato de as escolas não possuírem mínimas condições para ofertá-los.

No início de 2023, em um contexto de retomada dos ideários democráticos, ganhou força um movimento em defesa da revogação dessa reforma do Ensino Médio³. Além do contexto em que foi aprovada e do modo como foi implementada, os principais argumentos em defesa do fim da reforma são suas implicações negativas para essa etapa da Educação Básica, a saber: sobrecarga e desvio de função dos professores para atuar em áreas para as quais não têm formação e empobrecimento do conhecimento dos estudantes. Isso porque, com a flexibilização

³ O projeto de lei que solicitava a revogação da Lei n.º 13.415/2017 foi protocolado por José Carlos Bacelar (Partido Verde da Bahia, PV/BA), com apoio da bancada do Partido Socialismo e Liberdade (Psol). Entre outras intenções, reivindicava um modelo de formação geral básica, o fim dos itinerários formativos e um Ensino Médio exclusivamente presencial.

da oferta de disciplinas historicamente obrigatórias, são inúmeros os prejuízos à formação do pensamento crítico e da cidadania de jovens e adolescentes brasileiros.

Silva (2023), por exemplo, questiona qual seria a finalidade do Ensino Médio e o que deveria ser incluído em seu currículo, uma vez que são apresentadas disciplinas cujos assuntos têm o empreendedorismo como foco. Critica também o fato de as disciplinas propostas pela reforma não ajudarem os alunos a galgarem seus espaços nas universidades, dado o atual propósito anunciado na reforma, que sublinha como centralidade o “aprender e empreender”.

Na presente conjuntura, com a atualização da normativa para o ensino médio, fruto do Projeto de Lei nº 5230/2023, foram revistos alguns pontos da reforma de 2017. Mesmo com alguns poucos avanços, no texto-base aprovado na Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024⁴, regras até então contestadas prevaleceram, como a permissão para contratar profissionais com o notório saber, ainda que estritamente aos cursos profissionalizantes e técnicos de nível médio.

Reconhecemos que a última etapa da Educação Básica é decisiva para os estudantes, uma fase em que vivem constantes embates, principalmente por terem o desafio de fazer escolha profissional, tarefa difícil em geral, devido à condição socioeconômica da grande maioria dos jovens. Assim, admitindo que a conclusão do Ensino Médio é de grande importância para os estudantes, em particular os mais pobres, e que os professores são figuras decisivas para a escolarização e formação das juventudes, neste artigo, focalizamos o núcleo central das representações sociais de *aluno de escola pública de Ensino Médio* para esses profissionais.

Convém frisar, com base em Jodelet (2001), que, para um fenômeno se tornar objeto de representação social, ele deve gerar discussão entre pessoas, mobilizar os grupos sociais. Em coerência com o pensamento da autora, entendemos que o objeto aqui proposto para a investigação se acomoda a essas características pelo que representa para os professores no exercício de sua profissão. O trabalho docente existe, indiscutivelmente, em função de um sujeito: o aluno.

⁴ Esse texto, agora, segue para aprovação no Senado antes da sanção do Presidente da República.

Teoria das Representações Sociais (TRS)

A obra de S. Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*, publicada como tese em 1961, na França, constitui a matriz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Segundo Jodelet (2014), trata-se de uma obra fecunda, porque suscita variadas possibilidades de análise do comportamento humano.

As representações sociais constituem “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes da imaginação” (Moscovici, 1978, p. 28). Elas se formam no dia a dia, a partir dos desafios impostos por fenômenos que causam estranheza aos sujeitos, alterando suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Segundo a autora, as representações sociais são multifacetadas porque envolvem aspectos afetivos, mentais e sociais, integram cognição, linguagem e comunicação. A autora acrescenta que as representações sociais constituem um “pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e a comunicação sociais, com mecanismos que concorrem para a definição da identidade e especificidade dos sujeitos sociais” (Jodelet, 2005, p. 49-50).

A TRS foi se fortalecendo, ampliou-se e hoje possui três correntes⁵ que se complementam: a original, mais fiel à teoria, liderada por Denise Jodelet, em Paris, que enfatiza os processos formadores e as condições de produção das representações; a societal, desenvolvida por Willem Doise, em Genebra, que destaca a dimensão sociológica das representações; e a da escola de Aix-en-Provence, que focaliza a dimensão sociocognitiva e estrutural das representações e tem como maior protagonista Jean-Claude Abric (Sá, 1998).

Para a pesquisa que deu origem a este artigo, adotamos a Teoria do Núcleo Central (TNC). Esse desdobramento da TRS tem como maior expoente Jean-Claude Abric. A TNC preconiza que

⁵ Um quarto desdobramento da TRS que tem se se expandido no campo é a dialógica, protagonizado por Ivana Marková.

as representações sociais são um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composto de dois sistemas — o central e o periférico —, que funcionam exatamente como uma entidade, em que cada parte tem um papel específico e complementar (Abric, 1998).

De acordo com Sá (1998), com funções e características distintas, essa descoberta constituiu uma das maiores contribuições de J. C. Abric à compreensão e ao aprofundamento da grande Teoria⁶ originalmente produzida por S. Moscovici. Moscovici (1978, p. 27) comenta que, em termos de complementação, a TNC se ocupa especificamente do conteúdo cognitivo das representações, constitui “um conjunto organizado ou estruturado e não uma simples coleção ou soma de ideias e valores”.

De acordo com Abric (2003), o sistema central é composto por elementos ou manifestações do pensamento social, inclui crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, que não podem ser questionadas. Essas crenças são os fundamentos dos modos de vida dos sujeitos e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. O sistema ou núcleo central é determinado e compartilhado por um grupo e está diretamente ligado a condições históricas, sociológicas, culturais e ideológicas da coletividade.

Em seus trabalhos iniciais, Abric (1994) afirma que, além do núcleo central, outros elementos compunham a estrutura das representações sociais. Em função dessa indicação de Abric, mais adiante, Claude Flament explorou esses elementos das representações, os quais denominou de elementos periféricos. Esses elementos, em interlocução com o núcleo central, formam o sistema cognitivo-estrutural das representações sociais.

Assim, na perspectiva da TNC, as representações sociais constituem um duplo sistema, ou seja, o núcleo central que determina, organiza e estabiliza a representação social e os elementos periféricos que funcionam como seus mecanismos de proteção e atualização. Eles promovem a interlocução entre a realidade concreta e o núcleo central.

Conforme a abordagem estrutural, ao investigar as representações sociais de um objeto,

⁶ A TRS é considerada como grande Teoria por sua abrangência, uma vez que Moscovici (1978) propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico em articulação com os processos subjetivos e cognitivos. A teoria, na perspectiva de Camargo (2007), é um paradigma inédito pelas diferentes abordagens que comporta em seu interior. Jodelet (2014) destaca também o amplo processo de crescimento e de divulgação da TRS nos cinco continentes e em diversas áreas do conhecimento.

devemos identificar três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. O conteúdo diz respeito à saliência, ao conjunto geral de informações difusas que os sujeitos possuem acerca do objeto; a estrutura refere-se ao possível núcleo central e a seus elementos periféricos; e, por fim, o núcleo ou o sistema central contém os elementos absolutos, incondicionais e inegociáveis de uma representação.

No âmbito da pesquisa, caracterizamos os três componentes exigidos. Nos limites deste artigo, lançando mão dos componentes anteriormente identificados, procuramos testar e revelar o núcleo central das representações sociais de *aluno de escola pública de Ensino Médio*, construídas por seus professores.

Metodologia

Foi desenvolvido um estudo *on-line*. O trabalho de coleta e a produção dos dados ocorreram por meio do *Google Meet*. Decidimos por esse formato devido ao quadro de pandemia do Covid-19, que tornou inviável a realização de um estudo de campo presencial com os professores.

Inicialmente, com um público de 71 docentes, por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras (Talp), identificamos a estrutura das representações sociais do objeto em tela. Como resultado, chegamos a um possível núcleo central de *aluno de escola pública de Ensino Médio* caracterizado em oito palavras, a saber: *potencial; desmotivado; desafiador; esforçado; desigualdade; superação, carência e oportunidade*.

Vencida a etapa de identificação da estrutura, seguimos para a seguinte: testar o possível núcleo central dessas representações dos professores, objeto de apresentação e discussão deste artigo. Desenvolvemos esta investigação com 26 professores, dos quais 12 eram do gênero masculino e 14 do feminino. Desse grupo, 10 são da área de Linguagens, sete de Ciências Humanas, quatro de Ciências da Natureza e cinco são professores de Matemática. Como na fase inicial do estudo, os critérios para a seleção desses professores foram: atuar na docência de diferentes áreas do conhecimento; incluir profissionais com menos e mais tempo na profissão; contar com docentes efetivos e temporários em atuação nas escolas.

Utilizamos, para testar o núcleo central, a técnica de triagem hierárquica sucessiva. A

referida técnica exige, conforme Abric (1994), uma sucessiva hierarquização de elementos que levam à centralidade de uma representação social. Trata-se de uma técnica complementar com a qual é possível, após uma sequência de hierarquizações feitas, com base na ordem de importância atribuída às palavras, caracterizar o núcleo central das representações do objeto investigado.

Como mencionamos, com a realização do Talp, foram selecionadas as oito palavras que compuseram o possível núcleo central das representações sociais de *aluno de escola pública de Ensino Médio*, construídas por professores. São elas: *potencial, desmotivado, desafiador, esforçado, desigualdade, superação, carência e oportunidade*.

Para a aplicação da técnica de triagem, preparamos uma superfície de isopor, revestida com um papel, na qual foram afixadas essas oito palavras. De posse desse material, em reunião *on-line*⁷ individual com cada professor participante, procedemos da seguinte forma: mostramos previamente o material, explicamos como seria desenvolvida a entrevista para aplicação da técnica. Em seguida, procedemos com as seguintes orientações: *1ª) Leia cuidadosamente as oito palavras expostas nesse quadro; agora, indique, desse conjunto, quatro palavras que deseja retirar desse conjunto, deixando apenas as quatro que você considera as mais importantes quando você pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio; 2ª) Leia, novamente, as quatro palavras restantes no quadro e, desse conjunto, indique duas que deseja retirar, ficando apenas as duas que você considera importantíssimas quando pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio; 3ª) Agora leia atentamente as duas palavras restantes, indique a que deseja retirar e deixe apenas a palavra que você considera indispensável quando pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio. Finalmente, tendo chegado à palavra que o sujeito considerava indispensável ao pensar no aluno de escola pública de Ensino Médio, pedíamos que justificasse a escolha dessa palavra. Os dados coletados, por meio da técnica de triagem hierárquica sucessiva, foram organizados e discutidos com base na frequência das palavras escolhidas pelos professores, nas justificativas dadas por esses sujeitos para escolhê-las e na literatura pertinente à temática.*

⁷ Nesse encontro, os sujeitos já estavam cientes de que as sessões eram gravadas, pois já haviam sido contactados por *e-mail* que informava sobre o procedimento e encaminhava o termo de consentimento livre e esclarecido. Obedecemos a todos os procedimentos éticos, pois os sujeitos eram adultos e aceitaram as condições de participação exigidas pela pesquisadora.

Resultados e Discussão

Do conjunto das respostas ao teste de hierarquização, três palavras foram consideradas indispensáveis pelos professores quando pensam no *aluno de escola pública de Ensino Médio*, quais sejam: *superação*, *desigualdade* e *oportunidade*. Esses elementos são os mais significativos da representação social do objeto investigado, e sua ausência poderá desestruturá-la. As palavras estão distribuídas no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Palavras consideradas indispensáveis pelos docentes quando pensam no aluno de escola pública de Ensino Médio

Palavras	f	%
Superação	12	46%
Desigualdade	06	23%
Oportunidade	04	15%

Fonte: Dados da pesquisa.

Como demonstramos no Quadro 1, a palavra *superação* ($f=12$) foi escolhida por quase metade do grupo pesquisado (46%). O termo *desigualdade* ($f=06$) foi reconhecido como indispensável por 6 docentes, o que corresponde a 23% dos participantes. O vocábulo *oportunidade*, por sua vez, foi reconhecido como indispensável por 4 professores, correspondendo a 15% das escolhas.

Tomando por base a regra de conferência da centralidade, *superação* e *desigualdade* constituem o núcleo central das representações sociais de aluno de escola pública de Ensino Médio para os professores. Reiteramos, a partir de Abric (1998), que o núcleo central define a homogeneidade do grupo. Os 2 termos concentraram quase 80% das escolhas dos docentes; portanto, definem essa homogeneidade, assim eles representam a essência da representação social, o que é inegociável, os elementos mais estáveis e resistentes à mudança nas representações que os professores construíram de seus alunos.

Nos depoimentos dos professores, *superação* aparece como a palavra que melhor define o estudante em pauta. De acordo com as justificativas, tendo em vista os percalços pelos quais os alunos passam e a condição de pobreza que vivenciam, ela sintetiza a possibilidade de concretização de sonhos, além de várias conquistas por esses sujeitos. Conforme os docentes,

seria materializada no acesso desses estudantes à universidade, a um curso técnico ou ao mercado de trabalho. O termo é definido pelos professores como uma força comum aos jovens pobres para enfrentar os obstáculos. Algumas justificativas são elucidativas desse pensamento compartilhado entre os professores: “superação é muito importante porque ele pode tudo, quando ele esbarra em uma dificuldade ele vai lutar e superar” (P4/F/CN)⁸; “o aluno de escola pública ele é a prova da superação em tudo né? [...] superação é a palavra que define bem um aluno de escola pública [...] a força que move esse aluno hoje em dia” (P18/M/M).

Os professores relacionaram a palavra *superação* às defasagens de conteúdos que seus alunos, egressos da escola pública de Ensino Fundamental, enfrentam quando se matriculam no Ensino Médio. Segundo eles, são inúmeras deficiências, nas diferentes áreas de conhecimento, a serem vencidas por esses estudantes. Os professores frisam as carências da escola pública, particularmente, a de Ensino Fundamental, pois a colocam como uma instituição ainda distante de garantir boas condições de aprendizagem. 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 são muitas deficiências que eles tiveram [...]. Mas as lacunas do ensino público que eles tiveram, eles superam (P7/F/CH).

[...] 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 muitogrande, né, desde sempre (P4/F/CN).

Diante das circunstâncias de impedimento e dos desafios enfrentados, são poucos os jovens que conseguem finalizar o Ensino Médio. Assim, os alunos são representados pelos docentes como “vencedores”.

A esse respeito, Castro e Tavares Júnior (2016) analisam o perfil dos jovens de contextos sociais desfavoráveis que chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio e constataram que, mesmo

⁸ Para preservar o anonimato dos participantes, utilizamos códigos para identificá-los. Iniciamos com a letra maiúscula “P” de professor, seguida do número do protocolo, a letra maiúscula M ou F para identificar o gênero e, por fim, letra maiúscula variada para indicar a área de conhecimento em que o professor atua. Por exemplo, P01/F/L refere-se à primeira professora participante da área de Linguagens.

em uma conjuntura de desigualdades, eles conseguiram finalizá-lo com êxito. Essa conquista, na maioria dos casos, dizem os autores, estava relacionada à inserção em famílias nucleares, cujos pais possuíam o mínimo de instrução, e a indivíduos que iniciaram a escolarização frequentando a pré-escola, estudaram no turno da manhã e tinham acesso à internet. No entanto, os autores concluem que o *background* familiar influencia, mas não determina o sucesso escolar dos indivíduos.

No caso desta pesquisa, segundo os professores, seus alunos não contam com o apoio familiar, as famílias não participam da vida escolar dos filhos nem a acompanham, ao contrário, as justificativas dos entrevistados salientam as carências econômicas, familiares, afetivas e emocionais. Eis o que dizem a esse respeito: “num há apoio da própria família que a gente sabe que a maioria dos alunos da escola pública falta esse apoio também da família” (P17/F/L); “são pessoas que vêm desencorajadas pela própria família [...], carentes, né, de afeto, além e não só da questão financeira, mas de afeto também [...], têm que ultrapassar tudo isso para conseguir um determinado objetivo” (P9/F/L).

A relação entre o apoio familiar e o sucesso dos alunos é abordada na obra de Zago (2000). Segundo a autora, o acompanhamento familiar (em especial das mães) da vida escolar dos filhos é crucial para o sucesso escolar. No entanto, para a mesma autora, o suporte familiar não constitui requisito suficiente para que os estudantes permaneçam e obtenham sucesso escolar. Na visão de Zago (2000), uma escola pública atraente, que garanta educação de qualidade, é uma aliada fundamental e necessária ao desenvolvimento acadêmico de crianças e jovens, principalmente dos mais pobres.

As justificativas dos participantes confirmam o que dizem os autores sobre a importância da família e do contexto escolar no sucesso dos estudantes. Os professores entrevistados, quando falam de superação, salientam que, mesmo sem o apoio familiar, os alunos superam os obstáculos impostos e conseguem concluir a escolarização.

Alguns docentes que indicaram a palavra *superação* como indispensável relacionaram esse termo às condições precárias das escolas, à falta de infraestrutura e a suas implicações negativas para a aprendizagem. Para eles, o aluno não é acolhido na escola como deveria, pois a infraestrutura escolar não é favorável a seu aprendizado. Em suas falas, esses professores deram ênfase às limitações diversas e comuns nas escolas públicas, tais como alimentação escolar de

má qualidade, condições precárias de higiene, falta de ventilação, equipamentos obsoletos, material didático inadequado ou inexistente, além da ausência de professores. Conforme esses docentes, o aluno de escola pública enfrenta condições mais difíceis, supera todos os limites comuns à escola pública. Sobre esses obstáculos e sua superação, afirmam: “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 sempre deixa a desejar” (P23/M/CH).

Um ambiente escolar estruturado e agradável favorece o processo de ensino e de aprendizagem, porém não é essa a condição da maioria das escolas públicas. A esse respeito, Franco e Varlotta (2004) realizam um estudo sobre as representações sociais que professores de Ensino Médio elaboram acerca da escola pública, da gestão escolar e da prática pedagógica. Os resultados da referida pesquisa mostram que os professores dão o melhor de si para o trabalho que realizam, têm orgulho dos elogios que recebem dos próprios alunos e da gestão escolar, porém esbarram no desafio dos baixos salários e nas precárias condições de infraestrutura escolar, decorrentes da falta de compromisso do poder público com a educação. A palavra *superação* foi articulada ao termo *esforçado*, pois, como falou um participante, “independente das questões financeiras, moradia, família [...], quando ele tem um foco e determinação, ele consegue superar tudo isso” (P13/F/L). Essa justificativa resume a ideia de que *superação* foi indicada com a maior saliência e a mais associada pelos professores ao aluno de escola pública de Ensino Médio. *Superação*, portanto, assume a condição de centralidade da representação porque mantém uma relação inegociável com o objeto representado. Esse elemento organiza, dá significado e permanece interligado à representação construída por esses sujeitos.

A segunda palavra confirmada como central nas representações dos docentes acerca de “aluno de escola pública de Ensino Médio” foi *desigualdade* ($f=6$). Quando escolhem essa palavra e justificam essa opção, os professores dão relevo à condição de *desigualdade* a que está submetida a maior parte desses estudantes.

As condições sociais e econômicas dos estudantes são adversas, e elas repercutem na vida emocional e escolar do discente. Situações de vulnerabilidade social são comuns entre os alunos de escolas públicas e suas famílias. Um professor disse: “eu tinha um aluno, ele era órfão de pai e mãe, a mãe morreu no tráfico e o pai também. Foi criado com a avó, com mais três irmãos, e a

avó vivia de reciclagem, essa era a situação da família. Essa questão da desigualdade é cruel” (P5/F/CH).

Para Arroyo (2014), a formação de nossa sociedade é marcada pela divisão dos grupos que se beneficiam de diferentes bens econômicos e culturais em detrimento de outros grupos majoritários que ficam responsáveis pelo trabalho. Portanto, temos uma história que evidencia a produção de desiguais. Tal produção se perpetua, e os indivíduos pobres permanecem em condições sociais, econômicas e políticas desfavoráveis. E essas “são produções históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais marcantes e constantes em nosso padrão colonial capitalista de formação social” (Arroyo, 2014, p. 191).

De acordo com Corti (2014), os jovens matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio necessitam de um olhar mais atento por parte do poder público com a criação de políticas que gerem possibilidades de afirmação de seu espaço na sociedade e minimizem as desigualdades sociais. 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 concluindo o Ensino Médio em escolas públicas em que atuam os entrevistados dispõem de poucos recursos financeiros, materiais e culturais, e isso os impossibilita de concorrer de maneira igualitária com os que possuem um vasto capital econômico e cultural e desejam 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 esse respeito, ressaltamos, a partir de Machado (2021), que, em que pese o avanço das políticas de democratização do acesso à educação superior⁹, devemos reconhecer que tais

⁹ A Lei n.º 127 112, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e nos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para os alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, de cursos regulares e/ou da Educação de Jovens e Adultos.

políticas não têm sido devidamente incisivas no combate à reprodução e à seletividade social de alguns cursos. Pesquisa desenvolvida pela autora, com estudantes provenientes de escolas públicas e matriculados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), revela que os cursos mais seletivos da instituição permanecem inacessíveis aos estudantes de camadas populares e que os cotistas, oriundos de escolas públicas, concentram-se nos cursos de licenciaturas diversas.

Ao associarem o aluno de escola pública de Ensino Médio à desigualdade, outros professores destacaram a má distribuição de bens e riquezas no país, o fosso existente entre a escola pública e a particular bem como a falta de oportunidades para os jovens mais pobres. Um professor afirmou:

Tudo está na base da distribuição de riquezas, de renda e eu percebo isso muito nitidamente nos alunos. Essa falta de acesso aos bens até digitais mesmo. Aí a gente vê a base da desigualdade social e econômica do acesso que os de famílias vulneráveis alunos não têm (P5/F/CH).

De acordo com Castro (2009), a educação é a forma mais eficaz para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades e seja qualificado para o exercício de uma profissão. Essa definição coincide com que prevê a legislação educacional como finalidades da educação no país. Nos países desenvolvidos, educar crianças e jovens está no centro das prioridades das políticas públicas no Brasil, mesmo com alguns avanços no que se refere ao direito proclamado à educação, ainda persistem como problemas a baixa escolaridade da população e a desigualdade social e educacional (Castro, 2009).

No que tange ao núcleo central das representações sociais de aluno de escola pública de Ensino Médio por seus professores, faz parte do que é normativo e organizador dessas representações o termo *desigualdade*. Essa condição, em suas múltiplas facetas, impõe obstáculos diversos aos adolescentes e jovens, que, segundo seus professores, não hesitam em superá-los. Assim, confirmamos, entre os entrevistados, um núcleo representacional que articula de forma estável, organizada e resistente, os elementos *desigualdade* e *superação*.

A terceira palavra considerada indispensável pelos professores ao pensarem no aluno de escola pública de ensino médio foi *oportunidade* ($f=4$). De modo geral, os entrevistados falaram de sua ausência ou sua negação a esses adolescentes e jovens. Como algo que falta aos

estudantes mais pobres, o termo *oportunidade* foi vinculado à condição de desigualdade desses alunos. Disse um professor: “é a base de tudo! Quando se nega a oportunidade ao estudante [...], mesmo com todo esforço..., as dificuldades vão ser muito maiores, porque a oportunidade não vai existir” (P1/F/CH).

Nas representações do grupo entrevistado, a falta de oportunidade é um dos motivos pelo qual alguns estudantes abandonam a escola ou estão em distorção entre idade e etapa escolar. Segundo os professores, faltam compromisso e investimentos públicos compatíveis com as demandas da educação pública. Um docente detalha as dificuldades comuns vivenciadas por profissionais e alunos nas escolas:

O Estado tem que dar oportunidade para que esse aluno tenha condições dignas: estrutura física, 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 (P14/F/L).

Segundo Ribeiro (2011), grande parte dos alunos que frequentam a escola pública é pobre, e essa condição a deixa em situação de desvantagem com relação às oportunidades de ensino e aprendizagem. Para a autora, a insuficiência na distribuição de recursos para a educação influencia diretamente o desempenho dos alunos. Outros aspectos, também, estão implicados para o insucesso escolar, como o baixo nível de escolaridade de seus pais e suas condições financeiras precárias, que impedem o investimento no futuro dos filhos. Nessa perspectiva, conforme Ribeiro (2011), quanto mais a escola oferecer uma educação de qualidade, maiores serão as oportunidades de superação dos estudantes de baixa renda. Contudo, a autora alerta que pouco adiantará a tentativa de diminuir as desigualdades nas escolas, se não houver o interesse público em reduzir as desigualdades socioeconômicas da população.

Os resultados da pesquisa aqui exposta confirmam a centralidade das representações sociais de professores acerca do *aluno de escola pública de Ensino Médio em superação e desigualdade*. Como demonstramos, *superação* refere-se à força dos estudantes para enfrentar e vencer os variados desafios que lhes são impostos. O quadro de desigualdade social que enfrentam se manifesta nas condições gerais de sobrevivência, na relação com as famílias, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas e nos déficits de aprendizagem dos

conteúdos. *Superação* e *desigualdade* são termos que, articulados à *oportunidade*, organizam e definem a centralidade das representações sociais aqui investigadas.

Como já dissemos, o núcleo central de uma representação garante sua continuidade e permanência, ele corresponde à memória coletiva, à estabilidade e à homogeneidade do pensamento social de um grupo. Seus elementos funcionam como esquemas que direcionam as práticas e os comportamentos dos indivíduos. No âmbito desta pesquisa, os elementos *superação*, *desigualdade* e *oportunidade* expressam a permanência e a uniformidade das crenças compartilhadas do grupo de professores entrevistados em torno de seus alunos.

Considerações finais

Como já mencionamos, este artigo teve como objetivo identificar o núcleo central das representações sociais de *aluno de escola pública de Ensino Médio* a partir de seus professores. Com os resultados, confirmamos a centralidade das representações sociais do grupo em *superação* e *desigualdade*. Para os professores, fica evidenciado que, mesmo enfrentando as desigualdades sociais variadas, o *aluno de escola pública de Ensino Médio* supera os desafios que lhes são impostos.

Desse modo, o que constatamos e procuramos mostrar neste artigo é que o núcleo central de *aluno de escola pública de Ensino Médio* expressa o consenso e a homogeneidade de um grupo de professores que mantém estável uma crença compartilhada de que esse estudante supera a condição de desigualdade e a falta de oportunidades a que está submetido. Assim, concordamos com Sá (1998) quando destaca que o núcleo central é decisivo na modulação das representações de um objeto para um grupo em um dado contexto histórico e cultural.

A pesquisa revela que, para os professores, mesmo com alguns avanços de políticas públicas de Ensino Médio no país, são muitos os desafios que afetam os estudantes matriculados nessa etapa da escolarização. Reiteramos a necessidade de medidas capazes de equalizar as oportunidades educacionais para as juventudes que ingressam na escola de Ensino Médio.

Referências

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

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

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

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.

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*, [S. l.], v. 14, n. 29, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.22187>

BRASIL. *Lei nº 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. 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_sit_e.pdf
Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5230/2023*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filenam e=PL%205230/2023. Acesso em: 20.04.24

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/> Acesso em: 04 maio de 2021.

CAMARGO, B. V. O que o caminho interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece? In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 93-112.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*,

Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623656080>

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.

EVANGELISTA, L. B. *O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores*. 2021. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FRANCO, M. L.; VARLOTTA, Y. M., As representações sociais de professores do ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.9186>

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise, sua origem e seu público”. In: ALMEIDA, A. M.; SANTOS, M. de F. S.; TRINDADE, Z. A. (org.) *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília, DF: Technopolitik, 2014. p. 33-58

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista retratos da escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

MACHADO, L. B. *Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários*. Processo CNPq Nº 304759/2017-1. [S. l.: s. n.], 2021. Relatório final.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, C. A. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Revista de*

Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, M. R. Reforma ou Revogação: que fazer com o “novo ensino médio”? In: *CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO*. São Paulo, 7 mar. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100007>

Submissão: 19.12.2023.

Aprovação: 19.05.2024.