

INDICATIVOS REPRESENTACIONAIS DE ESCOLA PÚBLICA E PROFESSOR EM TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES

PUBLIC SCHOOL REPRESENTATIONAL INDICATIVES AND TEACHER IN STUDENT TRAJECTORIES

INDICATIVOS REPRESENTACIONALES DE LA ESCUELA PÚBLICA Y MAESTRO EN TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

Laêda Bezerra MACHADO¹
Laura Maria da Silva ANDRADE²

RESUMO: No artigo identificam-se as representações sociais de “escola pública” e de “professor de escola pública” dos universitários das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE, que são egressos de escolas públicas. Como referencial, adotamos a Teoria das Representações Sociais. Desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa com 15 estudantes universitários. Para coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa e, como procedimento de análise, usamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam duas representações sociais de escola pública: uma centrada em dificuldades estruturais, que comprometem a prática pedagógica e outra que faz referência à educação de qualidade. A representação de professor de escola pública apresenta duas faces: é um sujeito que se limita a cumprir suas obrigações e, ao mesmo tempo, incentiva e contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados ressaltam a importância da educação pública para a garantia da formação cidadã.

Palavras-chave: Escola Pública; Professor de Escola Pública; Representações Sociais; Estudantes.

ABSTRACT: *In this article, we identify the social representations of “public school” and “public school teacher” of university students in the areas of Applied Social Sciences and Informatics at UFPE, who came from public schools. As a reference, we adopted the Theory of Social Representations. We developed a qualitative study with 15 university students. For data gathering, we used the narrative interview and, as an analysis procedure, we used the content analysis technique. The results indicate two social representations of public schools: one focused on structural difficulties, which compromise pedagogical practice, and another that refers to quality education. The representation of a public school teacher has two faces: he is a subject who limits himself to fulfill his obligations and, at the same time, encourages and contributes to the development of students. The results highlight the value of public education to ensure citizen education.*

Keywords: *Public School. Public School Teacher. Social Representations. Students*

RESUMEN: *Profesor de escuela pública” de estudiantes universitarios de las áreas de Ciencias Sociales Aplicadas e Informática de la UFPE, egresados de escuelas públicas. Como referencia, adoptamos la Teoría de las Representaciones Sociales. Desarrollamos un estudio cualitativo con 15 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos, utilizamos la entrevista narrativa y, como procedimiento de análisis, utilizamos la técnica de análisis de contenido. Los resultados indican dos*

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife-PE-Brasil. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>, E-mail: E-mail: laeda01@gmail.com

² Graduada em Pedagogia - Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife-PE-Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-3449> E-mail: laurasilva.18alandrade@gmail.com

representaciones sociales de las escuelas públicas: una centrada en las dificultades estructurales, que comprometen la práctica pedagógica, y otra que se refiere a la calidad de la educación. La representación de un maestro de escuela pública tiene dos caras: es un sujeto que se limita a cumplir con sus obligaciones y, al mismo tiempo, incentiva y contribuye al desarrollo de los estudiantes. Los resultados subrayan la importancia de la educación pública para garantizar la educación ciudadana.

Palabras clave: Escuela pública. Profesor de escuela pública. Representaciones sociales Estudiantes.

Introdução

A pesquisa que deu origem a este artigo analisa as representações sociais da escola pública e de seus professores construídas por estudantes egressos da escola básica pública, matriculados em cursos superiores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), indicando as implicações dessas representações para o acesso e permanência dos universitários nesses cursos.

Nossas experiências investigativas mostram que são diversos os problemas enfrentados por alunos no interior das escolas públicas, tais como: ausência de trabalho em equipe, não valorização dos profissionais, infraestrutura precária, falta de parceria da escola com as famílias, violência e indisciplina. Esses obstáculos têm estado no cerne das desigualdades educacionais, pois são entre estudantes de baixa renda que vamos encontrar os índices mais elevados de fracasso escolar. Assim, na contramão do que é esperado de estudantes pobres que frequentam escolas públicas, investigamos um grupo de universitários, egressos exclusivamente de escolas públicas, com esse perfil deficitário, que lograram êxito e hoje estão matriculados em cursos de graduação da UFPE. Neste artigo, focalizamos as representações sociais de escola pública e de professor de escola pública, construídas por esses estudantes.

Na produção científica, identificamos vários estudos sobre a escola, por exemplo: Eberhardt (2010) evidencia que as identidades das escolas são marcadas por representações de poder, de gênero e por separação hierárquica de professores com alunos. Somer *et al* (2018) entendem a escola como espaço geográfico marcado por diferentes significados positivos (como as relações com amigos) ou negativos (como o *bullying*). Nagumo (2013) estuda a escola na rede social *twitter* a partir de mensagens enviadas por estudantes. Em seus resultados, o autor mostra uma ambiguidade em relação à escola marcada por aspectos negativos (como tédio e desmotivação) ou, por aspectos positivos como as relações de amizade construídas nesse espaço.

Autores como Santos *et al* (2012), Naiff *et al* (2008) e Franco (2010) indicam que a escola pública representa para os jovens das camadas populares uma via de ascensão social. Piotto e Alves (2011) reforçam que a escola é uma instituição social importante, porque intencionalmente promove o processo de ensino-aprendizagem e é capaz de proporcionar experiências e transformações no indivíduo.

No que se refere à representação social de professor, Ilba e Hypolito (2014) destacam que, sobretudo, no início de carreira, esse profissional enfrenta inúmeros desafios que lhes perturbam. Tais desafios irão possibilitar sua identificação ou, não com o trabalho docente. Na visão de Nascimento (2015), a profissão é marcada por elementos como vocação, amor e saber ensinar. O autor destaca que o trabalho do professor demanda formação para lidar com novas metodologias de ensino, tecnologias, alunos frutos de novas configurações familiares, preconceito, sexualidade, *bullying*, além das questões de gênero que, atualmente, são comuns no cotidiano escolar.

Em estudo desenvolvido por Escalante e Xavier (2011), a professora mulher é representada como compreensiva e paciente e o professor homem como um indivíduo sério e autoritário. A referida pesquisa destaca que as atitudes e os métodos de ensinar contribuem para a formação das representações sociais do ser professor e, nessa construção, os estereótipos gênero, idade e aparência física são os que mais influenciam a construção dessas representações.

Em estudo sobre as representações sociais do professor, Vale *et. al.* (2018), indicam algumas imagens do ser professor, tais como: tradicional, autoritário e detentor do saber; um profissional atualizado (que faz uso de diferentes estratégias de ensino), professor amigo e orientador. O profissional enfrenta variados desafios, pois também é representado como alguém que luta por melhores condições de trabalho.

Nas discussões que cercam a contemporaneidade, a imagem do professor é foco do trabalho de Silva (2012). Em análise das capas da Revista Nova Escola, a autora mostra que a imagem do professor foi reconfigurada com o passar dos anos e, na atualidade, expressa os valores de um contexto social que valoriza o consumo, o poder aquisitivo e a aparência.

Reconhecendo o valor da produção científica sobre o tema, neste artigo, tomando por base trajetórias escolares de estudantes universitários matriculados em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE, procuramos identificar as representações sociais de “escola pública” e de “professor de escola pública”.

Referencial teórico

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inaugurada por Serge Moscovici em 1961 com a publicação do livro *La Psychanalyse, son image et son public*, a obra amplia o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim. De acordo com Sá (1995), o conceito de representações coletivas não era suficiente para explicar os fenômenos representacionais comuns à sociedade contemporânea. A TRS procura explicar como o conhecimento é construído e compartilhado pelas pessoas, por conseguinte, prioriza e valoriza o conhecimento do senso comum e os saberes funcionais, que permitem explicar as práticas dos sujeitos.

Segundo Galli (2014), uma representação social é um sistema de valores, noções e práticas que permitem ao indivíduo se orientar no seu ambiente social e material e, também, dominá-lo. De acordo com a autora, a função mais importante das representações sociais é tornar familiar aquilo que nos é estranho, embaraçoso. Considera que objetos e acontecimentos podem ser alvo da construção de representações sociais.

Conhecidas como “teorias” do senso comum, as representações sociais guiam e explicam condutas e maneiras de se portar dos indivíduos diante de objetos e de situações diversas (MOREIRA; MIRANDA, 2019).

A TRS tem um caráter interdisciplinar e oferece contribuições para uma melhor compreensão de objetos de diferentes áreas de conhecimento e tem sido amplamente utilizada no âmbito educacional. Sousa (2006) afirma que as pesquisas orientadas pela TRS incentivam reflexões a respeito dos processos de construção da subjetividade do professor e de suas práticas pedagógicas. Moreira e Miranda (2019), consideram que a teoria se constitui como referencial útil, que possibilita a compreensão de uma gama de fatos sociais, tais como: diversidade de significados do processo educativo; explicitação de fenômenos educacionais; aspectos micro do cotidiano da sala de aula e, também, aspectos macro relativos às políticas educacionais mais amplas.

As representações são construídas mediante dois processos, a saber: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste em materializar, ou seja, tornar concreto o abstrato. De acordo com Reis e Bellini (2011), ancoragem refere-se à classificação e à nomeação de um objeto social, que era estranho e se torna familiar. A teoria apresenta um caráter plurimetodológico, ou seja, inspira e utiliza uma variedade de métodos. A TRS tem se fortalecido e se desdobra em três vertentes: abordagem culturalista (original

de Moscovici e aperfeiçoada por Denise Jodelet); societal (liderada por Willen Doise) e estrutural (desenvolvida principalmente por Jean-Claude Abric). Nesta pesquisa, adotamos a abordagem estrutural.

A vertente estrutural passou por um acentuado processo de desenvolvimento teórico, tendo se consolidado como Teoria do Núcleo Central (TNC). Proposta por Jean-Claude Abric (1976), em sua tese de doutorado, está baseada em estudos experimentais, que foram implementados também por estudiosos do tema, que são reconhecidos como *grupo francês de Aix-en-Provence*.

A TNC enfatiza a relação entre representações e as práticas sociais, pois concebe a representação como uma estrutura que organiza crenças, valores e opiniões. Está composta por dois sistemas: o central e o periférico. O sistema central desempenha três funções essenciais: geradora, organizadora e estabilizadora. A função geradora é responsável pela criação e transformação dos elementos nele contidos; a função organizadora determina a natureza dos elementos da representação; e a função estabilizadora torna seus elementos mais resistentes à mudança.

No sistema central, estão os elementos normativos, que se referem às normas e aos valores culturais, que estão enraizados nos grupos sociais e os elementos funcionais, que são mais dinâmicos e flexíveis, pois estão relacionados às práticas. Segundo Alves-Mazzotti (2002) e Galli (2014), o sistema central é marcado pela norma coletiva, por conseguinte, é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e pela memória coletiva. Conforme essa abordagem teórica, dois grupos só terão a mesma representação de um objeto ou situação se compartilharem o mesmo núcleo central. Em suma, o núcleo central compreende as cognições que determinam a identidade da representação social de um objeto.

De acordo com Machado (2013), o sistema periférico agrupa os elementos mais flexíveis das representações. Esse sistema está sujeito à mudança, portanto, é responsável pela atualização da dinâmica da representação social.

Conforme Alves-Mazzotti (2002), para o funcionamento e dinâmica das representações, o sistema periférico é responsável por cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, modulação e proteção. Convém explicitar cada função: *concretização* - permite que a representação social seja formada em termos concretos e compreensíveis; *regulação* - garante o processo de adaptação à mudança e/ou a modificação de novos elementos representacionais decorrente de situações concretas, nas quais o grupo é confrontado; *prescrição de comportamentos* - orienta as

tomadas de posição dos sujeitos; modulação - as representações são construídas a partir das experiências individuais dos sujeitos; e proteção - absorve as novas informações, que poderiam ameaçar/invalidar os elementos constituintes do núcleo central de uma representação social.

O sistema periférico está sujeito a três tipos de transformações: resistente, progressiva e brutal. Na *transformação resistente*, novas práticas são geradas pelo sistema periférico, mas o núcleo central da representação não se modifica. A *transformação progressiva* decorre de novas práticas, que mudam algumas condutas, no entanto, outras permanecem. E a *transformação brutal* acontece quando há uma mudança completa do núcleo central da representação social. Dessa forma, surge uma nova representação. A autora acrescenta que o sistema periférico funciona como espelho entre a realidade e o núcleo central, o que torna possível uma maior compreensão da interferência das novas práticas nas representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2002),.

Na primeira etapa da pesquisa³ que deu origem a este artigo, analisamos e indicamos o conteúdo e a estrutura das representações sociais da escola pública e de seus professores por estudantes das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE e, sobretudo, indicamos o possível núcleo central. Conforme constatamos, para esses estudantes, a escola pública está centrada nos seguintes termos: professores, superação, livros e motivação, que foram considerados os elementos de maior importância ao se referirem à escola. Identificamos entre os estudantes que os termos dificuldade e desorganização demarcam a centralidade dessas representações. Contudo, as dificuldades e limites impostos à instituição são minimizados devido ao trabalho dos professores.

As representações sociais do professor de escola pública para o grupo pesquisado estão centralizadas nos termos: desestimulado, desvalorizado, apoio, incentivador, esforço, formação e profissionalismo. Destacamos que estes termos estão identificados como elementos do possível núcleo central. Nas representações dos universitários, mesmo enfrentando situações de precarização, o professor de escola pública encontra alternativas e, com dedicação e compromisso, encoraja seus alunos a prosseguirem em busca do sucesso escolar.

³ Título da pesquisa: Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários. Processo CNPq nº 304759/2017-1.

De acordo com Sá (1995;1998) para as investigações no campo das representações sociais, que utilizam a abordagem estrutural é importante, após organizar e analisar os elementos do possível núcleo central de uma representação, o pesquisador confirmar sua validade. Feita a validação da centralidade dos termos encontrados, é possível localizar os elementos normativos e funcionais do núcleo central da representação a fim de compreender os contextos, nos quais as representações sociais são construídas. Adotamos tal procedimento, na segunda etapa do estudo que está referido neste artigo. Após a confirmação, indicamos como elementos centrais de escola pública os termos: professores e livros. Esses termos estão caracterizados como elementos funcionais, pois estão vinculados às práticas dos estudantes e dos professores nas escolas. São considerados como indispensáveis pelos estudantes, quando pensaram na escola pública, por conseguinte, tais elementos organizam o conteúdo representacional para o grupo pesquisado.

As representações sociais de professor de escola pública têm como núcleo central a desvalorização docente. Tal representação se articula ao importante papel exercido por esse profissional junto aos estudantes. Trata-se, portanto, de representações sociais marcadas, principalmente, por elementos normativos, uma vez que, nas falas dos estudantes, ganham relevância valores e crenças a respeito do professor e suas práticas.

Considerando os resultados obtidos nas etapas iniciais da pesquisa e tomando por base trajetórias escolares de estudantes universitários matriculados em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE, procuramos identificar suas representações sociais de “escola pública” e de “professor de escola pública”.

Metodologia

Desenvolvemos um estudo de campo de natureza qualitativa com estudantes, egressos, exclusivamente, de escolas públicas⁴, matriculados em cursos superiores das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE.

Participaram da pesquisa 15 estudantes⁵ (selecionados dentre os participantes das etapas anteriores do estudo). Para escolhê-los, consideramos a inserção em

⁴ No grupo participante, não incluímos estudantes provenientes de instituições federais públicas de educação, como os institutos de educação profissional e colégios de aplicação, pois entendemos que essas instituições possuem um diferencial e não estão de acordo com as características ao grupo que pretendemos atingir com esta pesquisa.

⁵ Trata-se de um subgrupo dos 372 participantes das etapas anteriores da pesquisa intitulada: – ‘**Estudantes universitários: uma análise das representações sociais de escola pública e seus professores**’

diferentes cursos e a disponibilidade para participar da pesquisa. Ao todo, foram 11 estudantes do gênero masculino e quatro do gênero feminino, com idade média de 23 anos. Contamos com a participação de dois estudantes de Administração, dois de Economia, três de Ciências Contábeis, três de Serviço Social. Dos cursos de graduação em Ciências Atuariais, Ciências da Computação, Engenharia da Computação, Hotelaria e Turismo, participaram um estudante. Do grupo, 14 participantes ingressaram na UFPE com benefício de cotas via Sisu⁶. Seis estudantes utilizaram cotas na modalidade L-2, três na modalidade L-1 e cinco na modalidade L-6. Apenas um ingressou na modalidade de ampla concorrência (A0).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012), esse recurso permite que a pessoa conte histórias a partir de suas próprias perspectivas, pois o contar histórias faz o sujeito rememorar acontecimentos e tentar explicá-los. Conforme Alves-Mazzotti (2015), revelar como as representações sociais de um objeto se expressam, nas trajetórias dos sujeitos, pode ser profícuo, uma vez que os processos humanos são psicossociais, isto é, eles não separam o individual do social e há uma relação dialógica entre as representações, condutas e práticas dos sujeitos.

Para as entrevistas, foi dada aos estudantes participantes a seguinte orientação: “*Narre de forma detalhada sua vida na escola, desde o início até a chegada à universidade*”. Não fizemos interrupções e deixamos que eles narrassem livremente suas trajetórias. Somente quando o sujeito parava de falar, pedimos que ele esclarecesse ou acrescentasse informações relevantes ao que havia sido narrado.

Conforme a disponibilidade dos sujeitos, agendamos as entrevistas, que foram gravadas, ocorreram na própria universidade e duraram em média 33 minutos cada uma. Analisamos os dados com apoio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007). Segundo Reis e Bellini (2011), a análise de conteúdo é uma técnica que agrupa temas e expressões, permite organizar o núcleo dos discursos através da codificação dos dados e produz inferências.

⁶ Vagas reservadas pela lei 12.711, de agosto de 2012: L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa no 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Resultados e discussão

Para identificar as representações sociais dos objetos investigados, organizamos as narrativas dos sujeitos em duas categorias, a saber: Escola pública na trajetória dos estudantes; Professores de escola pública e suas especificidades.

Escola pública na trajetória dos estudantes

Conforme as narrativas dos sujeitos, duas representações sociais de escola pública podem ser apreendidas: a escola pública precarizada e a escola pública de referência.

As narrativas que enfatizam a *escola pública precarizada* estão relacionadas às escolas do ensino fundamental que esses estudantes frequentaram. Quase todos, (11) afirmam que as escolas, às quais tiveram acesso, naquele período, não apresentavam uma boa infraestrutura, eram pequenas e, em geral, funcionavam em residências improvisadas e com poucas salas de aula. Um estudante comenta: “na primeira escola que eu estudei a estrutura era péssima, era uma casa que “tipo” pegaram os quartos da casa e fizeram uma escola entendesse?” (Suj.-04. Econ.).

Os achados desta pesquisa confirmam uma afirmativa de Santos *et. al* (2012) que, em estudo sobre os sentidos da escola pública para jovens do Recife, revelam que a falta de estrutura e de materiais didáticos é uma realidade nessas instituições. Os sujeitos ouvidos por estas autoras reclamam das condições físicas da escola e da falta de acesso a espaços como bibliotecas e salas de informática que não oferecem boas condições de uso.

Considerando as deficiências da educação pública, as narrativas expressam uma preocupação das famílias em relação à escolha das escolas, pois procuram sempre as mais próximas das suas residências e as de melhor qualidade. Por exemplo, o estudante Nº 12 afirma: “[...] para ela (sua mãe) tinha que ser próxima, mas também tinha que ser a de melhor qualidade” (Suj. 12-Eng. Comp.). O depoimento desse participante condiz com uma afirmativa de Somer *et. al* (2018), segundo à qual, a precarização da escola pública faz com que as famílias empreendam esforços para localizar uma instituição com melhores condições de atender às necessidades educacionais dos filhos.

Nesse sentido, é possível identificar que, sobretudo, as escolas públicas de ensino fundamental são representadas de modo desfavorável pelos estudantes

universitários ouvidos na investigação, que deu origem a este artigo. Os depoimentos estão centrados na precariedade e nas carências vivenciadas nesse espaço. Afirmam: “[...] Eu lembro que nessa escola municipal como a infraestrutura era bem fraquinha” (Suj.01- Adm.). “No fundamental também, eu acho que as dificuldades assim, estrutural, dificuldade de professor eu tive mais, mas é bem comum sabe, a escola ser precária” (Suj.8- Ciênc. Cont.).

As menções dos participantes às Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) foram constantes, pois a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa (12) concluiu o ensino médio nessas escolas, assim distribuídos: 10 deles estudaram em escolas de horário integral e dois nas de horário semi-integral. Destacamos que dentre essas escolas, três eram técnicas.

Salientamos que, no âmbito do estado de Pernambuco, o ensino médio é oferecido nas escolas regulares, integrais (de referência) e técnicas. O Programa Educação Integral (PEI) do Estado foi instituído com a Lei complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008. A mudança tem como uma das suas principais finalidades “[...] integrar as ações desenvolvidas nas escolas de educação integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural” (PERNAMBUCO, 2008). Conforme expressam as narrativas, para a maioria dos estudantes, estas escolas EREMs eram amplas e a infraestrutura era mais apropriada para as atividades pedagógicas, pois possuíam quadra de esportes, laboratórios de informática e química, biblioteca, refeitório e um maior número de salas de aula. Em geral, um espaço mais adequado quando comparado às escolas, em que estudaram durante o ensino fundamental.

Os três participantes que estudaram em escolas técnicas, informaram que a formação em nível médio contribuiu para a escolha do curso superior na UFPE. Um estudante de Serviço Social (Suj.6-Serv. Soc.) afirma ter cursado Registro de Informação em Saúde, curso que apresenta semelhanças com qual está matriculado na UFPE. “Fui atrás do que eu queria, que era Serviço Social... tão atrelado assim as questões da área de saúde né? E às questões sociais como um todo.”(Suj.6-Serv. Soc.). Os estudantes de Ciências da Computação (Suj.2-Ciênc. Comp.) e Engenharia da Computação (Suj.12-Eng. Comp.) cursaram Redes de Computadores e Programação de jogos, respectivamente, e, também, reconhecem semelhança da formação técnica com o curso superior em que estão matriculados na UFPE. Afirmam: “a escola influenciou na

escolha para o meu curso aqui porque como eu disse, eu gostava muito de informática e entrei no curso de redes de computadores e aqui agora eu faço Ciências da computação”(Suj.2-Ciênc. Comp.). [...] “Eu fazia lá programação de jogos, aí eu me apaixonei por programação e hoje eu trabalho na área com programação, e faço programação na área de tecnologia de programação também.” (Suj.12-Eng.Comp.).

Para os entrevistados, a passagem de escolas de ensino regular (de um só turno) para as de horário integral e/ou semi-integral foi cansativa devido à rotina intensa de estudos. No entanto, eles não consideram essa rotina como algo negativo, ao contrário, admitem que o investimento maior nos estudos contribuiu para que se sentissem mais preparados para o ingresso na educação superior. Sobre isto afirmam: “[...] eu tenho certeza assim... Que se eu não tivesse estudado lá... Eu estava até conversando com meus colegas, eu não estaria aqui hoje, eu acho...” (Suj. 04- Econ.). “[...] Eu devo muito a essa escola tipo... Eu tô aqui hoje por conta dela, e por todos os professores de lá.” (Suj. 12- Eng. Com.).

Os estudantes reconhecem que foi na escola pública, especialmente, nas EREMs, que obtiveram maiores informações sobre escolarização e, sobretudo, que ela não termina com o ensino médio. Foi com o apoio dos professores, que tomaram conhecimento sobre as formas de ingresso na universidade. A esse respeito, Naiff *et al* (2008) afirmam que a escola possibilita mudança nas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e melhores chances de geração de renda. Do mesmo modo, Franco (2010), tendo como base uma pesquisa com alunos do ensino médio de uma escola pública de São Paulo, afirma que para esses estudantes, a escola é um espaço que proporciona melhores condições de vida e ascensão social. Segundo a autora, os estudantes acreditam que a educação constitui a única esperança para o acesso a postos de trabalho mais qualificados.

Algumas exceções referentes ao papel formativo da escola de ensino médio estão presentes nas narrativas de um estudante de Ciências Contábeis (Suj.7-Ciênc. Cont.) e dois estudantes de Serviço Social (Suj.06 e Suj.13). Os três concluíram o ensino médio em escolas regulares de ensino médio. Para esse subgrupo de participantes, as escolas que frequentaram possuíam infraestrutura precária e mal cuidada. Em seus depoimentos, os estudantes afirmam: “não tinha laboratório e a biblioteca estava abandonada” (Suj. 6- Serv. Social). “a estrutura era bem velha, por ser um prédio antigo... a pintura sempre estava descascada, algumas salas não tinham ventilador funcionando, as janelas não abriam...”. (Suj.7- Ciênc. Cont.). “a estrutura,

sim é o que eu te disse, é um processo de precarização... um ambiente escolar assim, que faltavam as coisas...” (Suj.13- Serv. Social). Destes três estudantes, os dois que cursam Serviço Social, comentam que a escola não favoreceu o ingresso ensino superior. Para eles, foram o esforço e empenho próprios que proporcionaram esse ingresso. Afirmam: “eu estudava por canais no *youtube*...” (Suj.06- Serv. Soc.), “[...] aí eu fui fazer, fui aprender redação na Internet, fui fazer redação na internet, eu pedi para uma amiga minha que fazia cursinho pra corrigir” (Suj.13- Serv. Soc.).

Com base no material organizado nesta categoria, podemos fazer a seguinte afirmação: identificamos duas representações sociais de escola pública. A primeira está centrada em dificuldades e precarização, particularmente, relacionadas à infraestrutura escolar. Esta representação mais desfavorável predomina entre os estudantes egressos de escolas de ensino médio regulares. A segunda está relacionada às recentes políticas educacionais do estado de Pernambuco, que estão centradas na ideia de referência, ou seja, as escolas de ensino médio são espaços reconhecidos pela infraestrutura mais apropriada à aprendizagem, professores mais qualificados e têm contribuído para a concretização do acesso ao ensino superior. Nessas escolas, a intensificação da rotina de estudos é reconhecida como uma preparação para a vida estudantil no espaço da universidade. Esta representação foi compartilhada por estudantes egressos de escolas de referência da rede estadual de Pernambuco.

Como já dissemos, o núcleo central de uma representação social é constituído de uma quantidade limitada de elementos e assume três funções essenciais: geradora, organizadora e estabilizadora. Essas funções são responsáveis, respectivamente, por determinar o significado, a consistência e a persistência de uma representação. No que se refere à escola pública, para os estudantes universitários investigados, o núcleo central de escola pública incorpora elementos da experiência e, ao mesmo tempo, indica desafios, dificuldades e precarização (escolas fundamentais e regulares), mudança e possibilidades (escolas de referência).

Professor de escola pública e suas especificidades

A segunda categoria está constituída de informações referentes ao processo de escolarização dos estudantes pesquisados que, durante as narrativas de seus respectivos percursos escolares, lembram, principalmente, da relação com os professores como algo positivo. Destacam os seguintes aspectos: incentivos oferecidos para persistirem;

amizade com os professores e metodologias de ensino mais atrativas, que procuravam utilizar. A maioria dos alunos (14) revelou ter tido boa relação com os professores durante a educação básica na escola pública. Nas narrativas, não há referências às aprendizagens ou relação com professores durante a educação infantil.

No conjunto dos relatos com enfoque nos professores do ensino fundamental, um detalhe merece destaque: os docentes não indicam nem orientam os alunos a respeito de perspectivas mais abrangentes de escolarização, o que confirma um pensamento do senso comum, ou seja, os estudantes de escolas públicas não têm possibilidades de chegar à educação superior. Sobre isto afirma um participante: “[...] os professores tudinho a mesma visão, de tipo... terminar o fundamental e acabou-se! Aí talvez continuasse na escola e terminasse o ensino médio, acabou!” (Suj. 02-Ciênc. Comp.).

Os participantes da pesquisa acrescentam que os professores do ensino fundamental não demonstravam ter muita profundidade de conhecimentos ou formação pedagógica mais avançada. Em relação aos professores dessa etapa da escolarização, afirmam: “[...] ela não parecia que sabia tanto, mas não é necessário saber tanto para ensinar uma criança, assim no que tem de conteúdo assim... Eu penso” (Suj. 04- Econ.). “[...] Eu acho que ela me ensinou o que ela deveria me ensinar...” (Suj.12- Eng. Comp.). Ao se referirem a esses professores, o que há de mais expressivo nas falas é a ausência de uma visão mais ampla do papel social da educação por parte desses profissionais.

Quando narram as experiências vividas no ensino médio, se referem a uma relação professor/aluno mais intensa, de maior interação, construção de vínculos e amizades. Um estudante diz: “todos os professores assim, era um elo muito forte, porque integral, então é tudo muito forte... Os professores sabiam muito, tinha o pessoal que era amigo, mas virou até família” (Suj.04-Econ.). Segundo afirmam, além de ensinar, os professores conversavam com os alunos sobre questões que iam além dos conteúdos. Eles aconselhavam a aprofundarem os conhecimentos, incentivavam a prestar exames para ingresso em curso superior e demonstravam crer no potencial dos alunos: “[...] lá mudou, os professores já tinham essa visão de, de puxar pra o vestibular, de puxar pra faculdade, essas coisas... E aí, já foi aí que foi despertando minha mentalidade” (Suj.02-Ciênc. Com.). “Os professores falaram muito de vestibular, de mudar de vida assim, essas coisas.” (Suj. 04- Econ.). “Estavam lá mais para ser professores, passar o conteúdo e ajudar a gente, instruir, se sair bem no Enem e entrar

na faculdade” (Suj.7- Ciênc. Cont.). “Professores que cobram bastante, e por conta dessas cobranças estamos aqui, eu estou aqui na UFPE” (Suj. 15 - Ciên. Atuar.).

De modo semelhante ao que dizem os entrevistados, Ribeiro *et al* (2011), tendo como base uma pesquisa a respeito da atuação de professores, mostram o docente como incentivador dos alunos, profissional cuja prática extrapola as paredes da sala de aula e envolvem outras atribuições, por exemplo, conhecer e saber lidar com os problemas dos alunos, visando uma educação de qualidade.

Na mesma direção do conteúdo das narrativas dos sujeitos, para Vale *et al* (2018), quando o professor realiza as atividades variadas e estabelece relações interpessoais mais sólidas com os alunos, ele pode marcar negativa ou positivamente a trajetória dos estudantes. De modo geral, aqueles alunos, que estabelecem relações mais próximas com os professores, guardam imagens e lembranças mais favoráveis acerca dos mesmos.

Em investigação com estudantes, egressos de escola pública matriculados em cursos de alta seletividade da UFPE, Machado e Silva (2019), também, identificam a profícua relação desses estudantes com seus professores. Destacamos que os estudantes revelam a intermediação de seus professores para o acesso a um curso superior.

Dois estudantes de ciências Contábeis (Suj. 05 e Suj. 08), que se reconheceram como tímidos ou retraídos, comentam que, mesmo não mantendo uma relação tão próxima com os professores, eles costumavam incentivá-los em sala de aula, seja usando estratégias didáticas, seja com o testemunho de vida que ofereciam. Um deles comenta: “[...] eu tive um espelho em um professor de História que ele conseguiu desenvolver, assim, o despertar né... Foi uma pessoa assim... Que eu sentia... “Eu posso contar com esse cara! Eu posso me espelhar nele!” (Suj. 05- Ciênc. Cont.).

A preocupação dos professores em desenvolver relações interpessoais qualitativas com os alunos está presente em vários estudos. Vale *et. al* (2018), por exemplo, caracterizam os professores com perfil atualizado, capazes de fazer uso de diferentes estratégias de ensino e interagir de variadas maneiras com seus alunos. Segundo Nascimento (2015), o professor é constantemente desafiado a descobrir novos métodos de ensino e despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem. Para Escalante e Xavier (2011), os alunos esperam que os docentes inovem, apresentem estratégias metodológicas variadas e sejam dinâmicos em suas atividades.

Apesar da maioria das referências aos professores serem positivas, alguns estudantes (quatro) destacaram que eles não os incentivaram, não demonstravam

interesse em querer ensinar e estavam mais preocupados com o repasse dos conteúdos do que em interagir com os alunos. Vide comentário: “Ele passou um semestre inteiro passando um vídeo e falava assim, no final faça um relatório disso, chegava tarde e saía cedo. Ele tinha preguiça” (Suj-04 Econ.).

No tocante às atitudes negativas de professores, Nascimento (2015) em um estudo com enfoque nas representações sociais, que os professores têm do próprio trabalho, revela os seguintes aspectos: a falta de reconhecimento e a desvalorização frustram e provocam decepção no professor; tudo isso leva ao desinteresse pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas mais identificadas com a realidade dos estudantes.

A respeito da prática dos professores, um entrevistado, estudante de Serviço Social, disse: “[...] eu sentia que os professores davam mais atenção aos alunos que sentavam na frente, que tiravam nota mais alta...” (Suj. 06- Serv. Soc.). Vale salientar que este participante é o mais velho do grupo. Estava com 33 anos e concluiu o ensino médio em 2005, isto é, antes da implantação das escolas integrais e semi-integrais no estado de Pernambuco, em 2008. Residente de um bairro de periferia em Camaragibe, o estudante afirma que seus pais valorizam mais o trabalho do que a escola. Relata que, em sua trajetória escolar, vivenciou conflitos familiares, sobretudo, devido ao vício alcoólico do pai. Segundo ele, as relações conflituosas vividas desestruturavam toda a sua família e influenciaram seu desempenho na escola pública. O estudante complementa tais informações, quando diz que a situação melhorou depois da separação dos pais, ocasião em que já estava concluindo o ensino médio. Ao concluí-lo, ingressou no mercado de trabalho, no entanto, ao perceber que as oportunidades de emprego melhorariam com qualificação, passou a estudar por conta própria, assistindo a aulas no canal *Youtube*. Após algumas tentativas, em 2017, através do ENEM, conseguiu ser aprovado para o curso de Serviço Social na UFPE.

Encontramos fortes semelhanças entre os relatos do (Suj. 06- Serv. Soc.) e o que afirma Alves-Mazzotti (2006): o desinteresse do discente pode estar associado a situações conflituosas e de violência do contexto familiar. Tal afirmativa está baseada em uma pesquisa realizada com professoras sobre suas representações de aluno. Confirmando o que diz a referida autora, a história do entrevistado revela, que os conflitos familiares vividos repercutiam no seu desempenho escolar e, talvez, tenham contribuído para que ele não aproveitasse a contento as oportunidades oferecidas pela escola pública.

Dessa forma, é possível afirmar que a representação social de professor de escola pública construída pelo grupo pesquisado é ambígua, pois alguns dos sujeitos enaltecem esse profissional e outros, em menor número, fazem críticas ao trabalho docente. O grupo favorável destaca o incentivo que os professores oferecem aos alunos, o gosto e compromisso que demonstram ao ensinar, as estratégias de condução das aulas e a boa convivência com os alunos. Entre os estudantes identificamos, com menor força, uma representação desfavorável ao professor de escola pública, uma vez que esse grupo se refere ao professor como alguém, que trabalha por obrigação e tem sido acomodado diante dos desafios do ensino público.

Nesta perspectiva, Dias *et. al* (2014), em estudo sobre o ser professor nas representações sociais de estudantes de licenciatura, confirmam que não há uma representação homogênea acerca do professor. Em geral, identificam representações marcadas por desvalorização e pouco reconhecimento, no entanto, encontraram algumas situações, em que o professor é representado como o herói da educação.

Nesta categoria, as trajetórias analisadas, sobretudo, aquelas direcionadas à valorização e ao reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de escola pública, estão em consonância os trabalhos de autores como Vale *et. al* (2018), Nascimento (2015), Escalante e Xavier (2011). Assim como neste artigo, os resultados das investigações dos autores, aos quais nos referimos, sugerem representações sociais do professor pautadas na importância desse profissional para formação dos alunos.

Tendo como base os resultados obtidos, podemos reafirmar que o núcleo central de uma representação social é estável e resistente, pouco sensível ao contexto imediato, no qual o sujeito está inserido, pois é determinado pela natureza do objeto representado e pelas relações, que mantém com o referido objeto. No âmbito da investigação, que deu origem a este artigo, identificamos o peso da relação que a maioria dos estudantes estabeleceu com os seus professores, de modo que *ser incentivador* constitui o núcleo central das representações sociais de professor da escola pública do grupo pesquisado.

Considerações finais

No presente artigo, indicamos as representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública”, construídas por estudantes matriculados em cursos de

graduação das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Informática da UFPE. Em relação à escola pública, detectamos duas representações sociais.

A primeira está centrada em dificuldades de cunho estrutural que comprometem as atividades pedagógicas. Para os estudantes, as escolas de ensino fundamental que frequentaram são as mais precárias.

Influenciada pelas recentes políticas educacionais do estado de Pernambuco, a segunda representação social de escola pública, que identificamos, tem sua centralidade em escola de referência. Em geral, as trajetórias dos estudantes ao longo do ensino médio são marcadas pelo acesso às escolas de referência que, dentre outras coisas, dispunham de melhor infraestrutura, carga horária ampliada, melhores equipamentos e oferta de diferentes atividades extracurriculares. A rotina de atividades e os projetos pedagógicos variados, aos quais os sujeitos tiveram acesso nessas escolas, ganharam destaque nas trajetórias dos entrevistados.

Reconhecemos que a educação pública ainda não tem sido valorizada como deveria, no entanto, nas representações sociais do grupo pesquisado, as escolas de referência estão mais próximas de suas expectativas, em relação a uma educação de qualidade, direcionada aos jovens e adolescentes provenientes dos estratos mais empobrecidos da sociedade.

Salientamos que as maiores contribuições da escola pública para o sucesso escolar dos estudantes universitários das áreas investigadas na pesquisa, que deu origem a este artigo, resultam das oportunidades oferecidas por escolas de referência nas quais concluíram o ensino médio. Os resultados confirmam os achados de outras pesquisas com enfoque na escola pública, desenvolvidas por autores como Somer *et. al* (2018); Santos *et. al* (2012), Naiff *et. al* (2008) e Franco (2010). Nas representações sociais do grupo investigado, a escola pública destaca-se como um espaço formativo, que garante ao estudante acesso à informação, construção do conhecimento e ampliação de sua visão de mundo.

Nesse contexto institucional, o professor é representado como um profissional, que assume o importante papel de ensinar e incentivar o estudante a prosseguir em seu processo de escolarização. De modo geral, o docente é reconhecido como uma figura decisiva, que intermedia o acesso desses estudantes à universidade pública. Os professores, em geral, assumem um papel relevante nas trajetórias escolares dos entrevistados. Suas contribuições para o sucesso escolar estão vinculadas às atitudes, às

relações interpessoais e, também, às estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula.

Percebemos que as representações sociais de professor de escola pública apresentam certas diferenças, quando consideramos a etapa da educação básica, tantas vezes referidas nas trajetórias dos estudantes. Os entrevistados afirmam que o professor do ensino fundamental geralmente está preocupado com o repasse dos conteúdos. Em contraposição, quando falam dos professores do ensino médio, salientam que, além de repassarem os conteúdos, estabelecem relações mais afetuosas, de apoio e incentivo, que favorecem o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes.

Os resultados da pesquisa, que estão sistematizados neste artigo, poderão suscitar reflexões acerca das políticas educacionais voltadas ao atendimento educacional na escola pública. Admitimos que, com a indicação dos sentidos atribuídos pelos jovens a escola e aos seus professores, estamos contribuindo para subsidiar ações, que venham favorecer a construção de uma escola pública cidadã.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **R. Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 4, n. 15, p. 17-37, Jan. 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “O aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise e Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2007.

DIAS, Gilmar Lopes; DIAS, Alessandra Cabreira; CHAMON, Edna Maria de Oliveira. As atitudes de licenciandos sobre o “ser professor”: uma dimensão das representações sociais. **Educação Unisinos**, v.18, nº 3, p. 288-300, set./dez. 2014.

EBERHARDT, Camila. Fotografias de escola: História, memória e representações sociais em escolas do município de Torres durante o século XX. **Conversas interdisciplinares**, v.5, n.4, p. 1-13, 2010.

ESCALANTE, Roberta Kolling; XAVIER, Rosely Perez. Alunos de escola básica e suas representações de professores. **Práxis Educativa**, v.6, n.2, p. 265-277, jul./dez. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. 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.

GALLI, Ida. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24. 2014.

ILBA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, v.10, n.17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martins e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis. Vozes. 2012, 12^a ed., p. 90-113.

MACHADO, Laêda Bezerra; SILVA, Williany Fênix de Souza. Sucesso escolar: representações sociais de universitários de baixa renda vinculados a cursos de alta seletividade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 619-635, abr./jun. 2019.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo da educacional. In: _____. (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. 15-28.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Teoria das representações sociais: a emergência epistemológica para a educação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n^o 15, p. 98-113, jul./set., 2019.

NAGUMO, Estevon. O que os estudantes dizem sobre a escola no *Twitter*. In: 36^a Reunião da ANPEd, 2013, Goiânia-GO. 29 de set./02 de out. 2013. **Anais da 36^a Reunião da ANPEd**, Goiânia-GO, 2013.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, p. 125- 138. 2008.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Representações sociais de professores sobre o trabalho que fazem na escola. **Rev. Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. Extr.6, p. 106-110, 2015.

PERNAMBUCO. Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p.3.

Disponível em:

<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO>>.

Acesso em 14 fev. 2020.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira. Estudantes de camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Rev. Semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**, SP. V.15, n. 1, p. 81-89. Jan/jun. 2011.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n.2, p. 149- 159, 2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MORAES, Rita de Cássia A.F; MARTINS, Édiva de Sousa. Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.12 n.2, p. 280-305, jul./dez., 2011.

SÁ, Celso Pereira. 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, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Ed UERJ, 1998.

SANTOS, Rubenize Maria; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latino americana de Ciencias Sociales, niñez y juventude**, v. 10, n. 1, p. 289-300, 2012.

SILVA, Diana Mara da. **Representações de professor em capas de revistas destinadas ao profissional de educação**. 2012. Dissertação (Dissertação em Linguística Aplicada)-UNITAU. Taubaté-SP. 2012.

SOMER, Diana Galone; JUNIOR, Constantino Ribeiro de Oliveira; BARROS, Solange Aparecida Barbosa de Moraes. Representações sociais da escola: um estudo com adolescentes em acolhimento institucional no município de Ponta Grossa/PR. **Rev. Polêmica**, v. 18, n.1, p. 16-36, jan./mar. 2018.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 14/15, p. 285-323, 2002.

VALE, Silvia Fernandes; MACIEL, Regina Heloisa; RODRIGUES, Sônia Wan Der Maas. Do tradicional ao contemporâneo: representações sociais do professor construídas por alunos. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n.3, p. 861-890, set./dez. 2018.

Enviado em: 03/02/2020.

Aceito em: 02/01/2022.

Publicado em: 30/12/2022.