



Ensino Médio: o núcleo central das representações sociais de professores/as dessa etapa da Educação Básica

Luzia Alves de Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE - campus Pesqueira, Brasil

Andreza Maria de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE - campus Vitória de Santo Antão, Brasil

RESUMO

Em 2016/2017, o governo federal de Michel Temer reformou o Ensino Médio no Brasil. Nesse contexto, neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, buscamos analisar o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa da Educação Básica. A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural são os referenciais. A pesquisa é qualitativa. Participaram dez professores/as que lecionavam em escolas da Rede Estadual de Pernambuco localizadas no agreste. A técnica de coleta foi um Teste do Núcleo Central. Para análise, realizamos o cálculo de frequências e tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados confirmaram elementos centrais: “conhecimento”, “formação”, “desafios”, “responsabilidade” e “aprendizagem”. Os/As professores/as representam o Ensino Médio como uma etapa que direciona a ação dos educandos na sociedade. Representam, ainda, como uma etapa que é desafiante e demanda responsabilidades. A pesquisa favorece reflexões sobre formação de professores e políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; professores/as; representações sociais.

SECONDARY EDUCATION: THE CENTRAL CORE OF TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS AT THIS STAGE OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

In 2016/2017, Michel Temer's federal government reformed secondary education in Brazil. In this context, in this article, part of a broader research, we seek to analyze the central core of social representations of High School constructed by teachers at this stage of Basic Education. The Theory of Social Representations and the structural approach are the references. The research is qualitative. Ten teachers who taught in schools in the Pernambuco State Network located in rural areas participated. The collection technique was a Central Core Test. For analysis, we calculated frequencies and had the support of the Content Analysis Technique. The results confirmed central elements: “knowledge”, “training”, “challenges”, “responsibility” and “learning”. Teachers represent High School as a stage that directs students' action in society.

They also represent a challenging stage that demands responsibility. The research favors reflections on teacher training and educational policies aimed at high school.

KEY WORDS: High School; teachers; social representations.

EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN ESTA ETAPA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

En 2016/2017, el gobierno federal de Michel Temer reformó la educación secundaria en Brasil. En este contexto, en este artículo, parte de una investigación más amplia, buscamos analizar el núcleo central de las representaciones sociales de la Escuela Secundaria construidas por los docentes de esta etapa de la Educación Básica. La Teoría de las Representaciones Sociales y el enfoque estructural son los referentes. La investigación es cualitativa. Participaron diez profesores que enseñaban en escuelas de la Red Estatal de Pernambuco ubicadas en zonas rurales. La técnica de recolección fue la Prueba del Núcleo Central. Para el análisis se calcularon frecuencias y se contó con el apoyo de la Técnica de Análisis de Contenido. Los resultados confirmaron elementos centrales: “conocimiento”, “formación”, “desafíos”, “responsabilidad” y “aprendizaje”. Los docentes representan la escuela secundaria como un escenario que orienta la acción de los estudiantes en la sociedad. También representan una fase desafiante que requiere responsabilidad. La investigación favorece reflexiones sobre la formación docente y las políticas educativas dirigidas a la educación secundaria.

PALABRAS CLAVE: Escuela Secundaria; professores; representaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) reconhece o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, contribuindo no sentido de definir a identidade dessa etapa educacional (Silva; Scheibe, 2017). De acordo com essa Lei, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos” (Brasil, 1996, art. 22).

No entanto, a reforma do Ensino Médio, realizada por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), descaracterizou o Ensino Médio como Educação Básica, ao preceituar uma organização curricular composta por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos¹. A reforma, primeiro ato direto do governo de Michel Temer na área da educação, tinha, como objetivo, adequar a formação da juventude à lógica do mercado (Silva; Scheibe, 2017).

¹ A Lei definiu cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

O parágrafo 2º do Art. 35A da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), modificada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), define que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Além disso, o parágrafo 5º estabelece que “[...] a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Destacamos, porém, que a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) foi aprovada apenas em dezembro de 2018.

Diante da reforma, os estados precisaram revisitar o documento do Currículo de Ensino Médio. O Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), realizou debates com os profissionais da educação do estado sobre os desafios da implementação e flexibilização do currículo do Ensino Médio à luz da BNCC-EM. A partir desse movimento, a versão final, “Currículo de Pernambuco: ensino médio” (Pernambuco, 2021a), foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE), por meio do Parecer CEE/PE nº 07/2021 (Pernambuco, 2021b).

Diante desse contexto de reforma curricular, neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, buscamos analisar o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as dessa etapa da Educação Básica no agreste de Pernambuco. Utilizamos, como referencial teórico de base, a Teoria das representações sociais, inaugurada por Moscovici em 1961, e a abordagem estrutural das representações, iniciada por Jean-Claude Abric. Moscovici (1984) define representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana por meio das relações interpessoais. Elas têm a função de contribuir para o processo de formação das condutas e orientar as comunicações sociais.

Para a abordagem estrutural, também chamada de Teoria do Núcleo Central, uma representação social é, ao mesmo tempo rígida e flexível, pois é constituída de duas partes complementares: o núcleo/sistema central e o sistema periférico. Enquanto o núcleo é ligado à memória coletiva, é consensual e de difícil alteração, o sistema periférico é integrado às experiências individuais, tolera a heterogeneidade e é passível de mudanças. Para essa abordagem, é o núcleo central que determina a significação e a organização interna das representações (Sá, 2002).

Consideramos que esta pesquisa é relevante, pois são os/as professores/as de Ensino Médio, sujeitos do chão da escola, que estão à frente das ações que visam a concretização das metas dessa etapa da Educação Básica. Portanto, conhecer suas representações sociais suscitará

reflexões e sensibilidades sobre o Ensino Médio, além de favorecer reflexões sobre políticas educacionais direcionadas a essa etapa da Educação Básica.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: RECORTES DE UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A trajetória do Ensino Médio no Brasil revela a dualidade que sempre esteve presente nessa etapa da Educação Básica. Se, por um lado, se propõe a encaminhar os jovens para o Ensino Superior, por outro, também tem a finalidade de prepará-los para o trabalho (Giuliani; Pereira, 1998). Historicamente, apenas a elite da sociedade se beneficiou do Ensino Médio propedêutico e pôde adentrar no Ensino Superior. Às classes menos favorecidas era destinado o Ensino Médio de formação técnica e que apenas satisfaziam as exigências do mercado e da burguesia.

Do ano de 1549 ao ano de 1759 houve a presença oficial dos jesuítas no Brasil. Os padres jesuítas foram os pioneiros da formação educacional brasileira. Segundo Callegari (2014), é inegável a contribuição deles para a educação, visto que, por muito tempo, foram os únicos responsáveis pelas práticas do ensino básico. Porém, para Shigunov Neto e Maciel (2008), havia subjetivamente o desejo de se formar cidadãos subservientes e produtivos.

Durante o período jesuítico, havia quatro graus diferentes de ensino, a saber: elementar, humanidades, artes e teologia (Rocha Pino, 2010). De acordo com Zotti (2005), era justamente o curso de humanidades que correspondia ao Ensino Médio da época. Esse curso era destinado apenas à elite. Com isso, a dualidade já estava presente no ensino, já que a maioria dos jovens estudantes, filhos da classe trabalhadora, seria privada de determinados graus de escolaridade destinados apenas à elite.

Em 1759, ocorreram as reformas pombalinas que culminaram na expulsão dos jesuítas do Brasil. Para Shigunov Neto e Maciel (2008), tal ruptura promoveu diversos prejuízos tanto na área educacional, quanto na científica, cultural e social, apresentando mais uma característica perversa que acompanhou o Ensino Médio no Brasil: a descontinuidade.

De acordo com Castanha (2006), apesar da promulgação da constituição em 1824, a educação ainda mantinha o seu caráter elitista e pouquíssimos cidadãos tinham acesso a esse direito. Dez anos após, com o Ato Adicional de 1834, as províncias adquiriram o direito de legislar sobre o tema e, dessa forma, poder decidir como aconteceria a educação primária e secundária em seus domínios.

Segundo Zotti (2005), o ensino secundário passou, a partir do Ato Adicional, a configurar-se de dois sistemas: o regular seriado e o irregular. O Colégio Pedro II, os Liceus provinciais e algumas instituições particulares passaram a ofertar o ensino regular seriado, já o

ensino irregular se configurou de cursos preparatórios para o Ensino Superior, cuja admissão consistia na aprovação em exames específicos. Cabe ressaltar que o Colégio D. Pedro II foi a primeira instituição escolar que passou a usar nominalmente o termo “secundário” como denominação legal para o Ensino Médio. O objetivo principal do ensino secundário, nessa época, era preparar os jovens para adentrarem no Ensino Superior.

Houve, durante o Período Republicano, muitas reformas no Ensino Médio. Em 1890, por exemplo, ocorreu a Reforma Benjamin Constant. Em decorrência da transformação que a sociedade brasileira sofria, buscava-se um currículo educacional que contribuísse para a formação desse novo cidadão. Foi com base nesse pensamento que se aprovou o Decreto nº. 981, em 1890, que tinha a autoria de Benjamin Constant e revelava as influências por ele recebidas do positivismo de Augusto Comte (Silva; Machado, 2014).

Em 1901, ocorreu a reforma Epitácio Pessoa, que trazia a ideia de propor um Ensino Médio que fosse além de simplesmente preparar os jovens para o Ensino Superior. Entretanto, mais uma vez, isso ficou apenas no discurso, porque na prática o curso de ensino secundário funcionava apenas como um preparatório de entrada para as faculdades. Contudo, essa reforma fez mudanças significativas no currículo do Ensino Médio.

No ano de 1925, ocorreu a reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, que também trouxe à tona a preocupação em oferecer um Ensino Médio que não fosse somente voltado para preparar os jovens para o Ensino Superior, mas que também considerasse o projeto de vida do estudante. Ou seja, pensava o ensino secundário com funções mais amplas. Porém, também não conseguiu atingir esse objetivo (Duran *et al.*, 2005).

Em 1931, ocorreu a reforma Francisco Campos, que aconteceu no início da Era Vargas (1930-1945) e foi comandada pelo então ministro da educação e saúde Francisco Campos. Com essa reforma, ocorreu a reformulação do ensino secundário e comercial. O ensino comercial tinha o objetivo de preparar os jovens para o mercado. O curso secundário foi subdividido em dois ciclos, tendo o primeiro, duração de cinco e, o segundo, de dois anos. (Menezes, 2001). Apenas o curso secundário dava acesso a quaisquer cursos superiores. Percebemos, com isso, elementos que provam a dualidade do ensino médio e o intenso conflito sobre os objetivos dessa etapa de ensino.

No ano de 1942, ocorreu a reforma Gustavo Capanema. De acordo com Menezes (2001), essa reforma foi responsável por deixar marcas profundas na educação brasileira, pois promoveu mudanças estruturais na organização da educação, aprofundando ainda mais a dualidade do ensino. Foram intensificados a criação de tipos de ensino distintos para classes sociais diferentes. A educação profissional permaneceu separada do ensino secundário.

Novamente, apenas os cursos secundários davam acesso a qualquer curso de Ensino Superior. Essa reforma, segundo Menezes (2001), evidenciava o desejo de que a educação servisse apenas para perpetuar diferenças sociais já existentes.

Em dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024, nossa primeira LDBEN (Brasil, 1961). Nessa Lei, o Ensino Médio abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário, e permitia uma equivalência entre os cursos secundários e técnicos para fins de prosseguimento nos estudos. Entretanto, de acordo com Kuenzer (2005, p. 29), essa equivalência não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, pois “[...] continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.”

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que promove mudanças na Lei de 1961. Essa Lei, também conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus, torna a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, atual Ensino Médio. Para Kuenzer (2005), o propósito da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) foi conter a demanda para o Ensino Superior e, ao mesmo tempo, suprir a necessidade por técnicos de Ensino Médio.

Como ressaltamos, na LDBEN vigente, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o Ensino Médio passa a ser reconhecido como última etapa da Educação Básica, contribuindo para a definição de sua identidade e finalidades. Em seu art. 35º, apresenta as seguintes finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científicos - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No entanto, em 2016/2017, o Ministério da Educação do governo Temer reorganizou o Ensino Médio por meio da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterando a LDBEN vigente e descaracterizando o Ensino Médio como Educação Básica. Para Moura e Lima Filho (2017, p. 120), a reforma “é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o País, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora”.

Diante do exposto, podemos dizer que o Ensino Médio sempre foi marcado pela dualidade do ensino de forma que o Ensino Médio destinado às classes populares sempre serviu

para formar cidadãos produtivos, porém não pensantes e não cientes da sua situação e do seu potencial.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM ESTRUTURAL

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici, em 1961. Moscovici (1978) define representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana por meio das relações interpessoais.

O ponto inicial da Teoria reside na não ruptura entre sujeito e objeto. Para Moscovici (1978), sujeito e objeto são indissociáveis, ou seja, um objeto não pode existir por si só, mas somente na sua relação com o sujeito. Ao exercer relação com o objeto, o sujeito utiliza-se de suas experiências, sua história, sua compreensão de mundo.

Na origem das representações sociais estão dois processos: objetivação e ancoragem. De acordo com Moscovici (1978), a objetivação é o processo pelo qual uma ideia é transformada em algo concreto. Ou seja, os grupos buscam imagens reais do seu cotidiano que simbolizam essa sua representação. É, então, gerada uma imagem totalmente compreensível do objeto e ele ganha a característica de ser real. Já a ancoragem é o processo pelo qual são atribuídos significados aos objetos já existentes, de acordo com as especificações e pensamentos do grupo.

De acordo com Moscovici (1978), as representações são sociais, fundamentalmente, pela função que desempenham como organizadoras das condutas e da comunicação social. Segundo o autor, em linhas gerais, “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26).

A Teoria das Representações Sociais possui desdobramentos, dos quais destaca-se a chamada abordagem estrutural das representações proposta por Jean-Claude Abric. Segundo Abric (2000), toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que determina, orienta e significa a própria representação. Nesse núcleo estão os aspectos imutáveis e inegociáveis do contexto ideológico do grupo. Esse núcleo está fortemente conectado à história e à memória coletiva. De acordo com Sá (2002), o núcleo central assegura duas funções essenciais: a função *geradora* - cria ou transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação; e a função *organizadora* - determina a natureza dos laços que unem os elementos da representação. Para Mazzotti (2002), dois grupos possuem a mesma representação social somente quando compartilham o mesmo núcleo central.

Ainda de acordo com Abric (2000), também entra na composição de uma representação o sistema periférico. Suas principais funções são: concretizar e proteger o núcleo central, agir na sua regulação, prescrever os comportamentos dos seus integrantes e estabelecer conexões entre a história do grupo e as experiências pessoais.

Em síntese, para a abordagem estrutural, uma representação social é ao mesmo tempo rígida e flexível, pois é constituída de duas partes complementares: o núcleo e o sistema periférico. Enquanto o núcleo é ligado à memória coletiva, é consensual e de difícil alteração, o sistema periférico é integrado às experiências individuais, tolera a heterogeneidade e é passível de mudanças. (Mazzotti, 2002).

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores buscam entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

O campo empírico da pesquisa, que envolveu duas etapas, foram escolas estaduais localizadas no agreste pernambucano. A primeira etapa da pesquisa teve como participantes 100 professores/as. Destacamos que, nessa ocasião, os/as professores/as concordaram em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientações do Comitê de Ética².

Na primeira etapa, utilizamos, para a coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Essa técnica se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Na pesquisa, consistiu em solicitar que o/a participante evocasse cinco (5) palavras que viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “*Quando penso no Ensino Médio, penso em...*”. Em seguida, solicitamos que escolhesse uma das palavras como a mais importante e justificasse a escolha. As evocações foram analisadas com o apoio da plataforma on-line chamada *OpenEvoc*³, que produziu um Quadro de Quatro Casas, discriminando a possível estruturação interna, isto é, o possível núcleo/sistema central e periférico.

A partir dos resultados da TALP, utilizada na primeira etapa da pesquisa, organizamos a técnica de coleta da segunda etapa da pesquisa, um Teste do Núcleo Central, também chamada de “Técnica de Questionamento”, com o intuito de identificar os elementos que, efetivamente,

² O Projeto de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e seguiu todas as orientações éticas.

³ Essa plataforma foi criada pelo Prof. Hugo Cristo Sant’Anna da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2012. Tem como base de funcionamento o software Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations (EVOC), criado por Pierre Vergès.

compõem o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as do agreste pernambucano. Essa Técnica parte do pressuposto básico de que a propriedade fundamental das cognições centrais reside no laço simbólico que as liga ao objeto de representação (Sá, 2002).

A Técnica foi estruturada em um formulário no *Google Forms* com a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. Em seguida, foram apresentadas frases envolvendo os possíveis elementos centrais, detectados na primeira etapa da pesquisa⁴: “Não podemos pensar em ‘*Ensino Médio*’ (expressão indutora) sem pensar em *X* (evocação possivelmente central)”. Logo abaixo, tinha as opções “concordo” e “não concordo”, tendo o/a participante que assinalar a alternativa que considerasse adequada. Posteriormente, solicitamos que o/a participante justificasse oralmente sua opção.

A coleta de dados foi realizada de forma remota através do *Google Meet*, pois, na ocasião, período de 15 de novembro a 8 de dezembro de 2021, ainda vivenciávamos a pandemia da Covid-19, doença causada por um novo coronavírus. Todos os áudios foram gravados e posteriormente transcritos.

Da segunda etapa, participaram dez professores/as de Ensino Médio que lecionavam em escolas estaduais no agreste de Pernambuco e que tinham participado da primeira etapa da pesquisa. A seleção dos/as professores/as foi feita através de um sorteio. Nesta pesquisa, os/as participantes foram identificados/as por um código: as iniciais de Professor/a da Educação Básica - PEB, seguida de uma numeração atribuída seguindo a ordem alfabética dos nomes dos/as participantes. Dessa forma, PEB03, por exemplo, é o código atribuído ao/à professor/a que ocupa a terceira posição da lista de participantes organizada por ordem alfabética.

Destacamos que todos/as os/as docentes atuavam em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). Conforme destacam Gomes e Abranches (2017), as EREMs são o meio pelo qual a política de educação integral se materializa em Pernambuco. As autoras ressaltam que a legislação que cria e regulamenta o Programa de Educação Integral (PEI), Lei Complementar Estadual nº 125/2008 (Pernambuco, 2008), define os critérios para a implantação das EREMs, considerando os padrões mínimos estabelecidos como infraestrutura, equipamentos, remuneração dos docentes, carga horária, dentre outros.

Dos/as participantes, 60% (6) eram do sexo masculino e 40% (4) do feminino. Conforme mostra o Quadro 01, a faixa etária variou entre 27 e 44 anos, mas a maioria (60%) possuía entre 32 e 39 anos de idade. O tempo de atuação no Ensino Médio dos/as professores/as variou entre

⁴ Os possíveis elementos centrais identificados na primeira etapa da pesquisa foram os seguintes: “conhecimento”, “formação”, “desafios”, “responsabilidade” e “aprendizagem”.

5 e 15 anos. Em relação à formação acadêmica, todos/as tinham graduação (Ciências Biológicas, Letras ou Matemática). Destacamos que 90% (9) dos/as participantes afirmaram ter uma ou mais especializações e somente 10% (1), além de possuir especialização, possuía mestrado e doutorado.

Quadro 01– Caracterização dos/as participantes da pesquisa

Participante	Idade	Tempo que atua no Ensino Médio	Formação
PEB01	32 anos	8 anos	Ciências Biológicas
PEB02	39 anos	7 anos	Matemática
PEB03	37 anos	5 anos	Letras
PEB04	27 anos	5 anos	Matemática
PEB05	45 anos	15 anos	Letras
PEB06	34 anos	13 anos	Letras
PEB07	44 anos	15 anos	Ciências Biológicas
PEB08	33 anos	12 anos	Matemática
PEB09	35 anos	11 anos	Ciências Biológicas
PEB10	27 anos	5 anos	Matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para análise, realizamos dois processos. Inicialmente, levantamos a frequência das opções “concordo” e “não concordo” para cada uma das frases do teste. Definimos que seriam confirmados centrais os elementos que tiverem como resposta a opção “concordo” no mínimo por 90% dos/as professores/as participantes. Essa decisão, tomada com base em Lima (2009), parte do fundamento de que, para a abordagem estrutural, o sistema central define a homogeneidade do grupo, entendida como o fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central.

Em seguida, realizamos a análise das justificativas dos/as professores/as para cada uma das frases do teste, tendo como apoio fundamentos da Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2002). A Técnica possui três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase da pré-análise, realizamos a leitura exaustiva das justificativas produzidas pelos/as professores/as para concordar ou discordar das frases. Na sequência, na fase de exploração do material, buscamos apreender os núcleos de sentido que fundamentaram as justificativas dos/as participantes. Logo após, na etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizamos inferências e interpretações a partir do referencial teórico da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos resultados obtidos através do Teste do Núcleo Central, confirmam-se centrais os seguintes elementos: “conhecimento”, “formação”, “desafios”, “responsabilidade” e “aprendizagem”. A Tabela 1, a seguir, apresenta os resultados do Teste do Núcleo Central.

Tabela 1 – Opções de resposta dos/as professores/ no Teste do Núcleo Central

Palavras	“Concordo”	“Não concordo”	Total
Conhecimento	10	0	10
Formação	10	0	10
Desafios	10	0	10
Responsabilidade	10	0	10
Aprendizagem	10	0	10

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

De acordo com Sá (1996), é importante fazer o levantamento do núcleo central da representação, pois somente conhecendo os elementos centrais é que podemos compreender de fato o que está sendo representado. De acordo Abric (1994, p. 73), citado por Sá (2002, p. 67), “toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”.

Nesse sentido, observamos que todos os elementos questionados (“conhecimento”, “formação”, “desafios”, “responsabilidade” e “aprendizagem”) pertencem ao núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas pelos/as professores/as.

Identificamos, nas justificativas elaboradas pelos/as professores/as para concordar com a frase envolvendo o elemento “conhecimento”, dois núcleos de sentido: “base da educação” e “possibilidade de mudança de vida”.

O primeiro sentido é o de “conhecimento” como sendo o fundamento ou base da educação como um todo e, por conseguinte, do Ensino Médio também. Ou seja, a meta a ser alcançada nesta etapa da Educação Básica é aquisição de conhecimentos. Vejamos algumas justificativas elaboradas pelos/as professores/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo. A base de tudo é o conhecimento. Sem o conhecimento, onde é que a gente vai chegar, não é? Sem ter essa base de conhecimento, nós, professores e alunos que estamos todos os dias na escola, não teríamos um objetivo. Não faria sentido. Porque todos os dias buscamos conhecimento, procurando aprender coisas novas. Procuramos ser alguém melhor (PEB01).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo, porque o conhecimento nem sempre é o conhecimento conceitual biológico de conceitos. Mas o conhecimento é a base da educação. Nós, professores, precisamos ter conhecimento para passar esse conhecimento para os alunos para que eles alcancem seus objetivos através do conhecimento adquirido durante seu ensino (PEB04).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Sim, concordo! O Ensino Médio é sinônimo de conhecimento. Os alunos que estão no Ensino Médio é justamente para isso, né? Para ter conhecimento, desenvolvimento e aprofundamento naquilo que vai ajudando a conseguir o que eles buscam. O conhecimento é a base! (PEB09).

Consta na LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no Art.35, inciso I, que é finalidade do Ensino Médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Dessa forma, deve considerar os conhecimentos que os alunos trazem da etapa anterior.

No segundo sentido identificado, os/as professores/as enfatizam o “conhecimento” adquirido pelos estudantes durante o Ensino Médio enquanto mola propulsora para uma mudança de vida (realidade) dos estudantes. Observemos algumas das justificativas elaboradas por eles/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo, porque o Ensino Médio é a porta de entrada para muitos caminhos. Eu sempre falo para meus alunos: mesmo que vocês não aprendam tudo aquilo que vocês devem aprender, aprendam pelo menos um pouco de cada coisa, porque conhecimento é o que vocês vão levar para a vida. E vai mudar a vida de vocês. (PEB03)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo, porque o Ensino Médio em si sem conhecimento é algo muito estranho. Eu acho que educação sem conhecimento não existe. Não só na etapa do Ensino Médio, mas em qualquer outra etapa da Educação Básica, o conhecimento é fundamental. Até porque os alunos vão para a escola em busca de conhecimentos. Conhecimentos esses que vão mudar a vida deles. (PEB08)

Para Freire (2014), é função do conhecimento fazer com que o sujeito se torne ou se reconheça como capaz de romper os paradigmas e superar a estrutura na qual está inserido. De acordo com ele, a aquisição do conhecimento é essencial para a mudança da realidade não somente de um único indivíduo, mas da sociedade como um todo.

Para alguns/mas professores/as, a finalidade do “conhecimento” é também promover uma mudança de vida para os estudantes. Porém, através de um caminho mais específico: o ingresso no Ensino Superior. Observemos as justificativas de alguns/mas desses/as professores/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo, porque é através do conhecimento que você vai aprender diferentes conteúdos que vão ser utilizados no vestibular para cursar uma faculdade ou para fazer um curso técnico. Mas isso depende de cada aluno. Depende das necessidades de cada estudante. Depende da força de vontade de cada um. E da perspectiva de cada aluno sobre a importância do conhecimento na vida escolar. (PEB02)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em CONHECIMENTO”. Concordo. O Ensino Médio é o momento de o aluno adquirir conhecimentos que vão permitir ele fazer um curso superior naquela profissão que ele almeja. E não só no conhecimento científico. Na minha opinião, mais no autoconhecimento, porque antes do Ensino Médio eles são crianças e eles entram no Ensino Médio adolescentes e saem do Ensino Médio mais do que adolescentes. São jovens. Então, é um momento importante que eles vão se autoconhecer. Vão aprender conhecimentos científicos sobre várias ciências diferentes. Mas eles vão se autoconhecer, que é muito importante. (PEB06)

A concepção de que é finalidade exclusiva do Ensino Médio a preparação dos jovens para adentrarem no Ensino Superior não é recente. Essa é uma ideia de séculos atrás, que restringe os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Como já vimos, o ensino secundário passou, a partir do Ato Adicional de 1834, a configurar-se de dois sistemas: o regular seriado e o irregular. Segundo Zotti (2005), o objetivo principal do ensino secundário, nessa época, era preparar os jovens para adentrarem no Ensino Superior. Isso revela a dualidade presente no Ensino Médio, pois apenas para as classes mais favorecidas da sociedade o Ensino Médio tinha essa única finalidade. Tal polêmica perdurou durante todos esses anos e ainda está presente atualmente.

Contudo, a partir dos núcleos de sentido observados nas justificativas dos/as professores/as, compreendemos que o “conhecimento” presente no Ensino Médio significa um dos principais objetivos a serem atingidos nessa etapa da Educação Básica e também aquilo de mais importante que os alunos poderão adquirir e levar para suas vidas.

Ao analisar as justificativas dadas pelos/as professores/as para concordarem com a frase referente à “formação”, identificamos dois núcleos de sentido: “formação geral do aluno” e “formação continuada dos docentes”.

No primeiro sentido, observamos que os/as professores/as se referiram à formação geral do aluno quando ele termina o Ensino Médio. Ou seja, qual é a formação ideal que eles/as almejam que os estudantes adquiram durante esse processo. Observemos, então, as justificativas dadas por alguns/mas deles/as para concordarem com a frase que lhes era apresentada:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em FORMAÇÃO”. Concordo, pois não podemos pensar apenas na formação acadêmica, mas também na formação como cidadão, não é? No Ensino Médio, além dos

conteúdos que os alunos vão precisar no dia a dia ou para entrar numa faculdade, eles vão aprender a conviver com os colegas, aprender a conviver em sociedade. Vão aprender a ser de fato um cidadão (PEB03).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em FORMAÇÃO”. Concordo, porque no Ensino Médio o aluno está sendo ali moldado, está sendo ali, querendo ou não, orientado para as escolhas futuras. E suas escolhas, às vezes, partem exclusivamente deles. Muitas vezes dá muito certo. E sim, o Ensino Médio é sim uma ponte formadora, mas somos formados cotidianamente em diversos momentos, por diversos aspectos diferentes, situações, a gente está sempre sendo formado. Agora qual é a formação? Será uma formação adequada? Isso a gente não tem como saber (PEB07).

No segundo sentido apresentado, observamos que os/as professores/as atribuíram o significado de formação continuada ao elemento “formação”. Para eles/as, a qualidade do ensino no Ensino Médio perpassa pela formação continuada dos professores. Vejamos algumas das justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em FORMAÇÃO”. Concordo plenamente. A gente precisa de formação continuada constantemente. Principalmente a equipe diretiva da escola, que tá ali envolvida com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Sem dúvidas, precisamos de formação, reciclagem, novas ideias que contribuem para a formação dos alunos para que eles se tornem críticos e saibam dos seus direitos e também dos seus deveres enquanto cidadãos (PEB08).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em FORMAÇÃO”. Concordo! [...] Tem que ter uma formação específica dos professores que vão trabalhar nessa etapa de ensino, nesse nível de ensino, porque se o professor não entende as necessidades dos alunos e for trabalhar no Ensino Médio como eu estudei, por exemplo, vai ser totalmente diferente. Bem, o tempo passa e a realidade é outra, então, nós, professores, temos que evoluir e inovar sempre em nossa formação e pensar também na formação dos alunos. Que eles possam, no Ensino Médio, descobrir seus ideais (PEB10).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em FORMAÇÃO”. Concordo. Tanto a formação do aluno em si, que o Ensino Médio já é para isso, como a formação para o professor. Isso vai de encontro com o que foi falado anteriormente sobre a reforma do Ensino Médio. Essa reforma do Ensino Médio vai acontecer sem que o professor tenha sido realmente formado para isso e isso eu acredito que no princípio até a gente pega o jeito mesmo de como é que vai ser. Quem vai sofrer com isso é o aluno. O aluno que vai sofrer na sua formação a falta de formação do professor em relação à essa reforma do Ensino Médio (PEB06).

Percebemos, dessa forma, que o termo “formação” no Ensino Médio significa, para os/as professores/as, tanto a formação básica dos/as estudantes quanto formação continuada dos/as educadores. Por isso mesmo, surgiu a preocupação quanto à formação necessária para a implementação da reforma do Ensino Médio. De acordo com Souza e Sousa(2021), a formação integral do aluno está diretamente relacionada à qualidade da

formação dos professores e, para gerar impactos positivos na aprendizagem dos educandos, é preciso provocar mudanças significativas na formação dos educadores.

Quanto à formação básica dos estudantes, a reforma do Ensino Médio, como sabemos, causou polêmica por dar indícios de que estava mais preocupada com uma formação cada vez mais técnica do que uma formação humanizada. Segundo Silva e Boutin (2018, p. 3):

Foi possível perceber que a reforma que integra a educação integral no chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, uma vez que contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Em relação à formação dos professores, cumpre destacar que a reforma do Ensino Médio abre a possibilidade de exercer a docência com “notório saber” no itinerário da formação técnica e profissional. Ou seja, a reforma viabiliza que profissionais de outras áreas exerçam a docência sem que tenham formação específica para isso.

Dessa forma, profissionais sem uma formação superior específica poderão ministrar aulas somente pelo “notório saber”. Ainda que se trate restritamente aos profissionais que atuarão na área da Educação Profissional, a Lei evidencia o descaso com os educadores e com a importância da formação profissional adequada, comprometendo a qualidade da educação (Branco; Zanatta, 2021, p. 71).

Quanto às justificativas dos/as professores/as quanto à frase relativa aos “desafios”, também identificamos dois núcleos de sentido: “os desafios são necessários à aprendizagem” e “o Ensino Médio é repleto de desafios”.

O primeiro sentido atribuído pelos/as professores/as aos “desafios” no Ensino Médio diz respeito apenas à utilização de desafios durante as aulas ou aplicação de uma metodologia baseada no desafio para fazer os alunos aprenderem. Vejamos uma das justificativas apresentadas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em DESAFIOS”. Concordo. Tem que ter os desafios porque quando o aluno é desafiado, ele é instigado a vencer aquele obstáculo que foi colocado ali. E o aluno acomodado, que nunca se sente desafiado, acaba perdendo o estímulo e, por isso, não aprende. Ele pode decorar, colar, pode até passar de ano, mas não vai aprender, porque ele se acostumou a ir pelo caminho mais fácil e não quer sair da sua zona de conforto. Então, os desafios, na verdade, são necessários para aguçar no aluno a vontade de aprender (PEB02).

Para Porto e Falcão (2010), a aprendizagem não significa um processo linear, no qual alunos, com diferentes compreensões de mundo, tenham o mesmo tempo para aprenderem os conteúdos. Devemos, portanto, buscar metodologias que despertem a curiosidade dos

estudantes e favoreçam a aprendizagem significativa. Uma possível abordagem nesse sentido pode ser feita propondo-se desafios e problemas aos alunos.

De acordo com Lopes (2011), a Aprendizagem através de Problemas (PBL) é uma alternativa interessante não somente para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes como também para a integração das diversas áreas do conhecimento. Afirma:

[...] Favorecem a construção, a apreensão e a integração de conhecimentos de diferentes campos disciplinares (interdisciplinaridade), além de propiciar a possibilidade de colocar os estudantes no cerne do processo educativo, conferindo-lhes maior autonomia e responsabilidade no seu próprio aprendizado (Lopes, 2011, p. 6).

Já o segundo sentido nos remete à constatação dos/as professores/as dos desafios inerentes ao Ensino Médio. Eles/as buscaram retratar de uma forma geral quais são esses desafios e quais os impactos que têm na aprendizagem dos estudantes. Observemos algumas justificativas apresentadas por eles/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em DESAFIOS”. Concordo. Os desafios são muitos. Um deles é: como fazer o aluno querer aprender? Quais os meios que eu vou utilizar para atingir os objetivos de cada conteúdo? A pandemia nos trouxe muitos desafios... O novo Ensino Médio é mais um desafio, porque até então sabemos muito pouco sobre como vai funcionar, o que vai mudar... Enfim, os desafios no Ensino Médio são constantes (PEB03).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em DESAFIOS”. Concordo. O Ensino Médio é uma fase onde há muitos desafios para serem vencidos e a serem traçados. A pandemia nos trouxe muitos desafios tanto para os professores, quanto para os alunos. E também precisamos nos desafiar diariamente para conseguirmos dar conta de tudo aquilo que é cobrado de nós (PEB04).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em DESAFIOS”. Concordo, porque, cotidianamente, a gente é desafiado. A gente é desafiado em nossas habilidades, habilidades essas que podem ser educacionais. Você busca estratégias para fazer o aluno aprender. Em época de pandemia, o professor teve que se virar para aprender recursos voltados para conectividade, para conseguir ministrar aula. Senão, dependendo da situação, poderia até perder o emprego. A gente teve que aprender a ter mais paciência. Então, a gente é desafiado cotidianamente por diferentes situações, diferentes realidades (PEB07).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em DESAFIOS”. Concordo. O Ensino Médio sempre teve muitos desafios. Até mesmo sobre a própria finalidade do Ensino Médio. Hoje em dia, a gente tem bem mais desafios. Seja desafios financeiros, sobre ter estrutura para deixar os alunos mais tempo na escola e também sobre a própria formação do estudante. Sobre tudo aquilo que se torna um obstáculo, um empecilho que está ali para nos desafiar e que precisamos enfrentar estes desafios e incentivar nossos alunos a não desistir (PEB10)

Com isso, temos que os/as professores/as consideram o Ensino Médio como um ambiente de muitos desafios, sejam eles desafios materiais, cognitivos ou até mesmo sobre a própria finalidade do Ensino Médio e de como ofertá-lo com qualidade. Tais desafios foram potencializados com a reforma do Ensino Médio.

O entendimento dos/as professores/as de que a reforma do Ensino Médio é um desafio comunga com a visão de vários autores. Dentre eles, destacamos: Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018) e Ferreira, Abreu e Louzada-Silva (2020). Segundo esses pesquisadores, o “novo” Ensino Médio aumenta problemas já existentes no nosso sistema educacional.

[...] enxergamos a reforma do Ensino Médio como uma proposição sem condições de operacionalização pela grande maioria dos gestores escolares públicos e privados, que precisariam de mais recursos, algo hoje impensável, sobretudo em tempos de crise e de corte de direitos. Trata-se de uma política que permanecerá no contexto de influência, mas terá grandes dificuldades de completar o ciclo até o contexto da prática [...] (Mocarzel; Rojas; Pimenta, 2018, p. 16).

Outra questão levantada pelos/as professores/as diz respeito aos efeitos provocados para o Ensino Médio pela pandemia da Covid-19. Efeitos prejudiciais, segundo eles/as, para a concretização das metas traçadas para essa etapa da Educação Básica. De acordo com Senhoras (2020), a pandemia provocou efeitos danosos para a educação como um todo. Um desses distúrbios causados pela pandemia foi o aumento da desigualdade. Se, por um lado, existiram alunos que tiveram acesso à tecnologia para amenizar os efeitos do distanciamento social, outros não tiveram às mínimas condições para superar esse desafio.

Com isso, o afastamento de professores e alunos, pessoas e instituições causou danos muito difíceis de serem reparados. Apesar desses problemas terem afetado todos os países, o Brasil sentiu mais gravemente esses impactos, pois uma das características marcantes do nosso sistema de ensino é justamente a desigualdade.

A pandemia da COVID-19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação *latu sensu*, potencializando aumento da desigualdade, uma vez que assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentis tenderam a se reproduzir de modo ampliado em um contexto de isolamento social e crescente convergência para estratégias de ensino da terceira revolução industrial, com base em tecnologias de informação e comunicação que não são plenamente disponíveis ou acessíveis a todos estudantes e professores (Senhoras, 2020, p. 11).

Embora Senhoras (2020) esteja abordando sobre os impactos da pandemia na educação *latu sensu*, sua análise pode ser estendida para toda a Educação Básica, incluindo, portanto, o Ensino Médio. Diante dos efeitos provocados pela pandemia e do aumento da desigualdade

entre os estudantes (de conhecimento, recursos e acesso), podemos dizer que esse cenário contribuiu para a não efetivação de um Ensino Médio público de qualidade.

Sobre as justificativas apresentadas pelos/as professores/as a respeito da frase relacionada à “responsabilidade” no Ensino Médio, identificamos dois núcleos de sentido: “os estudantes têm a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado” e “os professores têm a responsabilidade de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Acerca do primeiro sentido, alguns/mas professores/as foram enfáticos/as ao transferir, quase que de forma absoluta, a responsabilidade pela qualidade da aprendizagem para os estudantes. Observemos justificativas dos/as professores/as nessa direção:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Concordo. No Ensino Médio é onde os alunos vão aprender a ter responsabilidade de cumprir prazos, não é? A gente teve ultimamente um longo período de aulas on-line, onde muitos alunos ficaram avulsos, não mandaram as atividades. Então, essa presença da gente na sala faltou para os alunos aprenderem a ter responsabilidade e dizer: “eu preciso cumprir aquilo que está estabelecido, não só para ganhar nota, mas porque aquilo vai ser bom para mim”. Ao meu ver, o Ensino Médio é onde vai preparar esses jovens para os compromissos que eles vão ter na vida deles (PEB03).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Concordo! A gente no Ensino Médio pensa em trabalhar com alunos que vem construindo desde o início da vida escolar, da formação básica deles. Então, a gente busca com esses adolescentes discutir responsabilidades. Responsabilidade consigo mesmo, responsabilidade social. Então, o tema de responsabilidade não pode fugir do Ensino Médio (PEB05).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Concordo, porque a responsabilidade dos estudantes do Ensino Médio é muito, muito alta. É dali que eles saem para enfrentar as responsabilidades da vida, seja na faculdade, concurso público, carreira militar, mercado de trabalho. Então, não dá para você estar no Ensino Médio e ser irresponsável e depois você colocar a culpa no destino, você colocar a culpa na sua família, você se isentar de sua responsabilidade (PEB07).

Já em referência ao segundo sentido, podemos identificar que alguns/mas professores/as tiveram uma preocupação maior com a sua própria responsabilidade no processo. Ou seja, atentaram apenas para a parcela de responsabilidade que eles/as têm para garantir a qualidade de aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio. Observemos uma dessas justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Concordo. É preciso ter responsabilidade no aprendizado. A responsabilidade de nós, professores, é enorme em relação à dedicação, a transmitir o conhecimento que a gente tem, a ser um exemplo para nossos alunos, a ser alguém que eles enxergam com o dono do conhecimento. Mas, na verdade, aprendemos um pouco a cada dia. E

aprendemos muito com nossos alunos. E precisamos ser responsáveis para que possamos cobrar o mesmo deles (PEB01).

Há, entretanto, alguns/mas professores/as que consideraram ambas as situações, ou seja, tanto a responsabilidade dos alunos quanto os professores no Ensino Médio. Foram ainda além, afirmando que existem também outros atores que detém parcela de responsabilidade nesse processo. Vejamos algumas dessas justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Sim! Concordo! O Ensino Médio exige responsabilidade de todos os envolvidos: gestão, professores e principalmente dos alunos, pois eles precisam ser responsáveis com tudo o que está sendo passado para eles para que eles utilizem o que aprenderam ao seu favor. Que faça valer a pena todo o esforço deles e de todos os envolvidos (PEB04).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em RESPONSABILIDADE”. Concordo, porque, assim como em todas as outras etapas da Educação Básica, você está formando um cidadão que lá na frente ele vai precisar ter mais responsabilidade com suas escolhas, em sua vida enquanto cidadão, para ser um sujeito atuante. E, para isso, ele vai levar aqueles conhecimentos adquiridos na escola. Então, a gente não pode fazer um Ensino Médio de qualquer forma, porque é uma etapa crucial na vida do estudante, então é um momento que exige muita responsabilidade sim (PEB10).

Ou seja, os/as professores/as consideram que o Ensino Médio é uma etapa que exige muita responsabilidade de todos os envolvidos, seja das autoridades competentes, dos profissionais que estão à frente dessa demanda dentro das escolas ou até mesmo pelos estudantes que são protagonistas do seu próprio aprendizado.

Em relação às justificativas apresentadas pelos/as professores/as para concordarem com a frase que envolve o elemento “aprendizagem”, identificamos o núcleo de significado para o elemento aprendizagem: “compreensão de mundo”.

Esse significado diz respeito à função da aprendizagem em inserir os indivíduos na sociedade de forma a fazê-lo compreender o mundo que o cerca. Vejamos algumas das justificativas dos/as professores/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em APRENDIZAGEM”. Concordo. A aprendizagem no Ensino Médio é construída a partir de desafios e é através dos desafios que ele vai aprender a lidar com a vida, com as situações que a vida lhe proporciona. Ele vai aprender a ser crítico, a se posicionar diante às adversidades que ele vai encontrar no caminho. E essa aprendizagem vai mudar a vida dele, se ele souber usar esse conhecimento ao seu favor (PEB02).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em APRENDIZAGEM”. Concordo. Eu acho que não somente no Ensino Médio, mas na educação em geral, o grande objetivo é a aprendizagem, fazer com que os alunos aprendam.

Então, a gente espera que, no Ensino Médio, o aluno, se não conseguir o máximo, mas que saia ao menos com o mínimo de aprendizagem para que ele possa ter sucesso na vida dele, seja na faculdade, seja no emprego, até no dia-a-dia dele mesmo. Que a aprendizagem o ajude a realizar-se da maneira que escolher (PEB03).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em APRENDIZAGEM”. Concordo! A aprendizagem é indispensável em toda situação e no Ensino Médio ainda mais por se tratar da conclusão da Educação Básica, como já falei anteriormente. Então, os estudantes têm que ter a aprendizagem eficaz para que eles saiam cidadãos preparados para a vida, preparados para a vida profissional. Seja qual for a área que queira seguir, que ele saia com pensamentos críticos esclarecidos e que nunca desista de seus objetivos (PEB09).

Percebemos que o sentido atribuído à aprendizagem se refere à aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos relativos à compreensão de mundo. Além disso, que esse é considerado um elemento de destaque por parte dos/as professores/as, não somente no Ensino Médio, mas em todas as etapas da Educação Básica. Ou seja, é consenso entre eles/as que a função do Ensino Médio é promover a aprendizagem.

Para Silva e Boutin (2018), a aprendizagem é uma peça muito importante para o funcionamento da sociedade. Segundo Vasconcelos (2017, p. 67), “A Educação ocupa função primordial na vida do indivíduo, tendo em vista seu papel norteador na formação e emancipação da consciência humana”.

Contudo, muitas vezes a aprendizagem tem recebido o papel de aprisionar, ao invés de libertar as pessoas. Isso acontece quando se busca apenas a aquisição de competências e habilidades, sem que o estudante seja levado a refletir sobre qual o papel que ele desempenha dentro desta sociedade. Dessa forma, a aprendizagem está a serviço de um pensamento que busca apenas a perpetuação da estrutura social existente sem dar aos educandos a possibilidade de melhoria de vida. Essas são características da reforma do Ensino Médio.

Porém, quando a aprendizagem busca o pleno desenvolvimento do estudante e o leva a pensar e compreender a sociedade em sua estrutura, ela está desempenhando o papel de libertar seus cidadãos. Ela está oferecendo a possibilidade de os educandos melhorarem de vida e transformarem a própria sociedade. É nesta segunda perspectiva que os professores/as desta pesquisa pensam a aprendizagem. Uma aprendizagem voltada à compreensão de mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, tivemos como objetivo analisar o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por professores/as dessa

etapa da Educação Básica no agreste de Pernambuco. Foram confirmados elementos do núcleo central: “conhecimento”, “formação”, “desafios”, “responsabilidade” e “aprendizagem”.

As representações sociais de Ensino Médio construídas pelos/as professores/as revelaram que eles/as consideram essa etapa educacional como importante para a formação dos educandos, pois direciona a ação deles na sociedade. Para eles/as, o Ensino Médio possibilita a oportunidade de os estudantes adentrarem no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, além de favorecer o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de se posicionar frente aos problemas reais, propondo mudanças.

As representações sociais dos/as professores/as revelaram, ainda, que essa etapa educacional demanda responsabilidade de todos os atores envolvidos (governantes, gestores, educadores, pais e estudantes), e é considerada uma etapa de desafios de ordem financeira, relativos aos materiais e insumos necessários à sua concretização, ou de ordem pedagógica, referentes às dificuldades de atingir todos os objetivos educacionais almejados.

Nossos resultados mostraram, também, que os/as docentes têm receio e muitas dúvidas sobre as mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio. Assim, consideramos que esta pesquisa revela a necessidade de aprofundar as representações sociais dos/as professores/as sobre essa reforma, pois, conforme indicamos, ela distancia-se de uma formação efetivamente integral.

Diante do exposto, consideramos que a pesquisa pode trazer importantes contribuições para repensar a formação de professores que atuam e/ou atuarão no Ensino Médio, e contribuir com reflexões no processo de elaboração de políticas educacionais direcionadas a essa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (org). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRANCO, E. P; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 maio. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 1 [11], p. 169-195, 2006.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, v. 39, p. 301-320, 2018.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, p. 83-112, 2005.

FERREIRA, F.; ABREU, R. J.; LOUZADA-SILVA, D. Desafios da articulação entre o novo Ensino Médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. *Em Aberto*, v. 33, n. 107, 2020.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Editora Paz e terra, 2014.

GIULIANI, C. A.; PEREIRA, M. Z. da C. Os (des)caminhos da educação profissional no Brasil. *Ensaio, aval. pol. públ. educ.* v. 6, n. 20, p.405-419, 1998.

GOMES, D. J. L.; ABRANCHES, A. de F. P. de S. As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente. *Interterritórios*. V. 3, n. 4, 2017.

LIMA, A. M. de. *O “bom aluno” nas representações sociais construídas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2009. 382f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, R. M. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *Química Nova*, v. 34, p. 1275-1280, 2011.

- MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e pesquisa*, v.32, p. 465-476, 2006.
- MAZZOTTI, A. J. A A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, n. 14-15, 2002.
- MENEZES, E. T. de. Verbete Reforma Francisco Campos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos>. Acesso em: 11 out 2021.
- MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 159-176, 2018.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, 2017.
- PERNAMBUCO. *Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. Recife: Diário Oficial de Pernambuco, 2008.
- PERNAMBUCO. Governo de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Recife: SEE/PE, 2021a.
- PERNAMBUCO. Governo de Pernambuco. Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE nº 007, de 10 de fevereiro de 2021*. Análise e Aprovação do Currículo de Pernambuco - Ensino Médio. Recife: CEE/PE, 2021b.
- PORTO, P. R. de A.; FALCÃO, E. B. M. Teorias da origem e evolução da vida: dilemas e desafios no ensino médio. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 12, p. 13-30, 2010.
- ROCHA PINO, M. El método de acomodación jesuita y la evangelización de las órdenes mendicantes en China Imperial. *Culturales*, v. 6, n. 12, p. 147-180, 2010.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.
- SÁ, C. P. de. *O núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. 189p.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em revista*, p. 169-189, 2008.
- SILVA, D. H.; MACHADO, M. C. G. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19, jan./jun. 2017.

SOUZA, V. S.; SOUSA, V. A. Os desafios da política pública do Novo Ensino Médio e sua formação continuada para o Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 8, n. 2, p. 67-73, 2021.

VASCONCELOS, Y. L. *et al.* Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Educação*, v. 5, n. 3, p. 65-74, 2017.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 18, p. 29-44, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Luzia Alves de Mendonça é licenciada em Matemática (2024) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *campus* Pesqueira. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/IFPE) entre agosto de 2021 e agosto de 2022. Seu interesse acadêmico abrange a didática da matemática, matemática aplicada, representações sociais, entre outras.

E-mail: lam1@discente.ifpe.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0357-7459>

Andreza Maria de Lima possui doutorado em Educação (2017), mestrado em Educação (2009) e graduação em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Atuou nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do *campus* Pesqueira. Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Química do *campus* Vitória de Santo Antão. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT), no *campus* Olinda. É líder do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Representações Sociais” (IFPE/CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa “Organização, memórias e práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (IFPE/CNPq).

E-mail: andreza.lima@vitoria.ifpe.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0254-731X>

Recebido em 26 de out. de 2023.

Aprovado em 10 de fev. de 2025.

Publicado em 09 de abr. de 2025.