

Escola pública e seus professores: das trajetórias escolares às representações sociais de estudantes

Laeda Bezerra Machado ¹, Guilherme Gutemberg Barbosa de Paula ²

Resumo: Este artigo analisa representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” tomando como referência as trajetórias de universitários egressos de escolas públicas, matriculados nos Centros de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação, Ciências Jurídicas e Educação da UFPE. Como referencial adotamos a Teoria das Representações Sociais, particularmente, a abordagem estrutural proposta por J. C. Abric. Desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa com um grupo de 15 universitários, matriculados em diferentes cursos dos diferentes centros acadêmicos mencionados. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa. O material foi analisado com o apoio da técnica de análise de conteúdo. Organizamos o corpus em categorias temáticas. Os resultados revelam as representações sociais de escola centradas em espaço de aprendizagens e convivência; um espaço permeado por relações afetivas e por situações de violência. A despeito das adversidades, os estudantes não negam o papel formativo exercido pela escola pública e o incentivo dos professores para a obtenção do êxito escolar. Principalmente nas escolas de referência de ensino médio, o papel desses profissionais foi considerado mais ativo e relevante. Assim, a investigação reitera a importância da escola pública e de seus professores para estudantes de baixa renda. Em face dos resultados, defendemos políticas educacionais direcionadas à valorização da escola pública, de modo a garantir melhores condições de ensino e aprendizagem aos jovens e adolescentes nela matriculados.

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

Public school and its teachers: from school trajectories to social representations of students

Abstract: This article analyzes social representations of “public school” and “public school teacher” taking as a reference the trajectories of university graduates from public schools, enrolled in the Humanities, Philosophy, Arts, Communication, Legal Sciences and Education Centers at UFPE. As a reference, we adopted the Theory of Social Representations, particularly the structural approach proposed by J. C. Abric. We developed a qualitative research with a group of 15 university students, enrolled in different courses from the different academic centers mentioned. As a data collection instrument, we use the narrative interview. The material was analyzed with the support of the content analysis technique. We organized the corpus into thematic categories. The results reveal the school's social representations centered on learning space and coexistence; a space permeated by affective relationships and situations of violence. Despite the adversities, students do not deny the formative role played by the public school and the incentive of teachers to achieve academic success. Especially in reference high schools, the role of these professionals was considered more active and relevant. Thus, the investigation reiterates the importance of the public school and its teachers for low-income students. In view of the results, we defend educational policies aimed at valuing the public school, to guarantee better teaching and learning conditions for the young people and adolescents enrolled in it.

¹ Doutora em Educação, Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: laeda01@gmail.com.

² Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista de Iniciação Científica CNPq. E-mail: guilhermegutemberg.5@gmail.com.

Keywords: Public school; Teacher; Social representations; Students.

1. Introdução

O presente artigo, decorrente de uma pesquisa mais ampla¹, tem como objetivo analisar as representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” tomando por base trajetórias escolares de universitários, egressos de escolas públicas, matriculados nos Centros de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação, Jurídicas e Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)².

Em virtude do caráter valorativo atribuído por professores à aprendizagem e a possibilidade de transformação das pessoas, proporcionados pela escola pública³, este artigo toma como objeto de estudo essa instituição e seus professores em sua dimensão simbólica. Em outras ocasiões (MACHADO, 2011; MACHADO e FREIRE 2014) investigamos as representações de escola construídas por crianças em processo de formação na escola pública. Os resultados destes estudos indicaram que, nas representações das crianças, a escola constitui um espaço de preparação para o mundo do trabalho e via de ascensão social.

Na mesma perspectiva, Barra Nova (2011) desenvolveu um estudo com o qual analisou as representações sociais de escola, tomando por base desenhos produzidos por crianças em processo inicial de escolarização. Os resultados revelaram que para esse grupo de crianças, a escola está ancorada como um espaço que lhe confere os conhecimentos e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, fonte de superação das adversidades e ascensão social.

Neste artigo, fruto de uma pesquisa mais ampla, enfocamos a dimensão simbólica de escola pública e seus professores. No entanto, abordamos outro grupo, ou seja, jovens que lograram sucesso na educação básica oficial e na atualidade são estudantes de universidades públicas.

Sabemos que a escola é bastante investigada, André (2008) ao analisar estudos sobre a instituição, chama a atenção para se tomá-la como “um espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se produzem e se reelaboram conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, p. 141, 2008). Segundo a autora, para captar seu dinamismo as investigações sobre a escola devem considerar quatro dimensões; institucional ou organizacional (referentes ao contexto da prática escolar, a rede de relações que se forma/transforma no cotidiano escolar); a instrucional ou pedagógica (abrange as situações de ensino); a sócio-política (referente aos determinantes macroestruturais da prática educativa); e subjetiva (relacionada à história de cada sujeito com a instituição). Esta última dimensão pode manifestar-se através de representações sociais, por meio das quais o sujeito se comunica e toma posições. A autora reafirma “a importância de estudar o indivíduo numa dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar os valores, sentidos e significados produzidos pelo sujeito” (ANDRÉ, p.142).

Na produção científica sobre a escola pública identificamos alguns trabalhos que enfocam essa dimensão subjetiva. Rosa (2015) estudou as representações sociais de alunos do nono ano do

¹. Pesquisa aprovada pelo CNPq – Processo nº 304759-2017-1 bolsa de produtividade em pesquisa (PQ - 2018-2021) – **‘Estudantes universitários: uma análise das representações sociais de escola pública e seus professores’**

². O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) oferece os seguintes cursos: Arqueologia, Ciência Política/Relações Internacionais, Ciências Sociais (Lic. e Bach), Geografia (Lic. e Bach), História, Filosofia, Psicologia e Museologia. O Centro de Educação (CE) oferece o curso de Pedagogia e a formação pedagógica para todas as licenciaturas da UFPE. O Centro de Artes e Comunicação (CAC) oferece os cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Bibliotecnomia, Cinema e Audio-Visual, Design, Expressão Gráfica, Gestão da Informação, Jornalismo, Letras (sendo um curso de bacharelado e seis de licenciatura com variadas ênfases), Música (Lic. e Bach), Publicidade e Propaganda, Rádio, TV e Internet e Teatro.

³. Indicações e achados da pesquisa: Ser professor: consensos e variações nas representações sociais de docentes em início de carreira (CNPq Processo Nº 443378/2015-0)

ensino fundamental sobre escola pública e escola particular do município de Londrina (PR). Os resultados mostraram representações de escola particular como a mais valorizada socialmente e, em contrapartida, a escola pública é identificada com discrepâncias entre idade/série, estrutura, recursos, atitudes entre outros.

A representação social de escola pública construída por jovens, em situação de distorção idade-série e vulnerabilidade social, foi o objeto de estudo de Silva, Souza e Medeiros Neta (2015). Segundo estes autores, essa representação está centrada nos elementos transformação e desenvolvimento social, pois os jovens investigados projetam nessa instituição seus sonhos e desejos.

Ao investigar as representações sociais de escola de alunos do ensino fundamental em Campinas-SP, Lima (2014) constatou que a escola é representada como um lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento, espaço de relações e brincadeiras e, também, como preparatória para a inserção no mercado de trabalho.

O estudo de Azevedo (2014) analisou as representações sociais de diretores das escolas estaduais de Presidente Prudente-SP sobre a escola pública e o seu papel como gestor. A autora revela que o diretor escolar se encontra sobrecarregado de tarefas e possui uma representação social negativa da escola pública.

Ponte (2005) centrou sua análise nas representações sociais da escola pública apreendidas nos jornais impressos de grande circulação de Teresina-PI nos anos de 1960, 1970 e 1980. A pesquisa indicou que nos anos 1960 a escola pública apresenta significativo relevo social. Os documentos dos anos 1970 veiculam a queda de prestígio e do orgulho de ser professor ou aluno de escola pública e, nos anos 1980, a escola pública passa a ser sinônimo de greve, atraso e desprestígio. Professores e alunos são mal vistos pela sociedade. Portanto, o trabalho constata a visível mudança de representação social da escola pública ao longo das três décadas analisadas. Enquanto na década de 60, tem-se uma representação positiva, na década de 70 observa-se o início de sua decadência e na década de 80 a escola pública perde o seu prestígio.

Considerando a produção científica sobre a escola e entendendo que o sucesso escolar dos estudantes é o que mais tem encorajado o professor de escola pública a permanecer na docência, o presente artigo procura responder a seguinte questão: quais representações sociais de ‘escola pública’ e “professor de escola pública” se expressam no decurso das trajetórias de estudantes matriculados em cursos dos Centros de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação, Jurídicas e Educação da UFPE?

2. Referencial teórico

A pesquisa que deu origem a este artigo está fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Desenvolvida originalmente por S. Moscovici (1978), a TRS constitui um campo gerador de debates, intercâmbios, consensos e dissensos no âmbito da Psicologia Social. Representações sociais são construções coletivas, multifacetadas, relevantes e constituintes dos elementos cognitivos, afetivos, simbólicos e de valores que são geradas em situações de interação social.

A TRS constitui um campo interdisciplinar, tem se fortalecido e hoje localizamos três tendências ou abordagens nesse campo de estudos¹: uma culturalista, fiel ao estudo original, liderada por D. Jodelet; a abordagem societal, que se preocupa em investigar a influência dos grupos sociais na construção das representações e a abordagem estrutural, que valoriza e investiga a estrutura e o

¹. Jodelet (2011) faz referência a outra, a “escola anglo-saxã” que nos últimos anos com Farr, Duveen, Marková, Jovchelovitch, Bauer e Graskell tem crescido. Tal grupo juntamente com W. Wagner, na Áustria, vem direcionando seus trabalhos para a análise do discurso, dialogicidade e narratividade.

conteúdo de uma representação. Nesta investigação adotamos a vertente estrutural. Essa vertente considera a representação como um sistema sociocognitivo, cuja estrutura é composta por dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. (ABRIC, 1998, 2003)

Conforme essa abordagem, a base comum das representações seria o núcleo central, que mantém a homogeneidade do grupo. Assim, é condição para que dois ou mais grupos tenham as mesmas representações sobre dado objeto, possuir o mesmo núcleo central. O sistema central é um conjunto de elementos que, devido à sua capacidade de assegurar a perenidade das representações em contextos móveis e evolutivos, desempenha três funções essenciais: função geradora, organizadora e estabilizadora da representação. O núcleo central exerce função de gerador porque é ele que cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação. Desempenha função de organizador porque ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação e possui função de estabilizador porque seus elementos são os que mais resistem à mudança. Assim, o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência das representações. Sua modificação provoca uma transformação completa das representações sociais.

O sistema periférico dá suporte ao núcleo central, protege o seu conteúdo. Esse sistema não fica reduzido a assessorar o núcleo central, é um complemento indispensável que contextualiza e atualiza as representações, em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos.

As representações sociais constituem um sistema de interpretação da realidade que determinam os comportamentos e práticas dos sujeitos. Abric (2003) considera as representações como uma visão funcional do mundo, que permitem ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (p.28). O autor ressalta que toda representação constitui um sistema que rege as relações dos indivíduos determinando seus comportamentos e suas práticas sociais. Podemos assim admitir que as práticas sociais são os reflexos dos significantes sociais da representação, logo, concorda-se com Rouquette (1998, p. 43) ao afirmar que as representações sociais e práticas se influenciam reciprocamente. Para o referido o autor: “[...] convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”.

A relação entre representações sociais e práticas assumem três distintas direções, a saber: as práticas determinam exclusivamente as representações; as representações determinam as práticas; e representações e práticas sociais estão interrelacionadas. (ABRIC, 2001). Assumimos a terceira perspectiva, ou seja, que as representações sociais orientam as práticas, ao mesmo tempo em que elas emergem das práticas. Esta relação implica em compreender que as representações sociais regulam as práticas sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que elas emergem de suas diferentes práticas cotidianas. Adotando esta perspectiva inter-relacional, neste artigo, ao analisarmos as trajetórias escolares de estudantes, damos ênfase às práticas desses sujeitos na escola pública ao longo da educação básica.

3. Metodologia

Para atender ao objetivo proposto, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa delineado como estudo de campo do qual participaram 15 estudantes¹ que cursaram toda a educação básica, exclusivamente, em escolas públicas² e estão matriculados em cursos de graduação nos Centros de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação, Jurídicas e Educação da UFPE.

¹Trata-se de um subgrupo dos 325 participantes das etapas anteriores da pesquisa intitulada: – ‘**Estudantes universitários: uma análise das representações sociais de escola pública e seus professores**’

² Não incluímos no grupo participante 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 atendem ao grupo que pretendemos atingir com esta pesquisa.

O grupo de participantes tem a seguinte composição: um estudante dos cursos de Teatro, Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura em Matemática, Biblioteconomia, Design, Cinema, Expressão Gráfica, Ciências Sociais; dois estudantes de Psicologia; três de Pedagogia; e dois alunos do curso de Direito. Dos participantes, 13 utilizaram do sistema de cotas para o ingresso na UFPE.

Do grupo pesquisado, 10 são do gênero masculino e 5 do gênero feminino. Quanto à cor da pele, dois se autodeclararam brancos, sete pardos, cinco pretos e um amarelo. Sobre o estado civil dos participantes, todos os sujeitos se declaram solteiros, eles residem com os pais ou outros familiares, e se encontram com média de 21,6 anos de idade. A maioria dos participantes da pesquisa (11) reside em Recife e Região Metropolitana; os demais em municípios do interior do estado (Carpina-PE e Vitória de Santo Antão-PE). Dentre os sujeitos investigados, sete estudantes concluíram o ensino médio em escolas regulares e oito em escolas de referência em ensino médio no estado.

Os estudantes que participaram desta pesquisa foram incentivados a contar suas trajetórias na escola básica pública desde o ingresso até a passagem para a vida universitária, destacando o papel dessa escola e dos seus professores para o sucesso acadêmico alcançado. 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.

Utilizamos para coleta de dados a entrevista narrativa. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), narrar significa contar histórias sobre si mesmos e “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”. Para os autores, ao contá-las, nos constituímos e damos sentido às experiências que vivemos.

Na ocasião das entrevistas foi dada aos estudantes a seguinte orientação: “*Narre de forma detalhada sua vida na escola, desde o início até a chegada à universidade*”. Sem fazermos interrupções, deixamos que eles narrassem livremente suas trajetórias. Somente quando o sujeito parava de falar é que pedíamos para esclarecer ou acrescentar informações relevantes ao que havia sido narrado. As entrevistas tiveram em média 28 minutos de duração.

O material coletado foi transcrito e organizado com o apoio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2007). Esta técnica oferece a possibilidade de descrever, interpretar e organizar dados verbais, textos escritos e imagens. Desenvolvemos a análise de conteúdo em três etapas: a) leitura flutuante do material, visando a apreender as impressões iniciais expressas pelas participantes; b) agrupamento dos depoimentos pelo critério da similaridade; e c) organização das narrativas em duas categorias temáticas. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2007, p. 117).

4. Resultados e discussão

Buscamos analisar as representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” tomando como referência as trajetórias de universitários egressos de escolas públicas, matriculados em cursos das áreas de Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação e Educação da UFPE. Para isto, organizamos o *corpus* das narrativas em duas categorias temáticas, a saber: a) O papel da escola pública na trajetória dos estudantes; b) Influência dos professores para o alcance do sucesso escolar. O conteúdo destas categorias expressa as representações sociais investigadas.

4.1 O papel da escola pública na trajetória dos estudantes

Da análise do material reunido nesta categoria foram identificados os seguintes eixos de sentido: *poucas lembranças da escola nos anos iniciais, problemas relacionados à infraestrutura, espaço de convivência, atividades extracurriculares variadas, acesso a escolas de referência e incentivo ao ingresso no ensino superior*. Esses eixos foram considerados importantes para esta categoria, pois constituíram os elementos centrais, ou seja, os mais recorrentes e relevantes do conteúdo das narrativas.

Inicialmente, é importante destacar que a maior parte das narrativas considera o início da escolarização a partir do ensino fundamental, tendo em vista que nove estudantes omitem ou relatam *breves lembranças* dos anos iniciais de escolarização. Uma das participantes relata: “Eu não tenho muita lembrança da educação infantil, mas eu fiz creche, tudo aquilo, mas aí eu era muito novinha. Minha mãe precisava trabalhar naquela época.” (Maria¹-Pedagogia). Outros depoimentos, também, destacam: “as mais remotas memórias que eu tenho em relação foi da creche, e eu não lembro muito da qualidade e tal, mas eu gostava. Me lembro que era muito afetuosa a relação com os professores” (Bruno-Psicologia); “Com 3 anos, iniciei na Educação Infantil numa Escola Municipal próximo a minha casa (...) não lembro de muitos acontecimentos dessa época e, também, não tenho registros para recordar, nem fotos” (Manuela-Pedagogia).

Apenas dois estudantes revelam mais detalhes sobre essa fase inicial, cujos depoimentos fazem referências aos prédios improvisados nos quais funcionavam os estabelecimentos de ensino. É o que diz um dos sujeitos:

Na educação infantil eu morava em Escada, morava com os meus pais e lá a gente tinha as escolas assim... Eram casas e o prefeito pegava uma professora, uma pedagoga e colocava nessas casas e a gente era tudo misturado assim. Crianças menores com crianças maiores. (Vanessa-Pedagogia).

Depreendemos que as poucas referências dos sujeitos no que se refere à pré-escola sugerem que o processo de escolarização propriamente dito inicia-se com o ingresso no ensino fundamental. Este dado pode estar relacionado à precariedade da oferta de educação pelos municípios e ao acesso tardio da população à educação infantil, pois até pouco tempo não constava como um direito da criança.

Ressaltamos que, no período inicial de escolarização dos participantes, a educação infantil não se constituía como um direito subjetivo da criança e a sua oferta era escassa. Segundo Cury (2002), no Brasil, no início da primeira década dos anos 2000, para as crianças mais ricas, a pré-escola já se encontrava universalizada, porém, para as mais pobres, nem mesmo se havia atingido a meta de 80% do PNE² vigente. Sobre essa temática, autores como Taporosky e Silveira (2019) investigam as ações do poder judiciário para a garantia do direito à educação infantil. As autoras revelam que, apesar da grande demanda por parte do Ministério Público, o acesso a creches e pré-escolas ainda enfrenta dificuldades relacionadas à indisponibilidade orçamentária e condições de oferta do ente responsável.

Dentre as referências à escola pública ganharam destaque aspectos relacionados à *infraestrutura* das escolas presentes nas narrativas de 11 entrevistados. Ao se referirem a este aspecto, os estudantes ressaltam o espaço em que a instituição se localizava, as condições de manutenção e a escassez de recursos. Afirmam: “Tinha momentos que quando chovia, alagava a escola, infiltração e choque. (...) As escolas que estudei esse problema estrutural sempre se fez presente: tinham terreno grande, mas não comportam a quantidade de alunos”. (Wellington-Biblioteconomia). “A gente tinha muitos problemas também, falta de verba pra uma saída da escola, por exemplo, a gente tinha

¹ Devido às normas éticas substituímos os nomes verdadeiros dos estudantes por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

² Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/2001.

problemas com almoço, que não era lá essas coisas, assim, os problemas que a gente sabe de escola pública” (Jéssica-Direito).

As narrativas revelam que, diante da precariedade de condições estruturais e materiais das escolas, as possibilidades de êxito no ingresso no ensino superior se tornam desafiadoras. Sobre isto afirmou um dos sujeitos: “Como era uma escola muito periférica é muito difícil você vê alunos saindo de lá e indo para uma universidade, principalmente uma pública” (Wellington-Biblioteconomia). Os entrevistados reiteram que o contexto de precarização das escolas pode contribuir para falta de perspectivas dos estudantes de escolas públicas em relação ao ingresso no ensino superior, como indicam:

[...] Eu lembro que nessa época eu era uma das poucas pessoas que estudavam naquela escola e dentre os meus outros colegas, que pensavam na universidade. Pra outras pessoas isso era uma coisa muito distante, eu tenho amigos dessa fase e até hoje pra eles ainda é muito distante, sabe. É uma coisa que como eles dizem “não é pra gente, não é pro nosso mundo”. E, de fato, faz sentido que se pense assim porque você vive em condições tão precárias que... A gente sabe o acesso à universidade não é tão fácil pra quem vem de escola pública né? E acaba criando esse afastamento mesmo. (Jéssica-Direito)

E quando você vem de uma escola pública que não dispõe de recursos financeiros e materiais, então você começa a sentir um pouco o abismo de distância que existe entre você e os outros alunos daqui, principalmente, os que tinham entrado em ampla concorrência. Eu notava que eles participavam muito mais das aulas, eles tinham muito mais leitura de filosofia, eles pareciam umas enciclopédias ambulantes, pra mim. (Alexandre-Psicologia)

De modo semelhante ao que identificamos, o bom desempenho de estudantes na escola pública em contextos desfavoráveis à escolarização foi indicado por Zago (2000) a partir de pesquisas realizadas (nos anos de 1991, 1993 e 1997) com filhos de famílias baixa renda. Em seus resultados, revela que entre essas famílias havia forte valorização da formação escolar devido aos seus impactos no desempenho profissional futuro.

Nesse sentido, os relatos dos entrevistados sugerem que os problemas de infraestrutura e a falta de investimento nas escolas públicas comprometem a qualidade da educação, o que influencia negativamente o seu desempenho e dificulta o seu ingresso e permanência no ensino superior.

Os estudantes revelam em suas narrativas que a *convivência social* no espaço escolar se caracteriza como um marcante elemento de suas trajetórias escolares, uma vez que a escola proporciona o convívio diário com outras pessoas jovens e adultas, possibilita o estabelecimento de interações e fortalece laços afetivos com colegas e professores. Um dos entrevistados relata:

[...] Eu acho que o mais legal disso tudo era poder estreitar as relações com os colegas de sala, porque você passava mais tempo com eles e talvez mais até do que com a sua própria família em casa. Então eu sentia muito mais essa aproximação com eles do que em anos anteriores da escola (...). E eu lembro bastante dos amigos que eu fiz lá. Tem um amigo inclusive que era bastante próximo na época, David, e a gente brincava muito, tinha bastante interesse em comum, acho que eu me identificava bastante com ele, então isso ajudou a gente a fortalecer os nossos vínculos. E eu também me dava bem com as outras pessoas da turma. (Alexandre-Psicologia)

Em consonância com o que identificamos, Franco, Lucci e Infante (2011) afirmam que a escola não é apenas um espaço de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, mas fonte de interação social. Seus sujeitos a destacam como lugar de fazer amigos. Também Santos, Nascimento e Menezes (2012), frisam a importância das interações sociais na escola. A partir de pesquisa com estudantes de escolas públicas, as autoras constataam que, para eles, a escola é um ambiente em que os vínculos socioafetivos com os amigos e professores são experiências importantes.

Apesar disso, aspectos negativos da convivência escolar foram frequentes nas narrativas da maioria dos estudantes (09), que revelam indícios de violência no ambiente escolar, uso de drogas, atitudes de preconceito por parte de outros alunos e até mesmo de professores, como revela a entrevistada: “[...] do primeiro ao terceiro foi uma outra lacuna, acho que eu desisti da educação aí no ensino médio. Porque eu passei por momentos de racismo dentro da escola pública, de professores, de alunos...” (Márcia-Ciências Sociais). Conforme os estudantes, a escola pública é, por vezes, representada como um ambiente inseguro e hostil. A esse respeito, outros sujeitos revelam:

E aí eu lembro muito de um ambiente hostil. A gente teve um episódio na quinta série de um professor nosso de Geografia que deu um tapa na cara de um aluno e o aluno revidou jogando uma cadeira nele (...) E aí esse foi o primeiro grande impacto. (Jéssica-Direito)

Tinha uma galera que era filho de traficante na escola e isso era muito explícito e tipo... Os professores tinham medo deles, tá ligado? Muita gente tinha medo deles e aí a gente convivia e lidava, mas não mexia com eles” (Igor-Design)

Ir pra escola já era como ir pra um lugar onde eu vou apanhar, onde eu vou ser esculhambada, mesmo que tivessem professoras lá que tivessem por mim, mas as professoras não estariam em todos os momentos, então tinha momentos que eu tinha que enfrentar sozinha e peitar de frente, e aí era babado porque eu era mole (risos) (Maria-Pedagogia).

Em suas narrativas sobre a escola pública, os estudantes destacam a postura de professores e da gestão para lidar com esses problemas, caracterizando-os como ora omissos, ora solidários e responsáveis em suas ações. Afirmam:

Ainda no ensino médio, isso no primeiro, segundo ano eu ainda sofri *bullying*, mas eu sempre tentava me esquivar, então eu sempre tentava me isolar, interferir o menos possível e evitar situações que, pra mim, seriam possíveis de sofrer *bullying*. E foi até um motivo de um professor no meu do 1º ano perceber isso e vir falar comigo sobre esse meu distanciamento em relação à dinâmica da sala. (Bruno-Psicologia).

Eu acredito que a escola proporcionava um espaço, muitas vezes de conversa, de querer amenizar através da conversa, da informação... Mas, se não partisse dos alunos uma ação, da escola não ia vir. (Matheus-Teatro).

A gestão sempre foi muito omissa nessas questões. Eu sempre achei uma omissão grande da gestão no que tange a isso. (Maria-Pedagogia).

Os depoimentos reunidos neste eixo revelam atitudes antagônicas em relação à escola. Para um menor grupo de estudantes (04), a escola se constitui como um ambiente que propicia relações de amizade, aprendizagens, diálogo e boa convivência. Já para a maior parte dos entrevistados (09), a escola pública é um espaço de relações agressivas. Segundo eles, a violência presente nesse ambiente pode ser um elemento responsável pelo desestímulo pelos estudos. Convém ressaltar que apenas dois dos estudantes não abordaram em suas narrativas aspectos relacionados à escola como um espaço de convivência social. A esse respeito, Giordani, Seffnere e Dell'Aglio (2017), ao investigarem o fenômeno da violência na escola na percepção de estudantes e professores em Porto Alegre/RS, revelam que a violência escolar se manifesta de diversas formas e os sujeitos não dispõem de ferramentas suficientes para o seu enfrentamento.

A partir das narrativas detectamos que, apesar das dificuldades vivenciadas, os estudantes reconhecem o trabalho pedagógico realizado pela escola pública. Eles ressaltaram desenvolvimento de atividades extraclasse, cursos de curta duração, esportes e outras que contribuíram para seu processo formativo. Sobre essas atividades afirmam:

[...] tinha movimento na escola, tinha toda essa coisa assim, eu fiz aula de percussão, entrei pro time de vôlei, fiz o papel do ET lá numa apresentação de bicicleta, numa quadra enorme, todo mundo assistindo a apresentação, dançando, então tinha essa coisa da Arte, de fazer apresentações, a escola parava pra isso (Vinícius-Arquitetura e Urbanismo).

Atividades extracurriculares que oferecia para os alunos, apesar de ser ensino médio que você precisa pensar no seu futuro, ofereciam para os alunos outros caminhos mostrando que a escola não era só a sala de aula, existia outros projetos... Tinha robótica, horta então eu acho que foi uma diferença crucial (Anderson-Direito).

Durante os três anos do ensino médio foi assim, provas, feira de conhecimento, excursões para o Jardim Botânico ou Instituto Brennand e sempre que tinha essas aulas, eram solicitadas algumas atividades em troca (Manuela-Pedagogia).

Essas atividades revelam que a escola pública, a despeito das dificuldades, proporciona o envolvimento dos estudantes em projetos para além da sala de aula. Em 11 narrativas analisadas, foi evidenciado que as atividades extracurriculares favorecem o desenvolvimento dos sujeitos em vários aspectos como, por exemplo, o contato com as artes em apresentações, peças de teatro e feiras de literatura etc. Tais atividades favorecem e incrementam a formação de jovens e adolescentes. Confirmando os achados, Silva e Ehrenberg (2017) revelam que essas iniciativas extracurriculares beneficiam a formação do indivíduo nos diferentes domínios do desenvolvimento, habilidades e competências.

Outro aspecto que ganhou destaque nas narrativas foi o *tipo de escola* que os estudantes frequentaram ao longo do ensino médio. Do grupo pesquisado, sete sujeitos concluíram o ensino médio em escolas regulares e oito em Escolas de Referência (EREM). Entre as escolas de referência, sete adotavam o modelo de educação em tempo integral e quatro delas estavam localizadas no interior do estado. Um dos entrevistados narra suas expectativas para o ingresso em EREMs: “[...] a escola tinha referências muito boas, então as pessoas que estudavam lá falam muito bem sobre a escola. Então minha mãe queria me colocar lá porque minha irmã já tinha estudado lá, minha tia, então eu fui pra lá...” (Alexandre-Psicologia). Outro entrevistado afirma:

Eu queria estudar nessa escola porque era tempo integral, não sei porque meu sonho era passar o maior tempo na escola. E nessa escola pública, mas assim, na região ela tinha um certo nome e pessoas de outras cidades iam estudar lá. Porque era uma escola que passava essa propaganda de ser muito boa, de ser integral, e comparada a outras escolas, realmente ela era muito boa (...). Foi uma escola que causou muito impacto porque primeiro: era integral, uma outra rotina, muitos alunos e uma rigidez muito maiores” (Bruno-Psicologia).

Os depoimentos indicam que o *acesso a escolas de referência* é considerado como uma alternativa à educação e formação de melhor qualidade, principalmente para os estudantes residentes de cidades do interior, que revelam assumir uma rotina diária mais cansativa de estudos:

A escola era de ensino integral e eu morava um pouco longe do centro da cidade, eu chegava muito tarde em casa eu só tinha tempo de chegar, tomar banho, comer e dormir e no outro dia voltar para escola. (Matheus-Teatro).

Aliada à possibilidade de oferecer melhor formação, os estudantes destacam aspectos relacionados à *infraestrutura das escolas* de referência que, segundo eles, superam às regulares do ensino fundamental nas quais estudaram. Sobre isto afirma um estudante: “[...] foi a primeira vez que

eu tive laboratórios de Química, Biologia, apesar de serem bem incipientes, mas a gente tinha meio que aulas práticas lá” (Bruno-Psicologia).

Sobre a qualidade das instituições as quais se referem os participantes deste estudo, Holanda e Silva (2017) que investigaram a proposta de melhoria de ensino e qualificação profissional do Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência de Ensino Médio, informam que tais escolas apresentam resultados superiores quando comparadas às escolas regulares.

O último eixo a ser considerado nesta categoria é o *incentivo da escola ao ingresso em curso superior*. Nas suas narrativas, além do preparo oferecido pela escola, os estudantes destacaram informações adquiridas a respeito do funcionamento da universidade, cursos, exames e viabilização do sistema de cotas como instrumento facilitador do acesso. Do conjunto de estudantes entrevistados, sete fazem referência à realização de “aulões, simulados e redações” como as principais práticas de preparação dos estudantes para ingresso na educação superior.

[...] tinham aulões, tinham simulados, a escola lá conseguia dar os conteúdos direitinho, tudo no seu tempo, e ainda fazer um cronograma de acompanhamento de simulados “estilo ENEM” e de acompanhamento de Redação e tudo mais (Marcelo-Lic. Matemática).

Vale salientar que, apesar do incentivo e acesso as informações oferecidas pela escola pública, 11 estudantes comentam que precisaram recorrer a cursos pré-vestibulares para concorrerem com maiores condições de preparo a uma vaga na universidade. Mesmo como o trabalho pedagógico da escola e o benefício oferecido pelas cotas sociais, revelam que:

No terceiro ano do Ensino Médio eu fiz cursinho pra poder tentar o vestibular, porque eu sabia que se eu continuasse dentro daquela escola, que era uma Escola de Referência do Ensino Médio, e era integral, e aí mesmo sendo uma escola integral e de referência eu sempre soube que ali não iria me proporcionar nada frente ao ENEM. (...). E aí foi dentro do cursinho que eu consegui minimamente compreender alguns aspectos conteudistas pra poder ter um sucesso no ENEM e é quando eu chego aqui na universidade (Maria- Pedagogia).

[...] apesar de ter cotas, a gente, no geral, tá concorrendo com pessoas que têm uma formação totalmente diferente da nossa, pessoas que têm uma escolaridade de nível altíssimo (Jéssica-Direito).

Pelas narrativas identificamos as razões que levam os estudantes a recorrerem aos cursos pré-vestibulares a fim de alcançarem a educação superior. Segundo eles, isto ocorre devido às condições de ensino e infraestrutura, o nível de contribuição da escola que não são considerados suficientes para garantir que eles atinjam esse objetivo.

Assim como indicamos, a partir das trajetórias analisadas, o estudo de Lima e Fernandes (2008), sobre as representações sociais de alunas de pedagogia acerca de suas trajetórias escolares, revela a capacidade de superação como fundamental no percurso escolar dessas estudantes. A superação se manifesta na resistência aos problemas estruturais das escolas públicas que frequentaram e/ou busca de alternativas que garantam maiores oportunidades de crescimento acadêmico. Segundo os autores, o ingresso na educação superior constitui-se como uma vitória para esse grupo.

Entendendo representações sociais como uma construção coletiva da realidade (JODELET, 2001) e, a partir das narrativas analisadas, depreendemos que as representações sociais de escola pública construídas pelos entrevistados têm sua centralidade nos seguintes aspectos: espaço de convivência/aprendizagem, acesso a escolas de referência de ensino médio, incentivo e preparação para o ingresso na educação superior e capacidade de superação das dificuldades enfrentadas no percurso escolar.

4.2 Influência dos professores para o alcance do sucesso escolar

Ao investigarmos as representações sociais do professor de escola pública e sua influência para o sucesso escolar dos estudantes, foram identificados os seguintes eixos de sentido: *status da profissão*, *aspectos pedagógicos do trabalho docente*, *professor como incentivador* e *dedicação profissional*. Estes eixos expressam os elementos centrais dessas representações sociais presentes nas narrativas.

O primeiro eixo de sentido destaca a figura do professor, considerando a relevância da profissão para a sociedade e o contexto de desvalorização dessa categoria profissional. Os estudantes revelam admiração pelo trabalho do professor, sua importância para a sociedade e reconhecem a contribuição dos docentes para o seu sucesso escolar e ingresso na educação superior. Afirmam os entrevistados:

Eu acho que, de modo geral, os professores foram importantes pra mim. Eu não estaria aqui sem os professores. Eu carrego assim um pouco do ensinamento dos meus, coisas que eu aprendi com eles, não necessariamente o conteúdo da disciplina, mas coisas que eu aprendi sobre a vida. Eu acho que o professor tem essa capacidade de ficar gravado na mente dos alunos, quando eles são importantes. Então acho que até hoje o que eu aprendi com eles eu trago pra minha vida, eu acho que é importante essa profissão (Bruno-Psicologia).

Fiz três anos de magistério, fiz estágio e gostei bastante da experiência com a sala de aula, na época eu achava que era isso que eu queria da vida: ser professor. Achava que era a coisa mais nobre que alguém poderia fazer e acho ainda, mas acabei indo pro outro lado... (Jorge-Cinema).

Apesar da importância atribuída ao trabalho dos docentes, os sujeitos ressaltam o contexto de desvalorização da profissão docente. A esse respeito afirmou uma das entrevistadas: “eu tinha medo de ser professora e tinha essa questão social de ser professora e continuar pobre, sabe esse pensamento, inclusive eu escuto até hoje” (Maria- Pedagogia). O depoimento reproduz o discurso da desvalorização e falta de reconhecimento social da docência. Ao investigarem *as representações de formandos do curso de Pedagogia sobre a valorização da profissão docente*, Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019) revelam que elementos como remuneração e condições de trabalho adequadas são considerados fundamentais para alcançar o respeito e o reconhecimento desse profissional. Os demais trechos das narrativas apresentam teor semelhante, ou seja, enfatizam a docência como uma profissão precarizada, é o que ilustramos, a seguir:

Sempre tive respeito pelos meus professores, sempre soube da importância do papel deles e que não é só uma profissão que está lá para eles ganharem o sustento deles, mas sim porque para mim ser professor é você ser mais do que isso. É você ter amor por uma causa, você querer passar seu conhecimento para outras pessoas, você querer participar da formação do ser humano e eu sempre vejo, fico olhando o professor como alguém muito importante e que deveria ser mais valorizado (Marcelo-Matemática).

Então eu vejo isso com muitos professores, com esse ofício de ser professor como que tem que ser por amor, que tem que ser por gostar, por ser tão desvalorizado porque eu acho que traz essa imagem de o professor ser uma profissão desvalorizada, trabalha muito e não é justo o pagamento uma vez que as atividades extrapolam o horário de classe, de escola (Bruno-Psicologia).

As trajetórias analisadas indicam representações sociais do professor de escola pública como uma figura expressiva e relevante. Trata-se de um profissional que contribui e incentiva os estudantes para ingressarem na educação superior. No entanto, a despeito de sua relevância social, não recebe o

devido reconhecimento pelo seu trabalho, tendo em vista o contexto de desvalorização social enfrentado por esses profissionais.

Ribeiro, Moraes e Martins (2011), em pesquisa a respeito da atuação de professores, mostram o docente como incentivador dos alunos, profissional cuja atuação extrapola as paredes da sala de aula envolvendo outras atribuições como conhecer e saber lidar com os problemas dos alunos visando uma educação de qualidade.

As narrativas dos estudantes a respeito dos professores ratificam o que dizem Nascimento e Rodrigues (2018), ao investigarem as representações sociais de professores do ensino fundamental de escolas públicas sobre a sua permanência na docência. O estudo revela, por um lado, representações da profissão como desafiadora e altruísta e, por outro, ressalta a desmotivação dos profissionais frente às condições de precarização da docência no contexto da educação brasileira.

Os *aspectos pedagógicos* do trabalho docente que tiveram destaque nas narrativas foram as metodologias utilizadas pelos professores e a relação estabelecida com os alunos. Nestes eixos identificamos posturas positivas e negativas acerca da prática desses profissionais nas escolas.

Dentre os aspectos positivos indicados por 13 entrevistados, foi possível identificar a ajuda/apoio aos estudantes em suas dificuldades de aprendizagem e a condução do trabalho em sala, sobre estes aspectos relatam:

A gente estava fazendo a atividade fora de sala e eu simplesmente estava com muita dificuldade, não estava conseguindo e ela chegou do meu lado, percebeu a minha dificuldade, veio falar comigo (...), me explicou a questão que eu não estava entendendo... E ela teve que explicar umas três vezes para eu, finalmente, entender. E isso marcou, que as três vezes ela explicou com a maior calma e tranquilidade, com todo carinho do mundo (Anderson-Direito).

Mas, a professora de português era a que mais tinha aula dinâmica, levava livros interessantes, nos dava dicas de como a gente podia apresentar seja em forma de peças, televisões, nos deixava a vontade nas aulas para que pudéssemos recontar as histórias contadas por ela, e costumava trabalhar em grupos e sempre com aulas bem expositivas e ilustrativas (Manuela-Pedagogia).

A gente já tinha professores muito bons, não consigo pensar em ninguém que seja assim, de fato ruim, mas a gente passou a ter um empenho dos professores mesmo em formar pessoas prontas pra brigar por uma vaga aqui dentro, por exemplo. E aí já muda o quadro de eu ter amigos que não pensavam em entrar em universidade pra ter basicamente todos os amigos pensando em entrar na universidade (Jéssica-Direito).

Esses aspectos, condução do trabalho pedagógico e relações interpessoais, demarcam as representações sociais favoráveis acerca do professor por parte dos estudantes.

Acerca dos aspectos negativos da prática docente, eles foram indicados por 11 dos entrevistados, os quais ressaltam o mau uso do tempo pedagógico (com a abordagem de assuntos descontextualizados com o conteúdo das disciplinas), além da postura autoritária e desrespeitosa de alguns profissionais para com os estudantes. Sobre estes aspectos afirmam:

Tinha um professor lá (...) que ele foi um péssimo professor, ele não aceitava o fato de estar errado e quando um aluno criticava ele, ele não se dava o trabalho de conversar sobre e discutir, ele enfiava na sua cabeça que você estava errado e tirava ponto de sua nota final, ele era muito bruto e velho (Igor-Design).

(...) tinha uma professora de matemática que chegava na sala de aula e ficava conversando sobre a vida dela... (Vanessa-Pedagogia).

Tinha uma professora de História, acho que dos professores de lá era mais problemática porque ela dava aulas de história e ela era da Assembleia de Deus, e ela queria que a gente

fizesse oração na hora da aula, e assim, eu batia de frente com ela: eu sou cristão, também, mas é outra coisa, não tem que tá misturando nada, aí eu batia muito de frente com ela (Vinícius-Arquitetura e Urbanismo).

Como ilustramos, nas narrativas foram identificados aspectos negativos nas práticas do professor de escola pública. Por vezes caracterizado como um profissional descomprometido com o trabalho e com dificuldades para estabelecer relações interpessoais mais qualitativas com os seus alunos. Loureiro (1986) afirma que o “bom” professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a “[...] aptidão para ser tudo o que se pode ser.” Dessa maneira, o valor atribuído aos docentes está relacionado tanto ao seu domínio dos conhecimentos e gestão da classe como às relações interpessoais que estabelece com os seus alunos.

Assim foi possível depreender um misto nas representações sociais do professor de escola pública. A dualidade bom professor/mau professor marcou as trajetórias e experiências dos estudantes em salas de aula ao longo da educação básica. Essa dualidade pode ser identificada no depoimento de uma participante que afirmou: “[...] alguns professores tinham a minha admiração, por serem bons professores, outros não, com uma didática péssima, uma didática mais voltado para o tradicional mesmo.” (Bruno-Psicologia). Apesar da dualidade, nos relatos predominam referências positivas ao trabalho pedagógico dos docentes, que figuram como aqueles que mais contribuíram para o alcance do sucesso escolar.

Outro elemento ressaltado nas narrativas dos estudantes foi o papel do *professor como incentivador*, um profissional que encoraja e orienta os estudantes para darem prosseguimento aos estudos. Segundo o grupo pesquisado, os professores informam sobre os cursos superiores, a universidade, funcionamento dos exames e servem de referência para as escolhas profissionais. Para alguns dos estudantes, os professores muitas vezes fazem os alunos reconhecerem o seu potencial, orientam e encaminham em relação à escolha do curso superior:

O professor de exatas foi um dos maiores incentivadores da minha caminhada acadêmica, que ele chegava e dizia pra mim: “tu tem potencial, corre atrás! Você tem condições de entrar numa universidade pública, sim! A gente tá aqui pra auxiliar, pra te ajudar” (Márcia-Ciências Sociais).

É, tinham professores de diversos tipos na escola, mas a maioria realmente são pessoas incríveis que gostam do que fazem e se esforçam. Eu sinto que eles acreditam que os alunos têm potencial para se tornarem coisas que eles sonham ser, que eles podem mudar a realidade de que eles veem (Alexandre-Psicologia).

Os sujeitos salientam que no contato com os professores, tomaram conhecimento sobre os mecanismos de ingresso na educação superior. Eles influenciam indiretamente o acesso dos estudantes à universidade, seja através de orientações sobre os exames para ingresso, seja indicando cursos pré-vestibulares ou materiais de estudo que lhes proporcionassem maiores chances de êxito no ENEM. Sobre isto afirmam:

Tinha até um professor de física que ele sempre lia os editais de vestibular e tava sempre dando umas dicas sobre o que fazer? Pra onde fazer? Como colocar? Ele foi o que mais deu apoio, os outros não eram nesse nível, no máximo aconselhavam a fazer algum curso, só. Ele foi o que mais deu apoio... (João-Expressão Gráfica).

Todo conhecimento que usei foram o que professores do ensino médio passaram ao longo dos anos... Então eles, querendo ou não, construíram essa ponte para eu acessar o pré-vestibular e o pré-vestibular contribui com a ponte para eu chegar na universidade, então para mim eles tiveram essa contribuição imprescindível... É tanto do conhecimento quanto da

motivação me mostrando que eu era capaz e me mostrando que eu podia alcançar o meu objetivo. (Anderson-Direito).

De modo semelhante aos depoimentos dos entrevistados, Vale, Maciel e Rodrigues (2018) mostram que a responsabilidade, dedicação e persistência dos professores em motivar os alunos são comuns ao trabalho docente. Eles, apesar dos desafios que enfrentam, incentivam os alunos à busca pelo sucesso escolar.

Em pesquisa 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, revelam que essa intermediação favorece a obtenção de informações sobre como ter acesso a um curso superior.

Nas narrativas, notadamente nas dos estudantes de cursos de licenciatura, o papel do professor como referência para a escolha da profissão foi mais ressaltado. Do grupo investigado, sete participantes revelam que a figura do professor foi uma referência para a escolha do curso de graduação em que estão matriculados. Um destes sujeitos afirma: “[...] o ensino médio foi que eu encontrei a questão da figura do professor de Artes (...). Foi daí que eu falei “tá, é isso que eu quero ser, eu quero ser professor” (Matheus-Lic. Teatro). Outros estudantes reconhecem os professores como referências não somente aqueles com os quais se identificam e almejam à docência, mas no despertar para a descoberta de outras profissões:

E também em relação à profissão, por exemplo, falando agora do ensino médio, os professores, de certa forma, eles têm uma influência muito grande na nossa decisão, seja se você for médico, advogado, psicólogo, professor, eletricista, o que for, qualquer profissão, né? E eu tinha esse espelho em alguns professores, principalmente os da área de exatas, que é o que eu mais gostava. (Marcelo-Lic. Matemática).

Apenas uma das estudantes revela ter sido constantemente desestimulada pelos seus professores na escolha por um curso de licenciatura, sobretudo, devido ao desprestígio social da profissão de professor. Afirma:

Nunca fui estimulada a fazer uma licenciatura como eu queria, eu sempre fui desestimulada pelos professores de escola pública porque eles entendiam a realidade de um professor de escola pública. Eu entendo hoje que era dentro dessa perspectiva, não de tentar barrar um futuro pra mim e não conseguir me enxergar naquilo, mas porque eles me enxergam naquilo, e me enxergavam até mais que uma professora, sabe (Maria-Pedagogia).

A despeito de algumas poucas restrições, o professor de escola pública é representado de maneira favorável pelos entrevistados, um sujeito que orienta e incentiva seus alunos. De modo semelhante, em sua pesquisa, Seffner (2016) identifica o professor como uma figura de referência, capaz de trazer impactos à vida dos alunos, que vão muito além do trabalho com a disciplina que lecionam.

No conjunto das narrativas dos estudantes foi destacada a importância do professor no seu processo formativo. A despeito das dificuldades enfrentadas que eles enfrentam no contexto das escolas, o empenho e trabalho pedagógico desses profissionais foram reconhecidos pelos entrevistados. Um dos estudantes afirma: “Os professores eram muito esforçados e faziam o máximo que podiam com a escassez que tinha de recursos” (Alexandre-Psicologia). Destacam que no contexto desafiante em que atuam o trabalho docente não se restringe à sala de aula, como relata o entrevistado: “[...] Hoje eu percebo que tem todo um planejamento que o professor planeja [...] o professor trabalha de domingo a domingo porque não é só no dia de semana que a gente leva prova para final de semana que a gente pensa em aula todos os dias tem o plano A, B, o alfabeto todo... (Matheus-Lic. Teatro)

A esse respeito, nas narrativas, eles também reconhecem a dedicação de alguns profissionais em cumprirem tarefas fora das suas atribuições, tendo em vista as condições de trabalho e a desvalorização a que estão submetidos:

Eu via os professores se esforçando demais para fazer um papel que não era deles muitas vezes... Teve uma época que foi imposto pelo governo um reforço de português e matemática no contraturno e não tinha merenda e tinha uma professora que pagava o almoço pra gente, era um esforço que não era da parte dela, mas que tinha que vir da parte superior já que foi imposto (Wellington - Biblioteconomia).

Os achados da pesquisa de Mendes e Baccon (2015) confirmam que a dedicação do profissional ao ensino, relaciona-se com a superação das dificuldades que o docente enfrenta no contexto educacional. Na visão dos autores, com dedicação é possível ultrapassar os obstáculos vivenciados na profissão.

Conforme Santos (2005) é possível reconhecer as representações sociais como teorias leigas que procuram “dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar informações e orientar, condutas”.

Mesmo considerando algumas restrições, depreendemos do conjunto de eixos indicados nesta categoria, representações sociais favoráveis ao professor de escola pública por parte dos estudantes entrevistados. Segundo eles, este profissional é um dos principais responsáveis pelo seu êxito escolar. Ressaltam que o trabalho desenvolvido por esses profissionais no decorrer de seu percurso formativo na escola pública foi fundamental para o ingresso na universidade.

Para Abric (2003, p. 27), uma representação social “[...] é uma reapropriação pelo indivíduo de uma realidade social, que reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores, depende de sua história e do contexto ideológico e social que o cerca”. Das narrativas compartilhadas, podemos identificar representações sociais favoráveis da escola pública e de seus professores por parte dos estudantes de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação, Educação e Direito da UFPE.

5. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as representações sociais de escola pública e seus professores, tomando como referência as trajetórias de universitários egressos de escolas públicas, matriculados nos Centros de Ciências Humanas, Filosofia, Artes, Comunicação e Educação da UFPE.

Conforme afirmam os entrevistados, o nível de contribuição da escola pública não é considerado suficiente para garantir o acesso ao ensino superior, devido às condições de ensino e infraestrutura das instituições. A representação de escola encontra-se materializada como um espaço de aprendizagens e convivência, marcada por relações afetivas e por situações de violência no seu interior. Apesar disso, os estudantes não negam o papel formativo exercido pela instituição e o incentivo dos professores para a obtenção do êxito escolar. Vale ressaltar que, principalmente nas escolas de referência de ensino médio, o papel desses profissionais foi ainda mais ativo e relevante.

Com algumas restrições, de modo geral os elementos identificados nas trajetórias indicam a representação dos professores como os principais responsáveis pelo sucesso escolar dos estudantes. Eles destacam a dedicação e o incentivo desses profissionais como as maiores contribuições para o ingresso na educação superior. Salientam que os professores não são devidamente reconhecidos pelo seu trabalho e enfrentam condições precárias de trabalho nas escolas.

As narrativas apontam, também, para o apoio familiar, sobretudo o esforço das mães para o alcance do sucesso escolar dos estudantes. Apesar da pouca escolarização das famílias e do contexto

social precário em que estão inseridos, os sujeitos reconhecem sua trajetória de superação, os mais diferentes obstáculos que tiveram que transpor.

Os resultados expostos neste artigo reiteram a importância da escola pública e de seus professores na trajetória de estudantes de baixa renda que lograram sucesso escolar. Ao identificarmos quem são esses estudantes egressos de escola pública no interior da UFPE, revelamos como se caracterizam o desempenho, envolvimento e perspectivas desses graduandos.

Os resultados sugerem a necessidade de políticas educacionais mais efetivas direcionadas à valorização da escola pública, de modo que ela possa garantir melhores condições de ensino e aprendizagem aos jovens e adolescentes que dela são os usuários.

6. Referências

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia-GO: Editora AB, 1998.
- _____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. 2. Ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. História de vidas de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55 p. 81-101, jan/abr. 2015
- ANDRÉ, Marli Elisa Delmasio. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EccoS-Revista Científica**. São Paulo, v. 10 n. especial, p. 133-145, 2008.
- AZEVEDO. Patricia Cralcev. **As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente-SP sobre o seu papel e sobre a escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP, 2014.
- BARRA NOVA, Taynah de Brito. **A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- DA SILVA Ana Maria; SOUZA; Francisco Carlos; MEDEIROS NETA Olivia Maria. A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN. **Revista HOLOS**, ano 31, v. 433, pg. 34-51. 2015.
- ENS, Romira Theodora et.al. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cad. Pesqui.** vol.49 no. 172. São Paulo. Abr./Jun, 2019.y *Práctica Profesionalen Psicología*. ANAIS do Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesionalen Psicología... Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
- GIORDANI, Jaqueline Portela; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**. vol.21 nº1 Maringá Jan./Apr. 2017

- HOLANDA, Eriwelton Antonio de; SILVA, Katarine Nínive Pinto. Escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco – uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.3, n.1, p. 276-283, 2017. CAP UFPE
- JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001
- _____. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto. Vol. 19, nº 1, 19-26, 2011.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, M e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis. Vozes. 2012 12ª Ed. p. 90-113.
- LIMA, Cinthia Vieira Brum. **Representações sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Faculdade de Educação, 2014.
- LIMA, Rita de Cassia Petrenas; FERNANDES, M. C. S. G. Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 215-25, set./dez. 2008.
- LOUREIRO, Jose Emilio. Elementos para uma política de formação de formadores em educação. **Ludens**, Lisboa, v. 10, n. 3/4, p. 7-10, 1986.
- MACHADO, Laêda Bezerra. A dimensão simbólica de escola para crianças. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 134-158, jan./jun. 2011.
- MACHADO; Laêda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista Escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 149-166, jan/jun. 2014
- MACHADO, Laêda.Bezerra; SILVA, Williany Fenix 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
- MENDES, Thamires Christine.; BACCON, Ana Lucia Pereira; Profissão docente: o que é ser professor? In: **EDUCERE-XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR. Curitiba, 2015
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. RODRIGUES, Sonia Eli. Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, e166148, 2018.
- PONTE, Maria Gabriela. **As Representações Sociais da Escola Pública nos Jornais de Teresina (1960-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2005.
- ROSA, Selma Almeida. **Representações sociais de alunos de rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular**. Dissertação (Mestrado em Educação). UEL. Londrina-PR 2015.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; MORAES, Rita de Cassia; MARTINS, Ediva de Souza Ser professor é “se virar nos trinta”: representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.12 n.2, jul./dez., 2011, 280-305.
- ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Antonia. & OLIVEIRA, Denise Cristina. (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 39-46. Goiânia: Editora AB. 1998.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016.
- SANTOS, Rubenise Maria; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales**, Niñez y Juventud. n.10 v.1, 2012, 289-300.
- SANTOS, Maria de Fátima Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fatima Souza; ALMEIDA, Angela Maria (Orgs). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais** (p. 15-38). Recife: Ed. Universitária da UFPE / UFAL. 2005

SILVA, Maria Gabriel Queiroz da; EHRENBERG, Monica Caldas. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Revista Pro-Posições** vol.28 nº1 Campinas Jan./Abr 2017.

TAPOROSKY, B. C. H.; SILVEIRA, A. A. D. O Direito à Educação Infantil nos Tribunais de Justiça do Brasil. **Educação e Realidade**. vol.44 nº.1 Porto Alegre. 2019

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

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Revista Paidéia**, FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, jan/julho/2000.

Recebido em: 28 de maio de 2020.

Aceito em: 09 de junho de 2020.

Publicado em: 24 de novembro de 2020.