


O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS EM FÍSICA E MATEMÁTICA: UM ESTUDO COMPARATIVO*


EL NÚCLEO CENTRAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA CONSTRUIDA POR LICENCIANDAS EN FÍSICA Y MATEMÁTICAS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

THE CENTRAL CORE OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL BUILT BY LICENSEES IN PHYSICS AND MATHEMATICS: A COMPARATIVE STUDY

Andreza Maria de Lima*

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

Maria Aleksandra da Silva Souza**

 <https://orcid.org/0000-0001-8765-4135>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Uochoapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: LIMA, A. M.; SOUZA, M. A. S. O núcleo central das representações sociais de ensino médio construídas por licenciandos/as em física e matemática: um estudo comparativo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-26, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5722>

RESUMO: O Governo Federal reformou o Ensino Médio no Brasil. Neste artigo, temos como objetivo analisar comparativamente o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira. Constituíram-se referenciais sobre o Ensino Médio, autores como Kuenzer (2000), Zotti (2002) e Silva e Scheibe (2017). A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural são os referenciais. O estudo é de natureza qualitativa. Participaram 40 licenciandos/as, 20 de cada curso. Utilizamos, como procedimento de coleta, um Teste do Núcleo Central. Para a análise, realizamos o cálculo de frequências e tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram para uma mesma representação, pois os núcleos centrais são idênticos. Representam o Ensino Médio como uma etapa educacional que tem o professor e o aluno como protagonistas, e possibilita uma formação que determinará o futuro acadêmico, social, ético e profissional. A pesquisa traz contribuições para a formação de professores de Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Licenciandos. Física. Matemática. Representações sociais.

ABSTRACT: The Federal Government reformed high school in Brazil. In this article, we aim to comparatively analyze the central core of social representations of high school built by undergraduate physics and mathematics students at IFPE - *campus* Pesqueira. References were made on Secondary Education, authors such as: Kuenzer (2000), Zotti (2002) and Silva and Scheibe (2017). The Theory of Social Representations and the structural approach are the references. The study is of a qualitative

nature. 40 undergraduate students participated, 20 from each course. As a collection procedure, we used a Central Nucleus Test. For the analysis, we performed the frequency calculation and had the support of the Content Analysis Technique. The results pointed to the same representation, since the central nuclei are identical. They represent High School as an educational stage that has the teacher and the student as protagonists, and enables training that will determine the academic, social, ethical and professional future. The research brings contributions to the training of high school teachers.

Keywords: High School. Licensee. Physics. Mathematics. Social representations.

RESUMEN: El Gobierno Federal reformó la escuela secundaria en Brasil. En este artículo, nuestro objetivo es analizar comparativamente el núcleo central de las representaciones sociales del bachillerato construido por estudiantes de licenciatura en física y matemáticas del IFPE - *campus* Pesqueira. Se hicieron referencias sobre Educación Secundaria, autores como: Kuenzer (2000), Zotti (2002) y Silva y Scheibe (2017). La Teoría de las Representaciones Sociales y el enfoque estructural son los referentes. El estudio es de carácter cualitativo. Participaron 40 estudiantes de pregrado, 20 de cada curso. Como procedimiento de recolección, utilizamos una prueba de núcleo central. Para el análisis, realizamos el cálculo de frecuencia y contamos con el apoyo de la Técnica de Análisis de Contenido. Los resultados apuntan a la misma representación, ya que los núcleos centrales son idénticos. Representan al Bachillerato como una etapa educativa que tiene al docente y al alumno como protagonistas, y possibilita una formación que

determinará el futuro académico, social, ético y profesional. La investigación aporta contribuciones a la formación de profesores de secundaria.

Palabras clave: Escuela secundaria. Concesionario. Física. Matemáticas. Representaciones sociales.

Introdução

A história da educação brasileira mostra que o Ensino Médio foi - e tem sido - alvo de disputas relacionadas à sua identidade e finalidade. Recentemente, o Governo Federal, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/09/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), reformou o Ensino Médio no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconhece o Ensino Médio como a terceira e última etapa da Educação Básica. Essa lei, em seu artigo 35, preceitua que as finalidades do Ensino Médio são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) alterou a LDBEN. Essa alteração descaracterizou o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica. De acordo com Oliveira (2020), a reforma demarca um projeto de formação que sonha conhecimentos e empobrece as práticas formativas dos jovens brasileiros. Conforme o autor, a reforma, realizada sem amplo debate com a sociedade civil, desconsiderou “[...] todos aqueles que direta ou indiretamente relacionam-se com as escolas públicas de nível médio, em particular, e com a educação em todos os níveis”. (OLIVEIRA, 2020, p. 02)

Nesta pesquisa, temos como objetivo analisar comparativamente o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira. Utilizamos, como referencial teórico de base, a Teoria das Representações Sociais, originada pelo psicólogo social Serge Moscovici (1928-2014), e a abordagem estrutural das representações sociais, iniciada por Jean-Claude Abric. Para Moscovici (1978), as representações sociais, uma modalidade de conhecimento produzido no cotidiano, orientam

* Esta produção está relacionada a um subprojeto de pesquisa aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ) do IFPE e teve apoio financeiro da instituição.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Campus Pesqueira e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) - Campus Olinda.
E-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

*** Licencianda em Matemática - IFPE, campus Pesqueira. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - IFPE.
E-mail: mass7@discente.ifpe.edu.br

as práticas sociais, isto é, os comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

A abordagem estrutural das representações sociais, também chamada de Teoria do Núcleo Central, defende que as representações sociais se estruturam internamente em um sistema central e um periférico, sendo que o sistema central determina a significação e a organização interna das representações (SÁ, 2002). A Teoria sustenta, ainda, que duas representações ou dois estados sucessivos da mesma representação são considerados distintos se, e apenas se, seus núcleos centrais tiverem a composição diferente. Nesta pesquisa, portanto, buscamos explorar a possibilidade comparativa oferecida pela abordagem estrutural.

Consideramos o presente estudo relevante, pois o conhecimento sobre como futuros docentes de Ensino Médio representam essa etapa da Educação Básica poderá apontar importantes reflexões para a elaboração das políticas educacionais do Ensino Médio e contribuir para os cursos de formação docente.

Ensino médio na história da educação brasileira: identidade e finalidades

A história da educação brasileira mostra que diversas mudanças ocorreram no Ensino Médio que impactaram à sua identidade e finalidade. Essas mudanças variaram de acordo com os interesses políticos e econômicos de cada época.

De acordo com Kuenzer (2000), no Brasil, o Ensino Médio revela as dificuldades de uma etapa de ensino que, por ser intermediária, precisa dar respostas a ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo terminal e propedêutica. Conforme a autora, suas concepções ao longo do tempo refletem a correlação de funções dominantes de cada época, a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

Durante a era Vargas ocorreu a primeira reforma educacional de caráter nacional que atingiu o Ensino Secundário. Foi realizada pelo então ministro da educação e saúde pública Francisco Campos a partir do decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), que foi consolidado pelo decreto nº 21.241/1932 (BRASIL, 1932). De acordo com Nunes (2000, p. 44),

[...] a Reforma de Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três

especialidades que corresponderiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito.

Nesse sentido, essa reforma constrói novas bases para o Ensino Secundário, caracterizando-se como o marco da dualidade do Ensino Médio no Brasil, pois legitimou a preparação intelectual e humanista para aqueles que conduziram os rumos da nação e a educação profissional específica para aqueles que impulsionariam a industrialização. Consolidou-se, assim, a partir da reforma Francisco Campos, a dualidade dentro do sistema público de ensino (XAVIER, 1990). Na prática, caracterizava-se pela oferta do Ensino Secundário público para a elite e o ensino profissional para a classe trabalhadora.

Gustavo Capanema reforma o Ensino Secundário a partir do decreto-lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942), também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa Lei institui que o Ensino Secundário terá um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo denominado colegial, contendo duas opções: o curso clássico e o científico. Gustavo Capanema, a partir de diversos decretos-leis e/ou Leis Orgânicas, provocou mudanças também no ensino técnico profissional. De acordo com Otranto e Pamplona (2008), os cursos profissionalizantes somente permitiam acesso dos alunos ao nível superior em cursos pertencentes a mesma categoria, ou seja, não havia a possibilidade de mudança de área.

Essa Lei reafirma o que havia sido proposto por Francisco Campos, isto é, a dualidade do sistema de ensino brasileiro: um Ensino Secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora (ZOTTI, 2002). Essa reforma fortaleceu o caráter elitista desta etapa educacional.

A reforma do ensino secundário (Reforma Capanema -1942) reafirmou o processo discriminatório e dual de ensino através de reformas específicas para o secundário propedêutico e para cada ramo do ensino profissionalizante. Dessa forma, o caráter elitista da reforma Francisco Campos foi fortalecido. A formação geral seria destinada ao grupo incumbido de dirigir a sociedade [...]. O caráter enciclopédico do currículo foi mantido, através de duas opções de curso – o clássico e o científico – ambos com objetivo de conduzir a elite ao ensino superior. (ZOTTI, 2002, p. 72)

Em 1961 foi promulgada a primeira LDBEN, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Essa lei definiu a educação

de grau médio, em prosseguimento ao ensino primário, mediante exame de admissão, sendo destinado a adolescentes, ministrado em dois ciclos - o ginásial e o colegial -, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Art. 33 e 34). Essa lei, portanto, permite uma equivalência entre os cursos secundários e técnicos para fins de prosseguimento nos estudos. Conforme destaca Alves (2017, p. 40), a lei:

[...] manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, colocando-se, 'formalmente', um fim na dualidade de ensino. No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

A necessidade de mão de obra qualificada foi a justificativa do governo militar para instituir a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a partir da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que mudou a organização do ensino no Brasil. A lei decreta que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971, Art. 1º).

De acordo com Ribeiro (2011), a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) fez profundas mudanças no Ensino Secundário, visto que implantou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Rodrigues (2012, p. 16) afirma que

[...] durante esse contexto, de educação pautada em concepções pedagógicas puramente mecânicas, percebe-se que a finalidade conferida ao Ensino Médio, durante as iniciativas, se evidenciou características de adequação do ensino ao mercado, possuindo, em seus currículos, modelos pedagógicos que fossem capazes apenas de atender ao processo de industrialização que se desenvolvia no momento.

Na estrutura atual do ensino no Brasil, promovida pela atual LDBEN, o Ensino Médio, como indicamos, é a última etapa da Educação Básica. Recentemente, como

vimos, o Governo Federal, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), reformou o Ensino Médio. Essa reforma desconfigurou o currículo do Ensino Médio e o descaracterizou como a última etapa da Educação Básica. O currículo foi dividido em duas partes: uma com disciplinas obrigatórias e outra voltada aos 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. De acordo com Silva e Scheibe (2017, p. 26-27):

[...] a divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Diante do exposto, fica evidente que, mesmo com as mudanças ocorridas advindas do processo de democratização do ensino, existem muitos desafios a serem enfrentados para diminuir as desigualdades. Almeja-se, cada vez mais, um Ensino Médio de qualidade, que tenha como finalidade oferecer uma formação justa e igualitária.

A teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici na obra “*La Psychanalyse, son image et son public*” em 1961, traduzida no Brasil em 1978. Para Moscovici (1978), as representações são sociais não apenas pelo fato de o sujeito ser social, mas pela função que desempenham como organizadoras das condutas e da comunicação social. De acordo com 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).

Outros autores também definiram representações sociais. Jodelet (2001, p. 22), por exemplo, aponta as representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Na perspectiva de Abric (2000), as funções das representações sociais são: *saber* ou *cognitiva*, *identitária*, *orientadora* e *justificadora*. Segundo o autor, a função de *saber* permite aos grupos compreender e explicar a realidade que os cerca. A função *identitária* situa os grupos sociais dentro de sua cultura e de suas características específicas, além de proteger seus

significados identitários. A função de *orientação* orienta as práticas sociais, comportamentos e condutas no grupo social. A função *justificadora* permite que os atores sociais expliquem e justifiquem suas posturas e condutas nos diversos espaços sociais.

Moscovici (1978) entende que a melhor forma de compreender as representações sociais é através da linguagem. Conforme o autor, a partir da linguagem se pode compreender os pronunciamentos feitos pelo grupo, produzindo, assim, representações sociais no cotidiano através das experiências e de acontecimentos diários. Isso permite, por consequência, que os indivíduos dominem as formas de se orientar no meio social.

Atualmente, existem abordagens complementares à Teoria das Representações Sociais. Uma delas, conforme indicamos, é a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric. 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”. O autor afirma que o núcleo assegura o cumprimento de 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 entre si os elementos da representação.

A abordagem estrutural propôs que as representações sociais são constituídas por uma unidade unitária e regidas por um sistema interno duplo em que cada parte tem um papel específico e complementar (SÁ, 2002). Haveria, assim, um *sistema central* - que é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pelo sistema de normas ao qual se refere. Haveria, também, um *sistema periférico*, que permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições, é evolutivo e sensível ao contexto imediato (SÁ, 2002).

Uma das principais contribuições da Teoria do Núcleo Central para o campo das representações sociais é a possibilidade do estudo comparativo que, conforme indicamos, é o foco desta pesquisa. De acordo com Sá (1998, p. 24), “a teoria sustenta que duas representações ou dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições nitidamente diferentes”. Ou seja, duas representações sociais serão diferentes apenas se seus núcleos centrais forem diferentes.

De acordo com Sá (1998), a Teoria do Núcleo Central parece qualificar-se, melhor talvez do que qualquer outra, a desempenhar o papel da teoria complementar relevante

para o desenvolvimento do campo, pela forma consistente e teoricamente informada com que tem construído seus objetos de pesquisa e respectivas metodologias de acesso.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Essa abordagem se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT, 2009).

Na primeira etapa da pesquisa, que teve como participantes 200 licenciandos/as, sendo 100 da licenciatura em Física e 100 da licenciatura em Matemática, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) como procedimento de coleta. 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. Após a conclusão da coleta de dados, que ocorreu entre setembro e dezembro de 2018, as evocações foram analisadas com o apoio da plataforma *online* chamada *OpenEvoc*¹, que produz o Quadro de Quatro Casas, no qual são discriminados a possível estruturação interna, isto é, o possível sistema central e periférico.

Considerando o objetivo de analisar comparativamente as representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciando/as em Física e Matemática, foram construídos dois Quadros de Quatro Casas: um com as evocações produzidas pelos/as licenciandos/as em Física e outro com as dos/as licenciandos/as em Matemática. Os resultados evidenciaram três elementos comuns como possíveis elementos centrais nos subgrupos: “aprendizagem”, “educação” e “formação”. Os elementos “futuro” e “ENEM”² surgiram como hipóteses do núcleo central apenas no subgrupo de licenciandos/as em Física, e “professor” e “aluno” apenas no subgrupo de licenciandos/as em Matemática.

A partir dos resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), utilizada na primeira etapa da pesquisa, construímos o procedimento de coleta desta segunda etapa, um Teste do Núcleo Central. Testes como esse, também chamados de Técnicas de Questionamento, têm como objetivo identificar, a partir de cognições inicialmente levantadas, àquelas que efetivamente compõem o núcleo central das representações sociais estudadas. No caso desta pesquisa, elaboramos um teste único apresentando frases com os elementos que apareceram como possíveis elementos centrais nos dois subgrupos: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação”, “futuro”, “aluno” e “ENEM”.

¹ 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.

² Sigla de “Exame Nacional do Ensino Médio”.

Aplicamos o teste da seguinte forma: entregamos ao participante um formulário impresso estruturado com a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. A seguir, apresentamos frases envolvendo os prováveis elementos centrais, que foram detectados na primeira etapa da pesquisa: “Não podemos pensar em ‘*Ensino Médio*’ (expressão indutora) sem pensar em Y (evocação possivelmente central)”. Abaixo, havia as opções “concordo” e “não concordo”, cabendo ao participante assinalar a alternativa que considerasse adequada. Ao assinalar, solicitamos que justificasse oralmente sua opção. As justificativas foram gravadas, conforme concordância do participante, e posteriormente transcritas.

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Participaram 40 licenciandos/as, sendo 20 do curso de licenciatura em Física e 20 da licenciatura em Matemática. Esses/as licenciandos/as haviam participado da primeira etapa da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³.

A escolha dos/as participantes deu-se através de um sorteio *on-line*. A coleta das informações ocorreu durante dois meses. Destacamos que a necessidade desse tempo em campo ocorreu devido algumas dificuldades relacionadas ao sorteio, pois alguns dos/as licenciandos/as sorteados/as haviam concluído o curso e outros desistiram de participar. Por esses motivos, participaram apenas alguns dos/as licenciandos/as sorteados. Para a escolha dos demais, adotamos o critério de estar devidamente matriculado no *campus* e terem participado da primeira etapa da pesquisa.

Depois de realizada a coleta, iniciamos o processo de análise. Inicialmente, foram construídos dois quadros – um para cada grupo - para o levantamento da frequência com que os/as licenciandos/as assinalaram as opções “concordo” e “não concordo” para cada frase do teste. Esses quadros facilitaram a organização das informações tendo em vista que definimos, com base em Lima (2009), que seriam confirmados centrais os elementos que tiveram como resposta a opção “concordo” no mínimo por 90% dos/as licenciandos/as de cada subgrupo. Essa decisão partiu do fundamento de que o sistema central define a homogeneidade do grupo, entendida como o fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central (LIMA, 2009).

Em seguida, realizamos a análise das justificativas dos/as licenciandos/as para cada uma das frases do teste. Para tanto, tivemos como base fundamentos operacionais da Técnica de Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2002), desdobra-se em três etapas: *pré-análise exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e*

3 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.

interpretação. No caso desta pesquisa, a *pré-análise* consistiu na organização das justificativas em dois quadros – um para os/as licenciandos/as em Física e outro para os/as licenciandos/as em Matemática – e na leitura exaustiva dessas justificativas para concordância ou discordância em cada frase. Em seguida, realizamos a *exploração do material* que, nesta pesquisa, consistiu na identificação dos núcleos de sentido subjacentes às justificativas. Logo após, na etapa do *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, realizamos inferências e interpretações a partir do referencial teórico da pesquisa. Nesse processo de análise comparativa, consideramos Silva e Fossá (2015) quando afirmam que a análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

No decorrer do trabalho, os/as participantes foram identificados/as pelo seguinte código: a letra “P”, indicando a palavra Participante, seguida da letra “L” para indicar “Licenciando/a” e “F” ou “M” para indicar “Física” ou “Matemática”, seguido da ordem de aplicação do teste. Por exemplo, PLM01 significa: Participante licenciando/a em Matemática que respondeu ao teste nº 01.

Resultados e discussões

A partir dos resultados obtidos no Teste do Núcleo Central, foram confirmados centrais os seguintes elementos: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação”, “futuro” e “aluno” nos dois subgrupos. Os Quadros nº 1 e nº 2 apresentam os resultados do Teste do Núcleo Central para cada um dos subgrupos considerados.

Quadro nº 1 – Opções de resposta dos/as licenciandos/as em Matemática no Teste do Núcleo Central.

Palavras	“Concordo”	“Não concordo”	Total
aprendizagem	20	00	20
Educação	20	00	20
Professor	20	00	20
Formação	20	00	20
Futuro	20	00	20
Aluno	20	00	20
ENEM	14	06	20

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro nº 2 – Opções de resposta dos/as licenciandos/as em Física no Teste do Núcleo Central.

Palavras	“Concordo”	“Não concordo”	Total
aprendizagem	20	00	20
Educação	20	00	20
Professor	20	00	20
Formação	20	00	20
Futuro	20	00	20
Aluno	20	00	20
ENEM	11	09	20

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Como podemos constatar, o elemento ENEM não foi confirmado central. Sendo assim, constitui parte do sistema periférico das representações do Ensino Médio de ambos os subgrupos, não apenas no de Matemática. Esse resultado revela a existência de núcleos centrais comuns em ambos os subgrupos, pois, conforme já evidenciamos, a abordagem estrutural das representações sociais sustenta que duas representações ou dois estados sucessivos de uma mesma representação devem ser considerados distintos se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições nitidamente diferentes (SÁ, 2002).

Identificamos, nas justificativas elaboradas pelos/as licenciandos/as para concordar com a frase envolvendo o elemento “aprendizagem”, dois núcleos de sentido comuns para “aprendizagem”: “aquisição de conhecimento” e “processo de ensino aprendizagem”.

O primeiro sentido é o de “aprendizagem” como “aquisição do conhecimento”. Para eles, o Ensino Médio é uma etapa responsável pela obtenção desta aprendizagem, que agrega valores múltiplos ao longo de sua vida. Vejamos algumas justificativas elaboradas pelos/as licenciandos/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Eu concordo, pois o Ensino Médio nos dá um norte e oferece oportunidade de ampliar nossos conhecimentos, potencializando assim o desenvolvimento social e científico de cada um de nós, consequentemente resultando em uma aprendizagem. (PO3LM).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Eu concordo, tendo em vista que a aprendizagem é um processo de mudança e desenvolvimento. O aprender se torna uma construção através da teoria e prática do cotidiano, é... cotidiano dos alunos. Logo, é impensável pensar o Ensino Médio sem pensar em aprendizagem. (PLF18)

Atrelado a isso, os/as licenciandos/as preocupam-se em atribuir finalidades para esta aprendizagem: desenvolvimento e aprimoramento, considerando a continuidade do processo educacional, o ingresso no Ensino Superior. Vejamos algumas das justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Eu concordo, pois eu acho que em todas as etapas da educação precisa se ter a aprendizagem desde ensino do pré-escolar bem da base até a gente se formar na faculdade e tal, tem que se ter uma aprendizagem se não, não tem sentido. (P14LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Eu concordo, pois sabemos que o Ensino Médio, é..., tá feito pra que os alunos aprendam e assim futuramente possam entrar numa faculdade. (P11LF)

No segundo sentido identificado, os/as licenciandos/as relacionam “aprendizagem” ao ensino, fazendo referência ao processo de ensino e aprendizagem. Destacam a importância da interação entre professores e alunos durante o Ensino Médio. Vejamos justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Concordo, a partir do momento em que a gente pensa em educação e Ensino Médio, a gente tem que pensar principalmente na aprendizagem, de como ela será feita dentro de sala de aula. Quais os métodos que podemos utilizar pra que essa aprendizagem possa ser mais interativa e dinâmica, pra chamar a atenção dos alunos. (P06LF)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem”. Concordo, porque como é que vai existir aqueles alunos ali na sala de aula do Ensino Médio sem uma aprendizagem da parte deles, se o que o professor está passando não refletirá na aprendizagem deles? Tem que existir. (P09LM).

A partir dos núcleos de sentido presentes nas justificativas, podemos evidenciar que Os/as participantes representam a aprendizagem adquirida durante o Ensino Médio através de experiências próprias nesta etapa da Educação Básica.

Nas justificativas produzidas pelos/as licenciandos/as para concordar com a frase envolvendo o termo “edu-

cação”, identificamos dois núcleos de sentido em ambos os subgrupos: “educação como base do processo formativo” e “educação no processo de ensino e aprendizagem”.

No primeiro sentido, “educação como base do processo formativo”, os/as licenciandos/as evidenciam que a educação é uma prática social que objetiva o desenvolvimento do ser humano. Ressaltam que a educação não se restringe apenas à escola; agrega valores sociais, culturais e, principalmente, familiares. Vejamos uma justificativa:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação”. Concorro plenamente, também, certo. A educação e Ensino Médio estão totalmente ligados, relacionadas uma a outra, até porque a educação ela envolve a aprendizagem, o Ensino Médio tá relacionado a aprendizagem, e envolve também o que você aprende no âmbito familiar, na sua casa. (P17LF).

Arelado a isso, fazem referência à educação como princípio da transformação social. Freire (2006) defende a necessidade de um aprendizado crítico e libertador para essa transformação. De acordo com o autor, “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (FREIRE, 2006, p.32). Vejamos algumas justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação”. Também concordo com essa afirmativa, pois a educação é a base de tudo em nossa vida, precisamos dela para nos comunicar, viver em sociedade uns com os outros e, além disso, a educação é a chave da transformação social, política e econômica do ser humano. Assim, ela torna-se fundamental durante esse processo do ensino. (P03LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação”. Educação com o contexto geral é em... em toda a questão, ela vai ter que existir independente de Ensino Médio ou não, mas o Ensino Médio ele dá aquela porta de entrada pra que a gente tenha mais visibilidade e mais atenção a respeito de todas as outras questões de política, de ensino e, principalmente, de culturas. (P12LF)

O segundo sentido traz o entendimento da educação como o principal elemento no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação”. Concordo [...] realmente não tem como eu falar de Ensino Médio sem pensar neste processo educativo tendo em vista que essa educação vai realmente definir sua ética, sua moralidade, sua visão de mundo, seu comportamento e aí o ensino a aprendizagem reflete também muitas vezes no comportamento humano que vai gerar realmente, vai influenciar diretamente na educação daquele que está recebendo. (P01LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação”. Concordo, porque aprendizagem e educação estão relacionadas aos conhecimentos dos alunos. (P13LF).

Ao analisarmos as justificativas dos/as licenciandos/as, podemos evidenciar que partem da ideia de que a educação é o princípio de tudo. Para eles, todo o processo educacional, social, cultural e familiar gira em torno da educação. Atribuem, assim, ao termo educação um valor simbólico e mantêm com o objeto uma relação necessária. Isso quer dizer que, nas representações sociais do grupo considerado, o elemento “educação” não pode ser dissociado do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação.

Para o termo “professor”, identificamos, a partir das justificativas produzidas, três núcleos de sentido: “professor como protagonista do Ensino Médio”; “professor mediador”; “professor como transmissor de conhecimento”. Apenas dois deles foram comuns em ambos os subgrupos, um permaneceu apenas no subgrupo dos/as licenciandos/as em Física.

O primeiro núcleo refere-se ao “professor como protagonista do Ensino Médio”. Para eles, os professores exercem uma tarefa essencial, por lidar com a formação do ser humano e de todas as outras profissões. Vejamos algumas justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Ai sim, eu concordo mais ainda, pois o professor é o principal meio pelo qual a gente passa, ele é quem nos oferece recursos para crescer em nossa formação, eles são de grande importância para a obtenção dos nossos conhecimentos, sem eles não haverá um ensino crítico com os conteúdos que precisamos para obter uma vida melhor e assim poder atuar de forma correta na sociedade. (P03LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Concorde, o professor é a chave, é a base de todo contexto geral, independente de qualquer coisa. Então, o professor, ele passa a nos dar toda assistência que a gente precisa, né, por estarmos em sala de aula. Então, eu concordo que sem ele a gente não é nada, a gente não vai longe. (P12LF)

O segundo núcleo surge a partir do entendimento do “professor mediador”. Masetto (2003) afirma que, na medida em que o professor ocupe o papel de mediador da aprendizagem de todos os alunos de sua classe, são valorizados os aprendizes enquanto sujeitos do processo.

Os/as licenciandos/as justificam que ser professor é compartilhar conhecimento, propagar informação, fazer o outro crescer, mostrando caminhos e mediando o aluno na busca pelo conhecimento. O professor mediador também orientará seus alunos para que desenvolvam suas autonomias e possam, assim, apropriar-se do senso de responsabilidade, principalmente durante o Ensino Médio. Vejamos algumas justificativas produzidas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Concorde, porque o professor ele está ali como mediador do aluno do saber e do cotidiano escolar com os estudantes, por isso é fundamental a presença dele. (P02LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Bom, é... eu também concordo, porque o professor, ele está ali como mediador. Ele vai dar ferramenta pros alunos, pra que eles conheçam mais coisas e tenham mais conhecimentos e educação no seu aprendizado pra um futuro próspero. (P01LF)

O último núcleo identificado para o termo “professor” está presente apenas no subgrupo dos/as licenciandos/as em Física. Apontam o entendimento do “professor como transmissor de conhecimento”. Vejamos justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Concorde, porque o professor é o agente da educação, da aprendizagem do aluno, ele é o agente transmissor do conhecimento ali na sala de aula no Ensino Médio. (P02LF).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor”. Concor-

do, pois se não tivéssemos os professores, como é que seria passado aos estudantes o conhecimento?! Porque o professor é ele que forma uma ponte entre o conhecimento que vem de todos os pesquisadores. Aí o professor liga uma ponte diretamente pra os estudantes (P05LF).

A visão do professor como transmissor de conhecimentos está ligada a tendência da Pedagogia Liberal Tradicional, que surgiu por volta do século XVI e foi a base da educação escolar por mais de quatro séculos, mantendo sua influência até hoje. De acordo com Libâneo (1994), essa tendência se baseia em uma relação vertical em que o professor tem toda autoridade, pois ele é quem detém o conhecimento historicamente construído e cabe a ele transmiti-lo aos alunos. Nessa abordagem, o aluno é visto apenas como receptor do conhecimento.

Diante disso, podemos perceber que as experiências vividas por alguns licenciandos/as durante o Ensino Médio influenciam suas representações. Fica evidente que os/as licenciandos/as atribuem importância ao papel do professor. Introduzem a ideia de que esses profissionais são essenciais durante o desenvolvimento formativo do Ensino Médio.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, os/as licenciandos/as justificam o termo “aluno”. Para eles, professor e aluno são indissociáveis. Vejamos que, nas justificativas elaboradas pelos/as licenciandos/as para concordar com a frase envolvendo o termo “aluno”, existe um núcleo de sentido comum nos dois subgrupos: “aluno como protagonista do Ensino Médio”.

Os/as licenciandos/as deixam evidente que o aluno é o mais importante membro na composição do ensino, principalmente por ele se revelar um elemento sem o qual não poderíamos falar de Ensino Médio. Vejamos uma das justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno”. Eu concordo, porque eu acho que o aluno ele é o grande protagonista da sala de aula, porque o ensino e o processo de aprendizagem vem todo para ele, ele é protagonista, porque todo o conhecimento que o professor vai passar é para ele, ele é alvo de todo aquele ensino, então como é que vai existir uma sala de Ensino Médio sem aluno? (P09LM).

Para os/as licenciandos/as, ter o aluno como protagonista do Ensino Médio é ter um aprendizado que permita explorar melhor as dificuldades e facilidades de cada aluno,

é favorecer a criação de um ambiente mais compreensivo, que deixe o aluno aberto para expressar sua opinião, buscar novas informações e ser capaz de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Um/a dos/as licenciandos/as afirmou:

O aluno é a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, ele é essencial em cada fase do ensino, em cada formação que passa é um novo conhecimento, uma nova bagagem e um novo horizonte. Então, é essencial a presença dos alunos no Ensino Médio. (PLM13)

Diante das justificativas produzidas pelos/as licenciandos/as para concordar com a frase envolvendo o termo “formação”, identificamos um núcleo de sentido comum em ambos os subgrupos: “formação de qualidade”. No entanto, os subgrupos deixaram entrever significados diferentes para as finalidades dessa formação.

O subgrupo dos/as licenciandos/as em Matemática aponta para uma formação de qualidade que contribua para o desenvolvimento e aprimoramento da pessoa enquanto cidadão crítico com valores éticos e morais. Nesse sentido, Gadotti (2006, p.20) afirma que “[...] Formar o cidadão ou educar para a cidadania constitui palavras-chave que ocupam espaço significativo no discurso e no cotidiano da escola”. Vejamos algumas justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em Formação”. Concorde, o Ensino Médio é uma das etapas do ensino que está sempre procurando formar o indivíduo, capacitar, formar um ser crítico para ingressar na sociedade [...] e quando eu falo em formar um ser crítico, eu quero dizer em formar um ser com opinião para poder voltar para a sociedade e saber o que é certo o que é errado e a partir daí construir uma sociedade melhor. (P16LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em Formação”. Concorde, o Ensino Médio é um período não só de formação cognitiva, mas de formação social, de formação política. Então, o Ensino Médio é sim um espaço de formação. (P07LM)

Contudo, os/as licenciandos/as em Física defendem uma formação de qualidade que favoreça a preparação para a inserção no mercado de trabalho e o ingresso no Ensino Superior. Vejamos justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em Formação”. Concorde,

pois a grande maioria tá ali fazendo o Ensino Médio pra realmente se formar nele e futuramente conseguir uma vaga de emprego ou fazer uma graduação. (P11LF)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em Formação”. Concorro, porque o Ensino Médio é a fase em que o aluno vai tá se preparando pra adentrar em uma faculdade, exercer uma profissão. Então, é uma fase meio complicada, mas também é uma fase muito rica, porque ali ele vai tá obtendo muitos conhecimentos e se aprofundando. (P13LF)

Como vimos, os dois subgrupos atribuem diferentes finalidades para a formação do Ensino Médio. Sobre isso, é interessante destacar que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p.13).

Vale ressaltar que, em suas justificativas, os/as licenciandos/as destacam que para uma formação de qualidade é necessária uma boa formação do professor. Expressam uma preocupação permanente com a qualificação e o aperfeiçoamento dos saberes necessários que o professor deve ter em suas atividades docentes durante o Ensino Médio, para assim promoverem para seus alunos aprendizagens significativas. De acordo com Kuenzer (1999), a formação dos profissionais da educação deve contemplar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais como: estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, lidar com as diferenças, desenvolver o raciocínio lógico formal, e assim por diante. Vejamos justificativas produzidas pelos/as licenciandos/as:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em Formação”. Concorro também, porque para o Ensino Médio o professor tem que ter uma formação mais diferenciada, aprofundada em relação ao ensino fundamental, são conteúdos novos, mais específicos que requerem uma maior preparação por parte deles. (P02LM)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”. Concorro, porque, como eu falei anteriormente, o professor ele precisa de uma boa formação pra que ele consiga transmitir pra o aluno o conteúdo. (P16LF)

Diante dessas justificativas, fica evidente que o Ensino Médio renova as esperanças de uma vida melhor através de um futuro promissor, seja ele pelo ingresso na faculdade, mercado de trabalho ou até mesmo pelo aperfeiçoamento pessoal enquanto cidadãos críticos e sociais.

As falas dos/as licenciandos/as revelam as diferentes possibilidades de escolhas oferecidas a partir da formação do Ensino Médio. De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996) o Ensino Médio tem a finalidade de consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; garantir a preparação básica para o mercado de trabalho e a cidadania; e dotar o educando dos instrumentos que permitam continuar aprendendo, tendo em vista os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino das disciplinas.

Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068) chamam atenção para a necessidade de considerar o jovem existente no aluno de Ensino Médio. Afirmam:

O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Nesse mesmo sentido, os/as licenciandos/as justificam suas respostas para concordar com a frase envolvendo o termo “futuro”. Vejamos justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”. Concorro também, porque no Ensino Médio é onde se tem uma direção de que caminhos seguir profissionalmente, socialmente, e aí o Ensino Médio ele contribui para com essa decisão de futuro de profissão e tudo mais (PO7LM).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”. Concorro, porque no Ensino Médio nós trabalhamos muito a formação do futuro, ah..., o

conhecimento vai vir para nos formar para que possamos entrar em alguma faculdade ou em algum trabalho, então o Ensino Médio ele ajuda muito a escolher pra que caminho seguir (PO5LF).

Os/as licenciandos/as deixam evidente que o Ensino Médio traz consigo a garantia de um futuro promissor. A partir dele, se adquire os saberes necessários e a preparação básica para a universidade, o trabalho e a cidadania.

Nesse sentido, é interessante destacar que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que reformou o Ensino Médio, quebra a ideia de uma Educação Básica ao descaracterizar o Ensino Médio como a última etapa desse nível educacional. O currículo foi dividido em duas partes: uma com disciplinas obrigatórias e outra com itinerários formativos. De acordo com Silva e Scheibe (2017), essa divisão do currículo em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica comum podendo resultar no reforço das desigualdades educacionais.

O elemento “ENEM” não foi confirmado central nas representações sociais de Ensino Médio construídas pelos/as licenciandos/as, como já foi indicado. No primeiro estudo, esse elemento apareceu como hipótese para compor apenas o núcleo central dos/as licenciandos/as em Física, que não foi confirmado agora. Assim, neste novo estudo, obtivemos um resultado comum para ambos os subgrupos.

O termo ENEM passou a constituir parte do sistema periférico dessas representações. O sistema periférico associa mais as características individuais e o contexto em que os/as licenciandos/as estão inseridos, ou seja, ele está diretamente ligado às experiências individuais de cada participante dos dois subgrupos, relacionados ao contexto imediato em que estão imersos. De acordo com Abric (2000, p. 33-34), o sistema periférico permite:

Modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas, constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento.

De acordo com as justificativas dos/as participantes, não concordar com a frase envolvendo o termo ENEM significa não limitar o Ensino Médio apenas ao ENEM. Eles destacam que, através da preparação que o Ensino Médio oferece, podem ingressar em uma universidade ou no mercado de trabalho mesmo sem passar pelo ENEM. Vejamos justificativas produzidas pelos/as licenciandos/as.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”. Não concordo, porque pensar assim é pensar no Ensino Médio só como um cursinho preparatório para o ENEM, é muito pequeno para o Ensino Médio, onde são apresentados aos alunos conceitos específicos de um grau de dificuldade maior, achar que o Ensino Médio é só preparar para o ENEM é muito pouco. (Po2LM).

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”. Não concordo, porque o ENEM não é a essência do Ensino Médio. O ENEM é tipo uma consequência, por exemplo, o ENEM é recente em nosso país, ele não é um sistema antigo. Pensar no Ensino Médio e diretamente relacionar ao ENEM é como se a finalidade do Ensino Médio fosse o ENEM e não é. O ENEM é tipo uma consequência do Ensino Médio, é uma porta que se abre dentro dessa esfera de conhecimento que é proporcionado (Po4LM).

Por outro lado, mesmo sem o termo ENEM configurar-se como parte do núcleo central, houve participantes em ambos os subgrupos que concordaram com a frase envolvendo o termo. Para eles, o ENEM, ao longo do tempo, perdeu o caráter exclusivamente de avaliação do Ensino Médio e passou a ser um processo de seleção para as diferentes universidades do país, abrindo portas e oferecendo diversas oportunidades de modo igualitário para todos os alunos. De acordo com Barros (2014), muitas instituições públicas de Educação Básica no Brasil escolarizam as pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais, como leitura, escrita e matemática, por exemplo - o que, em grande parte, favorece a eliminação precoce dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos. Vejamos algumas das justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”. Concordo, o Ensino Médio é o período de aprendizagem de formação e também de preparação para o futuro através do ENEM, que é a principal porta de entrada nas faculdades públicas e privadas também através de vários programas como PROUNI, SISU. Então, o Ensino Médio ele deve focar também na questão do ENEM. (Po8LF)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”. Concordo, porque, atualmente, o ENEM é a chave pra

que um aluno ele possa chegar a uma faculdade, principalmente os que não têm condições, né. Então, o aluno ele precisa tá se preparando pra o ENEM. (P13LM).

Nesse sentido, alguns dos/as participantes consagram o ENEM como uma ferramenta de inclusão para as pessoas que não têm condições de pagar a mensalidade cobrada pelas universidades privadas.

Diante do exposto, reiteramos que as representações sociais, conforme a Teoria do Núcleo Central, são estruturadas por um sistema duplo: o central e o periférico. Cada um tem um papel específico e ao mesmo tempo complementar. A existência desse duplo sistema permite compreender as características básicas das representações.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos comparativamente o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e licenciandos/as em Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira. Conforme mostramos, nossos resultados apontam para uma mesma representação, pois identificamos núcleos centrais idênticos em ambos os subgrupos. Foram confirmados elementos centrais: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação”, “futuro” e “aluno”. O elemento “ENEM” não foi confirmado como central nas representações sociais de Ensino Médio do grupo; constitui, efetivamente, parte do sistema periférico dessas representações.

Desse modo, concluímos que os/as licenciandos/as representam o Ensino Médio como uma etapa educacional responsável pela obtenção da aprendizagem através do processo de ensino que tem o professor e o aluno como protagonistas. Apontam para uma formação que determinará o futuro acadêmico, social, ético e profissional de cada um.

As representações sociais estão sendo construídas a partir de saberes diversos, que envolve também as relações que os/as licenciandos/as mantém com o Ensino Médio. Segundo Sá (2002), o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado e, por outro, pela relação que o sujeito mantém com o objeto. Desse modo, entendemos que os/as licenciandos/as determinam seus julgamentos e posicionamentos em relação ao Ensino Médio a partir de suas próprias vivências e embasados nos aspectos sociais.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa traz resultados que apontam contribuições para a formação de professores. A análise comparativa do núcleo central das representações sociais de futuros docentes aqui apresentada

poderá favorecer novas reflexões e sensibilidades para os cursos de formação de professores.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ALVES, Rosilda Maria. **Práticas gestonárias de diretores na Educação Profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. 2017. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

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

BARROS, Aparecida Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio aval. pol. públ. Educ**, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, dez. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 01 de julh. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148p.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática 2006. 120p.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 248p.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Edu. Soc**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-102.

LIMA, Andreza Maria 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.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003. 200p,

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 35-60, ago. 2000.

OLIVEIRA, Ramon. A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação (Unisinos)**, v. 24, p. 1-20, jan. 2020.

OTRANTO, Célia Regina; PAMPLONA, Ramon Melo. **Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema:** dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju, 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011. 163p.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o Ensino Médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). **Revista Eletrônica Pró-Docência**, n 2, v. 1, jul-dez. 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110p.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 189p.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevian. **Análise de Conteúdo:** exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação**

Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. 184p.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 4, n. 2, p, 65-81, nov. 2002.

Enviado em: 12-08-2020

Aceito em: 23-11-2020

Publicado em: 14-12-2020