

UM SUPER-HERÓI NA ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE ESCOLA

Ingrid Chagas Alves¹  Pedro Humberto Faria Campos² 

RESUMO

Objetivou-se estudar a relação entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e a escola. Compreendendo a escola como fato social e fatos sociais como objetos de representação, a Teoria das Representações Sociais norteou as discussões. Participaram da pesquisa 173 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Juiz de Fora - MG. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário composto por três questões: uma de associação livre, uma do tipo escala e uma de indução de metáfora. Os dados foram submetidos a análises: prototípica, pelo *software* EVOC, de similitude, a partir do *software* SIMI, e de conteúdo do tipo temática. Os resultados apontam para uma representação que não se modifica em sua estrutura de base, ao longo da sequência dos anos escolares, do 7º ao 9º ano, organizada em dois campos, um da socialização e outro das atividades escolares. A socialização aparece como estruturante da representação até o último ano estudado, dominante no 7º ano e cedendo espaço para a segunda dimensão, dos objetos e prática escolares. Por outro lado, os resultados indicam um crescimento das tensões no 8º ano e uma visão mais crítica e organizada das disciplinas e da aprendizagem no 9º ano. Observaram-se, também, mudanças na direção afetiva da relação com a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Escola. Ensino Fundamental. Alunos.

¹ Universidade Salgado de Oliveira. São Gonçalo. e-mail: ingridalvespsi@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. e-mail: pedrohumberto2304@gmail.com

Artigo submetido ao sistema de similaridade



Submetido: 28/12/2023 Aceito: 21/10/2024 Publicado:

A SUPERHERO AT SCHOOL: THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION ABOUT SCHOOL

ABSTRACT

The objective was to study the relationship between students in the final years of Elementary School and the school. Understanding school as a social fact and social facts as objects of representation, the Theory of Social Representations guided the discussions. 173 students in the final years of Elementary School from a public school in Juiz de Fora - MG participated in the research. To collect data, a questionnaire composed of three questions was used: one free association, one scale type and one metaphor induction. The data were subjected to analysis: prototypical, using the EVOC software, similarity, using the SIMI software, and thematic content. The results point to a representation that does not change in its basic structure, throughout the sequence of school years, from the 7th to the 9th year, organized into two fields, one of socialization and the other of school activities. Socialization appears as a structuring element of representation until the last year studied, dominant in the 7th year and giving way to the second dimension, of school objects and practice. On the other hand, the results indicate an increase in tensions in the 8th year and a more critical and organized view of subjects and learning in the 9th year. Changes were also observed in the affective direction of the relationship with the school.

KEYWORDS: Social representations. School. Elementary School. Students.

UN SUPERHÉROE EN LA ESCUELA: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA ESCUELA

RESUMEN

El objetivo fue estudiar la relación entre los estudiantes de los últimos años de Educación Primaria y la escuela. Entendiendo la escuela como un hecho social y los hechos sociales como objetos de representación, la Teoría de las Representaciones Sociales guió las discusiones. Participaron de la investigación 173 alumnos de los últimos años de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de Juiz de Fora - MG. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario compuesto por tres preguntas: una de asociación libre, una de tipo escala y una de inducción de metáforas. Los datos fueron sometidos a análisis: prototípico, utilizando el software EVOC, semejanza, utilizando el software SIMI y contenido temático. Los resultados apuntan a una representación que no cambia en su estructura básica, a lo largo de la secuencia de los años escolares, del 7º al 9º año, organizados en dos campos, uno de socialización y otro de actividades escolares. La socialización aparece como elemento estructurante de la representación hasta el último año estudiado, dominante en el 7º año y dando paso a la segunda dimensión, de los objetos y las prácticas escolares. Por otro lado, los resultados indican un aumento de las tensiones en 8º y una visión más crítica y organizada de las materias y el aprendizaje en 9º. También se observaron cambios en la dirección afectiva de la relación con la escuela.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales. Escuela. Escuela primaria. Estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

Documentos relativamente recentes (Brasil, 2018a, 2018b) marcam os princípios e diretrizes, tanto da segunda fase do Ensino Fundamental (EF), quanto do Ensino Médio. Ao mesmo tempo que são alvo de críticas, debates, propostas de revisão e mudança, não se pode deixar de reconhecê-los como marcos simbólicos e históricos do enfrentamento dos problemas da educação básica e de uma mudança na visão da função social da escola para crianças e adolescentes. Essas regulamentações (Brasil, 2018a, 2018b) apontam novos direcionamentos para a educação, particularmente no sentido de que ela deve contribuir para formar protagonistas para o exercício da cidadania e ajudar jovens a pensarem seu futuro, em um processo formativo calcado em competências e aprendizagens essenciais. Contudo, a implementação dessas propostas é inconsistente, tanto pela ausência de investimento político ou financeiro, quanto por resistências a um modelo considerado mantenedor de desigualdades (Santos; Melo; Morais, 2021). Além disso, parece haver uma desconsideração da realidade objetiva das próprias escolas, dos alunos, de toda a rede e do corpo pedagógico, quanto a fazer acontecer na prática o que se prevê em lei (Silva, 2018; Foresti; Kujawa; Patias, 2020; Leite *et al.*, 2016; Lopes, 2019). Assim, o processo educativo exerce seus paradoxos, pois ainda há propostas de reformulações do processo educativo sendo pensadas fora dos muros escolares, não se considerando visões, crenças e representações dos atores envolvidos no ato educativo (Silva, 2018).

Mediante o exposto, para refletir sobre a educação e a escola no Brasil, especificamente sobre a educação básica, é insuficiente ater-se somente aos componentes curriculares propostos por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a). Pensar a função social da escola (Lima; Campos, 2015) em sua efetividade envolve a compreensão de um sistema complexo de atores sociais, com suas interações e representações. Desse modo, é necessário desvelar os elementos simbólicos que estão em disputa e/ou negociação e que alicerçam o processo socioeducativo, pois a possibilidade de alteração desses elementos que organizam as estruturas sociais poderá provocar mudanças nas diferentes esferas que constituem a Educação e no processo educativo. Segundo Ribeiro e Campos (2021, p. 984), considerar a “transformação do conjunto de crenças e valores que nos constituem como seres humanos socioculturais, uma vez que estes elementos têm raízes profundas que ancoram o pensamento e as práticas individuais e coletivas” é, sem dúvida, a alteração mais difícil de se conseguir.

Neste artigo, o objetivo é estudar, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), a relação entre alunos (7º, 8º e 9º ano) dos anos finais do EF e a escola. Buscou-se responder estas duas questões: Como os alunos dos anos finais do EF representam a escola em um contexto educacional em transformação? Quais seriam as possíveis influências desses elementos no cotidiano dos adolescentes? A TRS permite investigar como está sendo representado o objeto “escola”, no universo simbólico e significativo dos sujeitos, considerando o contexto psicossocial em que estão situados, pois se ancora o pensamento a partir da realidade vivenciada (Abdalla; Villas Bôas, 2019; Ferreira; Marcondes; Novaes, 2021).

Com fundamentação na TRS, é possível compreender as representações como uma forma de saber prático que expressa como os indivíduos se constituem, sentem, assimilam e significam o mundo por meio de experiências compartilhadas socialmente. É nessa diáde sujeito-social que se encontram as representações sociais (RS). As representações são produzidas também em meio às práticas e aos discursos coletivos, porém não são introjetadas passivamente pelo sujeito. Ao contrário, o sujeito “reconstrói o objeto e se constitui, nesse processo, como sujeito socialmente situado” (Novaes; Ornellas; Ens, 2017, p. 1004). As produções apresentam base cognitiva e também afetiva (Campos; Rouquette, 2003). Nessa direção, identificar as RS dos adolescentes acerca da escola permite que sejam concebidas como produzidas no contexto grupal e também por meio de expressões subjetivas e carregadas afetivamente (Lemos; Fernandes, 2022). As RS de escola são mediadas pelas experiências e vivências dos sujeitos, refletindo na forma como os alunos se relacionam com a aprendizagem e com a própria escola (Foresti *et al.*, 2023).

Em estudo realizado por Campos, Lopes e Santos (2020), com alunos de turma de aceleração, encontrou-se uma RS da escola carregada negativamente: vinculada a prisão, cheia de rotinas e pouco dinâmica, ainda calcada no modelo de aulas expositivas e de reprodução. Esses achados corroboram pesquisa de Leite *et al.* (2016), que observaram que adolescentes, alunos do 6º ao 9º ano do EF, não citam frequentemente a sala de aula como um ambiente prazeroso, por se sentirem silenciados, exceto durante as aulas em que os professores das disciplinas estabelecem um bom relacionamento com a turma.

Lopes e Campos (2019) realizaram pesquisa etnográfica com crianças de 8 e 12 anos de idade, do 2º ao 6º ano do EF, e observaram uma RS da escola na qual elementos simbólicos vinculados ao estudar, aos livros, ao conhecimento, a aula, e mesmo aos professores não são destacados. Para os autores, os valores e a afetividade dos alunos estão focados nos processos de socialização entre pares na escola. Neste sentido a “escola é um lugar de encontrar e conversar com os amigos”. Seus resultados e conclusões alinham-se com vários estudos: a escola negligencia a riqueza e as dinâmicas da vida social dos alunos (Leite *et al.*, 2016; Lopes; Campos, 2019; Campos; Lopes; Santos; 2020).

Pesquisas com alunos dos anos finais do EF apontam que eles representam a escola como lugar de fazer amigos. De modo complementar, a escola é reconhecida como espaço destinado à aprendizagem e legitimada socialmente, pois é valorizada pelos alunos como importante para o futuro, para “ser alguém na vida”, o que sugere compreensão e internalização do significado social da escola. Entretanto, a escola ainda é insuficiente em cumprir o que se espera dela (Leite *et al.*, 2016; Campos; Lopes; Santos; 2020; Marques; Castanho, 2011).

Nessa direção, Foresti, Kujawa e Patias (2020), em revisão integrativa, apontaram que os sentidos atribuídos à escola pelos alunos: por um lado, características positivas, como lugar para aprender, exercer autonomia, para se desenvolver e essencial para o futuro (“ser alguém na vida”); por outro lado, sentidos negativos, como a incapacidade da escola para lidar com as diferenças, o reconhecimento da inutilidade do espaço escolar (“não serve para nada”) e porque apresenta um papel moralizador. A escola também é vista como “lugar” ou instituição que “promete muito”, “é importante para o futuro”, mas “não ajuda quem precisa”. Desse modo, identificar como os alunos concebem a escola, as práticas pedagógicas e sua dimensão simbólica pode ser relevante para refletir sobre o espaço que a escola vem ocupando na vida dos sujeitos e quais efeitos vem produzindo, em relação a sua função social.

2 MÉTODO

2.1 Sujeitos e *Locus*

Participaram da pesquisa 173 alunos dos anos finais do EF: 59 do 7º ano (33 meninas e 26 meninos, com idade entre 12 e 14 anos), 62 do 8º ano (27 meninas e 35 meninos, com idade entre 13 e 15 anos) e 52 do 9º ano (23 meninas e 29 meninos, com idade entre 14 a 17 anos). Como critério, buscaram-se alunos que estavam matriculados no 7º, 8º e 9º ano em uma escola da rede pública de Juiz de Fora - MG. Foram considerados aqueles que desejaram participar da pesquisa e que estavam devidamente autorizados por seus responsáveis.

2.2 Instrumento de Pesquisa e Procedimentos de Análise

A coleta foi realizada por meio da aplicação de um questionário composto por uma questão de associação livre de palavras, uma questão do tipo escala de *Likert* e uma questão de indução de metáfora. Por fim, foram coletadas informações sociodemográficas, tendo por objetivo a caracterização da amostra. A Questão 1 foi do tipo associação por palavra indutora, com esta formulação: “Quando você PENSA na SUA ESCOLA, quais são as palavras ou expressões que vem rapidinho a sua cabeça? Vale responder qualquer coisa que venha espontaneamente a sua cabeça (Escreva no mínimo 3 respostas)”.

A segunda foi uma questão do tipo escala de *Likert* (indo de 1 = “nada importante para mim”, até 5 = “superimportante para mim”). Foi apresentada uma lista, elaborada pelos próprios autores, a partir de atividades já realizadas pelos alunos na escola ou que ainda poderiam ocorrer. Foi solicitado aos alunos que atribuíssem um valor de acordo com a importância que percebiam em cada atividade, valor este vinculado ao seu presente e ao seu futuro. Os itens presentes foram: 1) Aulas de português; 2) Tempo de recreio e tempo livre; 3) Aulas de informática; 4) Amigos na escola; 5) Aulas de educação física; 6) Biblioteca boa, lugares bons para ler; 7) Tirar nota alta; 8) Comidas preferidas na cantina, na merenda; 9) Aprender as matérias; 10) Conversar com os professores; 11) Passeios e festas, tipo “festa junina”; 12) Aulas de matemática; 13) Tempo pra cantar, dançar, ouvir música; 14) Aulas de ciências; 15) Tempo pra conversar com os amigos; 16) Ajuda dos professores para entender as matérias.

Por fim, na terceira questão foi utilizada a indução de metáfora, com esta formulação: “*Se você fosse um SUPER HERÓI na escola, qual SUPER-PODER você escolheria? Por quê?*”. Foi um meio de investigar as RS, técnica que já vem sendo utilizada por pesquisadores da área, como Lima e Santos (2017) e Andrade e De Sousa (2008). A peculiaridade da técnica está ancorada no fato de que toda metáfora denota uma narrativa que contém a direção da ação do sujeito e, nesse sentido, aponta a natureza da relação que o sujeito constrói com o objeto de representação social (Campos; Lemgruber; Campos, 2020).

2.3 Resultados

2.3.1 Resultados da Questão 1: associação livre de palavras para análise de evocações

A técnica de análise de evocações é, por definição, exploratória. Nesse sentido, as palavras são observadas quanto a suas frequências e “ordens médias de aparecimento”, como indicadores de possíveis elementos importantes na organização do campo representacional. Uma vez identificadas as palavras de destaque, retorna-se aos protocolos de respostas para identificar o “contexto”, ou seja, o conjunto de respostas dadas pelo sujeito, buscando a carga afetiva (positiva ou negativa).

Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam, respectivamente, os resultados do 7º, 8º e 9º ano. No geral, pode-se dizer que os resultados indicam que os alunos parecem dividir a representação social da escola em dois campos. O primeiro está vinculado à dimensão da socialização, representado principalmente pelas evocações “amigos”, “recreio”, “educação-física” e “comida boa”. O segundo campo é composto por uma dimensão acadêmica, no sentido de conter os objetos propriamente escolares, representado pelas evocações “aprender” ou “estudar”, “professores” (ou “bons-professores”), “aulas”, “provas” e “matérias”. A dimensão “socialização” é bem mais forte no 7º ano; é dominante e vai decrescendo em importância ao longo da escolaridade, mas ainda é importante no 9º ano. Em

geral, os alunos que dão mais respostas nesta dimensão observam uma relação que denota uma afetividade exclusivamente positiva com a escola, muito forte (mais de 40% dos sujeitos) no início, mas que decai com o avanço da escolarização.

A dimensão “acadêmica” é a base da representação em um conjunto de alunos que se mantém estável ao longo da escolarização (em torno de 25% dos alunos); sua relação afetiva é “fria”, e esse grupo é denominado “descritivo”, porque descreve a escola em um sentido muito normativo: a escola é um lugar no qual se estuda, tem professores, tem aulas, tem matérias etc. Neste conjunto de sujeitos não aparecem respostas que denotam sentimentos ou julgamentos. Em outro aspecto, a dimensão acadêmica também é a base de uma relação afetiva marcadamente negativa em referência à escola (professores ruins, copiar, escola chata, prisão, etc.). As respostas que indicam uma relação negativa correspondem a quase um terço dos alunos (29%) no 8º ano, mas essa porcentagem decresce no ano seguinte. Como o total de alunos no 9º ano é menor, pode-se supor que o contingente de alunos com uma relação negativa pode estar reduzido por razões de reprovação ou mesmo abandono. Por fim, há um grupo de alunos, categorizados como “ambivalentes”, para os quais a escola tem um lado “positivo”, marcado pela socialização no 7º ano, porém mais fortemente pelo lado acadêmico (a escola é um lugar -positivo- de aprender) do que pela socialização nos 8º e 9º anos. Ao mesmo tempo, a escola apresenta aspectos ruins ou “chatos”, como muita cópia, professores ruins, provas.

Quadro 1. Análise de evocações gerada a partir dos dados do 7º ano pelo *software Evoc* (N=59)

	OME < 2,7			OME >= 2,7		
	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OME	Elementos	f	OME
Frequência >= 8	Amigos	18	2,5	Comida Boa	10	2,8
	Estudar	16	2,25			
	Recreio	14	2,5			
	Professor	10	2,22			
	Bons-professores	9	1,77			
	Aprender	8	2			
	Aulas	8	2,7			
Frequência < 8 e >= 5	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Prisão	7	1,75	Educação	6	3,00
	Legal	6	1,83	Educação-Física	5	4,75
	Copiar	5	2,5	História	5	3,75

Fonte: Os autores (2023).

No 8º ano, parece perder força a dimensão valorativa direcionada aos professores (bons ou ruins), e também a ideia da escola vinculada ao aprender, que nesse sentido configura-se como descritivo. Esse cenário pode indicar uma tendência de mudança na relação que os alunos estabelecem com a escola; parece haver, no 8º ano, um crescimento das tensões, da relação dos alunos com o objeto “escola”.

Quadro 2. Análise de evocações gerada a partir dos dados do 8º ano, pelo *software Evoc* (N=62)

	OME < 2,7			OME >= 2,7		
	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OME	Elementos	f	OME
Frequência >= 8	Amigos	19	2,58	Matérias	9	2,89
	Educação-Física	14	2,34			
	Professor	14	2,7			
	Recreio	13	2,69			
	Chato	10	2			
	Aulas	8	2,5			
	Estudar	8	1,5			
Frequência < 8 e >= 5	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Aprender	7	2	Hora-da-saída	7	3,14
	Não-gosto-da-escola	5	2	Cansaço	6	2,83
	Matemática	5	2,5	Conversar	6	2,8
	Prisão	5	2,7	Alunos	5	3,2
				Atividades	4	3
				Caderno	4	3,25
				Comida	4	3,5
				Trabalho	4	4,25

Fonte: Os autores (2023).

No 9º ano, um terço do total de 17 alunos tem uma relação positiva com a escola e essa proporção é igual, para o total de 18 alunos, que estabelecem uma relação ambivalente. Há indicativos de uma diminuição da relação negativa estabelecida com a escola, mas há um aumento na relação ambivalente. Nesse sentido, parece haver no grupo o crescimento de uma visão mais especializada da escola, na direção de “na escola há cansaço, tédio, é chata, tem matérias-chatas, mas é importante para o futuro”, vinculado a aprendizagem, estudo, provas. Essa visão especializada também é observada no grupo direcionado à organização das matérias: de um lado, as matérias chatas, e de outro lado, as matérias de que gostam. Aparece, então, uma visão mais crítica da escola.

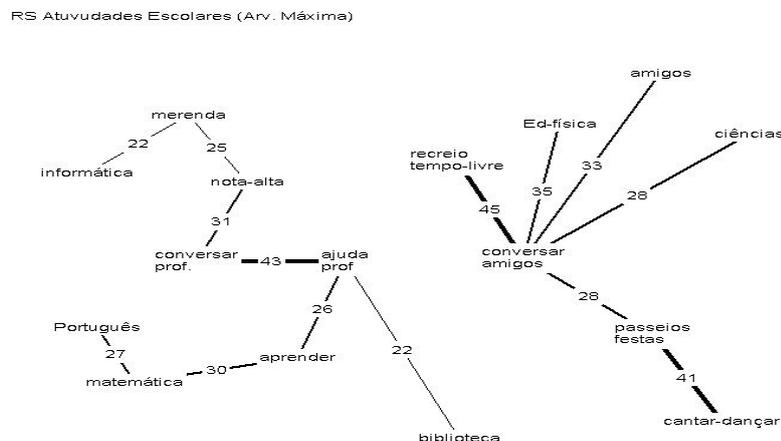
Quadro 3. Análise de evocações gerada a partir dos dados do 9º ano pelo *software Evoc* (N=52)

	OME < 2,5			OME >= 2,5		
	Zona do Núcleo Central			1ª Periferia		
	Elementos	f	OME	Elementos	f	OME
Frequência >= 8	Amigos	16	2,5	Professor	12	2,82
	Estudar	13	2	Provas	10	4,75
	Aprender	10	2,1			
Frequência < 8 e >= 4	Zona de Contraste			2ª Periferia		
	Importante	7	2,16	Recreio	6	4
	Educação	6	1,8	Colegas	6	3,33
	Aulas	4	2,5	Comida	6	3,33
	Futuro	4	2,5	Matemática	6	3,67
	Matérias	4	1,75	Cansaço	5	2,8
	Tédio	7	2,5	Chato	5	3
				Educação-Física	5	3,2
			Matérias-chatas	4	3	

Fonte: Os autores (2023).

2.3.2 Resultados da questão tipo escala de *Likert* para Análise de Similitude (Questão 2)

Figura 1. Árvore Máxima gerada pelo *software SIMI 2003* a partir dos dados do 7º ano.

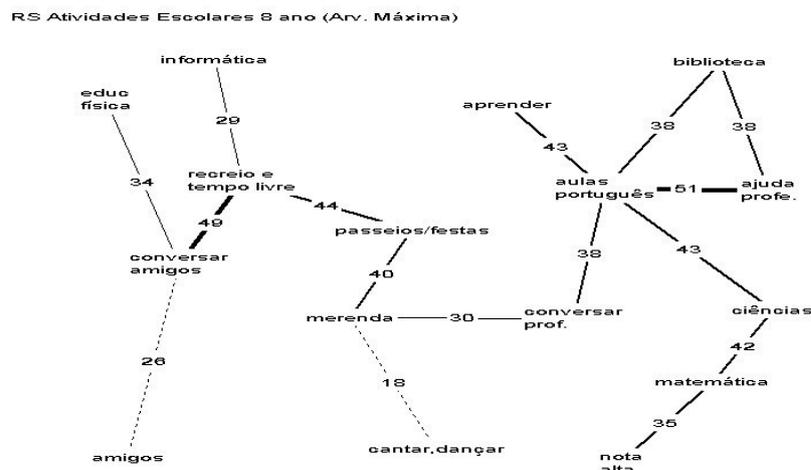


Fonte: Os autores (2023).

Parece haver no 7º ano um campo representacional dividido em dois blocos: um mais direcionado à parte pedagógica, o primeiro bloco, e o outro vinculado à socialização, o segundo bloco. De um lado, o elemento mais importante que parece organizar o campo representacional é “conversar com amigos” (média 4,11). Os elementos que apresentam maiores médias são “Recreio/tempo-livre” (média 4,16), “Educação Física” (média 4,56) e “Amigos” (média 4,40). Provavelmente isso pode ser explicado porque na Educação Física eles têm tempo para conversar com os amigos e as aulas não são de “trabalho cognitivo” tradicional.

No outro lado, os elementos que apresentam maiores médias são: “Nota alta” (média 4,74), item para o qual 84% dos alunos atribuíram valor 5, sendo extremamente valorizada pelos sujeitos; “Ajuda do professor” (média 4,05); e “Aprender” (média 4,23). Esses elementos se apresentam um pouco separados na Árvore Máxima. No 7º ano, o elemento “Buscar Ajuda do professor” parece organizar o campo representacional pois está diretamente ligado ao “Aprender”. Quanto ao elemento “Nota-Alta”, parece que os alunos já sabem do “peso” que tirar notas boas tem no processo de escolarização; entretanto, não se apresenta como um elemento que organiza o campo representacional das atividades importantes.

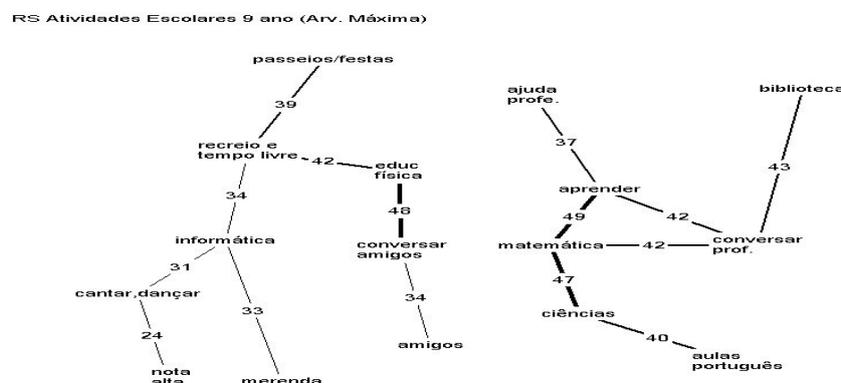
Figura 2. Árvore Máxima gerada pelo *software SIMI 2003* a partir dos dados do 8º ano



Fonte: Os autores (2023).

No 8º ano, “Educação Física” (média 4,48), “Recreio/ tempo-livre” (média 4,31) e “Conversar com amigos” (média 4,26) organizam o campo representacional vinculado à socialização - são elementos que também se fizeram presentes no 7º ano. Parece haver uma proximidade maior entre os dois blocos observados no 8º ano, porém com uma conexão que não se encontra entre as mais relevantes. No bloco mais direcionado à parte pedagógica, o que organiza o campo representacional é o elemento “Aulas de Português” (média 3,90), interligado aos elementos “Aprender” (média 4,31), “Ajuda do professor” (média 4,07). O elemento “Nota alta” apresenta um perfil semelhante àquele encontrado na árvore máxima do 7º ano (média 4,87, com 86% dos alunos atribuindo valor 5), com posição estrutural periférica.

Figura 3. Árvore Máxima gerada pelo *software SIMI 2003* a partir dos dados do 9º ano



Fonte: Os autores (2023).

No 9º ano parece haver também dois blocos distintos, assim como visualizado no 7º ano. O elemento “Recreio/tempo-livre” perde importância (média 3,77). Os elementos organizadores são “Educação Física” (média 3,90) e “Conversar com amigos” (média 4,27). Nessa direção, o elemento “Amigos” (média 4,33) também aparece reforçado pelos elementos organizadores. No segundo bloco, os elementos “Ajuda do professor” (média 4,63), “Aprender” (média 4,44) e “Matemática” (média 4,17) ganham importância e organizam o campo representacional, com conexões fortes na Árvore Máxima. Está presente a percepção entre os alunos de que a ajuda do professor é necessária para a aprendizagem.

O elemento “Nota alta” (média 4,77) mantém-se em 85% dos alunos atribuindo nota 5, e não se conecta com o bloco das atividades pedagógicas, não organiza o campo representacional e ainda aparece no bloco vinculado a atividades de outra natureza, entre elas a de socialização. Isso pode sugerir que o “tirar boas notas/ notas altas” parece o reconhecimento do peso normativo de uma regra/prática escolar, reconhecimento de uma norma institucional de extremo valor na escolarização. Entretanto, o “Aprender” parece que vem sendo mais valorizado pelos alunos, como elemento que organiza o campo representacional, sendo também o meio necessário para “tirar notas altas”.

2.3.3 Resultados da Indução de metáfora para análise de conteúdo do tipo temática (Questão 3)

Para análise da questão de indução de metáforas, buscou-se agregar as metáforas que continham justificativas (significados) comuns, ou seja, identificar as “metáforas consensuais”, apontando uma experiência comum. Vale ressaltar que as metáforas contêm em si mesmas uma narrativa (Campos; Lemgruber; Campos, 2020), ou seja, apontam um movimento. Neste sentido elas interessam naquilo que apontam a direção afetiva da relação com a escola.

Quanto às metáforas produzidas por alunos do 7º ano, a mais presente (N=21), induzida na forma de um “superpoder”, foi o de uma “superinteligência”, cujos sentidos mais presentes foram: a) ter uma superinteligência para saber tudo, aprender tudo, entender tudo; b) ser muito inteligente para ajudar os outros, ajudar os que têm dificuldade na escola (nove alunos dentre o total deram esta justificativa); e, c) saber tudo ou ser muito inteligente para não ter de estudar muito ou tirar notas altas (sete justificativas).

Uma segunda metáfora muito escolhida foi a de “ser invisível” (N= 13), cujos sentidos foram: a) sair da sala ou da escola sem ninguém me ver (N=08); e b) ninguém “me ver”, no sentido de ninguém me notar (N=04). Outro conjunto foram de metáforas de “controlar o tempo” (N=07), especialmente no sentido “de a aula acabar mais cedo”, “poder ir embora mais cedo”, “adiantar o tempo, para ir embora mais cedo”. Associado ao controle do tempo, aparece o superpoder de ter “supervelocidade” (N=04), tanto para “fazer o dever mais

rápido”, como também para “correr o tempo e ir embora mais cedo”. Nesta direção também aparece o poder de “teletransporte” (N=04).

Algumas respostas singulares podem ser destacadas: a) “Dar nota alta pra todos, para acabar com esta merda de escola”; b) “Fogo, por que eu ia jogar fogo em tudo (a escola)”; c) “ler a mente, porque eu veria os falsos”; d) “Eu queria ter o poder de garantir o direito dos alunos”; e) “Eu escolheria ajudar as pessoas, porque eu vejo que tem muita gente precisando de ajuda”; f) “Controlar tudo, pra ninguém encher meu saco”.

Quanto às metáforas produzidas por alunos do 8º ano, a “superinteligência” também se apresenta como superpoder mais frequente (N=14), e no 8º ano o sentido mais presente é o de “tirar boas notas ou notas altas” (oito do total) e “saber tudo das matérias”. Aparece também a imagem de “ler as mentes dos outros” (N= 06), sendo metade destes também com o sentido de conhecer “tudo que está nas provas”, e outra metade com sentido genérico de “saber o que os outros estão pensando”.

A ideia de uma “supervelocidade” é bem frequente (N= 08), a maioria (05) justificada com uma grande preocupação em “não se atrasar” para chegar à escola, “voltar rápido quando esquecer o dever” ou, ainda, “copiar rápido”. A atenção para com os atrasos também é indicada para escolha do superpoder de “Voar” (N=03) e “teletransporte” (N=03), e estes dois são associados também à possibilidade de “sair rápido da escola”. O poder da “invisibilidade” é expresso por quatro alunos, mas sem que se possa identificar um sentido consensual. Outro tipo de respostas muito frequente (N= 14) foi o de apontar um super-herói clássico (Super-Homem, Homem-Aranha, Mulher Maravilha, Mulher Hulk, Goku), indicando a ideia genérica de que “eles têm força”, ou sabem voar, dar saltos, ou seja, simplesmente são portadores de “superpoderes”, sem uma indicação direta com a escola. É possível supor que isso possa ser produzido por identificação com super-heróis, em uma tendência fantasiosa, do tipo escapista, para fugir ou superar situações ruins.

Algumas metáforas singulares podem ser apontadas, em geral em uma visão crítica ou de insatisfação com a escola, embora não exclusivamente: a) “Eu escolheria congelar e voltar o tempo, para eu ter mais tempo de absorver as matérias”; b) Criar um clone, porque assim eu poderia ficar em casa dormindo enquanto meu clone iria pra escola”; c) “Ser o Super-Homem, olho *laser*, pra salvar a humanidade das escolas”; d) “Deixaria os alunos no recreio de 9:30 às 9:50, depois eles iriam estudar, na hora da saída, eles sairiam 12:00 em ponto. E também aumentaria o salário dos professores”; e) “a Elza Frozen, pra congelar todo mundo dessa escola”; f) “Invisibilidade pra sair da aula chata e ficar longe das pessoas falsas”; e, g) “Eu iria ajudar as pessoas”.

Já no 9º ano, dentre as metáforas mais consensuais, foram encontradas três com frequência bem próxima. A primeira é a “invisibilidade” (N=11), e os sentidos dominantes são de “sair quando quiser”, “observar sem ser notado” e “sumir de vez em quando”. O superpoder da “superinteligência” vem em seguida (N=10), cujos sentidos mais frequentes são “não ter de estudar muito” e “não se preocupar com algumas matérias”, seguidos por “para entender tudo”. Pode-se dizer que há um sentido bem consensual de “entender as matérias”, não se referindo a “tirar notas altas”. Neste conjunto destaca-se o “teletransporte” (N=10), cujos sentidos são “não ficar na aula” e “sair da escola” a qualquer hora e sem ter de falar com ninguém. A metáfora de “controlar o tempo” (N=05) aparece associada à justificativa de “não assistir aula que não gosto” e “chegar logo a hora de ir embora”. Na mesma direção, há respostas em termos do superpoder de “voar” (N=04), tanto para “não chegar atrasado na escola”, ou “chegar mais rápido na escola e em casa” ou até “ser livre”.

Duas metáforas, apesar de não tão consensuais, aparecem mais de uma vez. O poder de “fazer todos ficarem calados” (N=03) – alguns alunos julgam que os outros falam demais ou fazem muito barulho e isso atrapalha nas aulas. De modo irônico, o poder de “telecinese” é escolhido (N=03) para que os dedos ou lápis se movimentem sozinhos e copiem as matérias sem cansar as mãos. Por fim, cinco alunos citam super-heróis clássicos, em uma ideia genérica de “ter poderes” para lidar com vilões ou situações ruins.

Como respostas singulares foram encontradas: a) “Acho que seria o super-homem, para ajudar todo mundo, sem pensar e sem querer algo em troca”; b) “O poder de acabar com o *Bullying*, porque isso pode gerar vários transtornos psicológicos nos alunos e causar conflitos interpessoais; c) “Escolheria dar voz a todos, principalmente aos alunos, porque não nos dão voz”; d) “Fazer o tempo passar rápido para não ter que assistir aula que não gosto e não ver a cara desses alunos chatos e infantis que mais odeio”; e) “Eu não sei exatamente o nome, mas queria poder ajudar na verba, para ser uma escola “melhor”, e também para investir no nosso futuro”.

Supõe-se que é muito presente a visão de uma escola “cansativa” ou até tensa, considerando o aumento, no 9º ano, de metáforas de sair ou escapar das aulas, ficar fora da sala ou até da escola, e a vontade de “não ter de estudar muito”. Isso pode apontar um aumento das exigências de desempenho por parte da escola. A escolha de um poder de “telecinese” vai na mesma direção, pois eles parecem “cansados de copiar matéria”. Também há uma tensão com horários, dada a grande preocupação com os atrasos e os “desejos” de dormir mais. Por fim, há maior presença de superpoderes que visam “consertar” a escola e ajudar as pessoas, indicando um movimento, não tão pequeno, de descentramento, de visão mais ampla.

2.4 Discussão dos resultados

Não é abundante a literatura brasileira sobre os sentidos atribuídos, visões ou RS da escola em alunos do EF. Entre crianças frequentando os anos iniciais parece existir uma representação social em torno do brincar, do brinquedo, das atividades livres com os colegas (Andrade; De Sousa, 2008; Lopes; Campos, 2019). Em relação aos anos finais, os estudos, ainda que poucos, apontam dois elementos que são encontrados de modo consistente. O primeiro refere-se à escola como “lugar de criar vínculos”, fazer amigos, crescer no sentido da socialização; já o segundo trata da visão da escola como “garantia de ascensão social ou de futuro”, como “acesso a bons empregos”, ou “importante para o futuro”, ou seja, a escolarização como qualificação para ter oportunidades no mercado de trabalho formal (Angelo; Lins, 2017; Campos; Lopes; Santos, 2020; Foresti; Kujawa; Patias, 2023; Leite *et al.*, 2016; Marques; Castanho, 2011). Aparecem também significados muito negativos e carregados de ansiedade ou raiva, como “a escola não vale nada” ou “não leva a lugar nenhum” (Campos; Lopes; Santos, 2020; Marques; Castanho, 2011).

A escola como organização realiza três funções sociais: a) a de instrução ou formação geral, no sentido de transmissão de conhecimentos e habilidades/competências mínimas e necessárias para a vida nas sociedades modernas; b) a de socialização (formação de vínculos sociais, percepção de categorias sociais e suas relações, autoinscrição em determinadas categorias, inserção em processos de exclusão, inclusão e/ou resistência); c) distribuição e validação de diplomas e qualificações (Dubet, 1994; Lima; Campos, 2015). Nesse sentido, estudos anteriores parecem indicar que os alunos dos anos finais tomam duas funções como organizadoras do campo representacional: a “socialização” e a “qualificação” (no sentido instrumental da escola, como garantia de emprego e futuro).

Os resultados apontam para uma direção que não é contraditória aos estudos anteriores, mas indica diferenças. De entrada, isso pode ter um efeito dos instrumentos escolhidos: este estudo não focalizou a escola como “acesso” ou “importância” da educação na vida dos alunos estudados, nem o “futuro”. Os instrumentos utilizados objetivaram a valorização afetiva das práticas e atividades escolares. Assim, os resultados apontam para uma representação que não se modifica em sua estrutura de base, ao longo da sequência dos anos escolares, do 7º ao 9º ano, representação esta que se encontra organizada em dois campos ou eixos representacionais.

Os resultados das análises de similitude fazem pensar que existem, do ponto de vista do campo representacional, “duas escolas” totalmente distintas: uma, dos vínculos sociais e outra, das atividades escolares. O primeiro campo é constituído pelo conjunto dos elementos representacionais vinculados à socialização, no qual três elementos relevantes se destacam: “ter e fazer amigos” (muito provavelmente um elemento central na organização do campo representacional), “recreio e tempos livres” e “aula de educação-física”. Destaque-se que, a

partir do 8º ano, os professores são incluídos também nos vínculos a serem feitos e nas redes sociais, e, de modo bem claro, no 9º ano, ou seja, parece haver uma ampliação do processo de socialização incluindo parte do mundo adulto na escola.

Em decorrência da natureza da pesquisa qualitativa e do desenho adotado, as comparações entre os anos devem ser feitas com bastante cuidado. Assim, pode-se supor que a dimensão da socialização permanece estruturante da RS da escola até o último ano estudado; contudo, ela ocupa uma posição ampla, dominante no 7º ano e vai cedendo espaço para a segunda dimensão, dos *objetos e prática escolares*, denominada aqui, ainda que artificialmente, de “acadêmica”, para não a chamar de dimensão “escolar” (propriamente dita).

O segundo conjunto de elementos representacionais agrupa-se em torno dos “objetos” e “práticas escolares”, próprios à instituição escolar. Nesse sentido, para os sujeitos da pesquisa a escola é um lugar onde há aulas, professores, alunos, matérias (português, matemática, ciências etc.), merenda, cadernos, “copiar”. Dois aspectos podem ser relevados, o primeiro deles também encontrado em outros estudos: o campo dos elementos “acadêmicos” onde estão os elementos com carga afetiva negativa - as aulas “são chatas”, as atividades são repetitivas, há excesso do ato de “copiar”, o “tempo não passa”, a “escola é uma prisão”. Para uma parte dos sujeitos (20% no 7º ano, 29% no 8º e 10% no 9º ano) a escola é predominantemente negativa. Já o segundo aspecto, encontrado em outro subconjunto de alunos, revela um caráter normativo muito forte, no sentido de definir a escola, de distingui-la de outros espaços sociais, indicando os “objetos” que só existem nela (professores, aulas, alunos). Um quarto dos alunos, aproximadamente, em todos os anos estudados, apresenta esses elementos sem crescer nenhuma denotação afetiva, como se fosse uma representação “fria” ou descritiva. Supõe-se, portanto, com base nos indícios encontrados, que os sujeitos estabelecem uma distinção entre “estudar” e “aprender”. O primeiro termo refere-se ao ato, ao esforço apresentado por parte dos sujeitos, sem denotação afetiva marcada; parece se referir ao que a literatura chama de “tarefa ou papel do aluno”, também apresentado por outra parte dos alunos como ato “cansativo”, entediante, mecânico. Já o segundo termo, “aprender”, parece denotar “conhecer”, entender, “saber as matérias”, e o léxico (aprender) cresce em frequência ao longo dos anos, tem posição de relevância estrutural nas árvores de similitude e tem peso significativo nas análises das metáforas: *“queria ter o poder da superinteligência para saber tudo, sem ter que estudar”*.

Por fim, o que os resultados indicam e apontam de novo em relação aos estudos anteriores é a discussão de uma dimensão afetiva da relação com a escola presente nas RS. Analisados em uma perspectiva comparativa entre os anos estudados, os resultados parecem indicar que, de um ponto de vista dos significados estruturantes, a RS da escola é bem consensual e não sofre grandes alterações nas comparações; porém, do ponto de vista afetivo,

ou seja, da natureza da relação entre sujeitos e objeto, a direção afetiva da relação com a escola sofre uma distribuição variada conforme o ano focado. Foram identificados, com base nos protocolos individuais, quatro “modos de relação”. Um primeiro grupo, mencionado anteriormente, é “descritivo”, sem respostas em nenhuma questão que denote uma direção afetiva. Um segundo grupo é o das respostas predominantemente “negativas”, que se apresenta muito reduzido no último ano. O terceiro grupo é dos predominantemente “positivos”, e essa positividade está ancorada amplamente nas amizades, conquanto é majoritariamente, mas não exclusivamente, ancorada no “aprender”. O quarto grupo foi denominado “ambivalentes”, pois emitem respostas com denotação afetiva ora negativa, ora positiva, e seu modelo é o de que a escola é “boa” (pois é fonte de conhecimentos e tem amigos), mas é “cansativa”, tem pressão para notas, é preciso ter cuidado, senão “ela te machuca”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se estudar a relação entre alunos dos anos finais do EF e a escola. De modo geral, os resultados sugerem que a representação social da escola vai se especializando ao avançar da escolarização nos anos finais do EF, dando espaço para uma visão mais crítica da escola, com diferentes matizes afetivas. Implica dizer que cada aluno se relaciona e produz significados acerca da escola à sua maneira, o que impacta sua trajetória, ou seja, o modo como percebe a escola influencia significativamente suas expectativas sobre o seu futuro (Foresti *et al.*, 2023).

Em uma perspectiva contextual que atravessa a educação, os marcos legais propõem uma formação de sujeitos para o exercício da cidadania, protagonistas e autônomos (Brasil, 2018a). Entretanto, parece que a escola vem se ocupando da transmissão de conteúdo, da dimensão instrumental e de disciplinamento (França; Fernandes, 2022). Nesse sentido, afasta-se da necessidade, já mencionada por Freire (2001), de uma escola que seja séria, dedicada ao ensino de modo competente, mas não pesada. No processo de ensino-aprendizagem, a escola não deve se tornar sisuda e separar-se da alegria para alunos e professores, o que parece ser vivenciado por uma parte dos nossos sujeitos, nos quais foram percebidas cargas afetivas negativas (“a escola sendo chata”, “cansativa”), direcionadas aos momentos acadêmicos propriamente ditos. Esse achado está mais presente no 7º e no 8º ano e vai cedendo espaço para a valorização dos elementos acadêmicos no 9º ano, por meio de uma visão mais especializada e crítica da escola.

Os resultados encontrados levantam a necessidade de mais estudos, incluindo aqueles com desenho longitudinal, uma vez que é possível levantar a hipótese de que o campo representacional é palco de uma transformação, no sentido dos elementos “acadêmicos” ganharem importância ao longo da escolarização, e não somente uma “pressão para tirar

nota”. Além disso, os resultados reforçam grande preocupação em relação à organização escolar, na qual as atividades interativas e de socialização encontram-se como que “divorciadas” das atividades acadêmicas. Parece que as vivências de fora de sala de aula, ou seja, o saber de experiência feito, conforme mencionado por Freire (1996, 2001), tão formadoras dos sujeitos quanto os momentos mais acadêmicos, ainda são subvalorizadas pela escola. Questões importantes como respeito à diversidade, justiça social e combate às desigualdades e à violência escolar poderiam ser trabalhadas como “objetos e práticas” educacionais no interior de festas, de passeios, do recreio e de outras atividades extraclasse.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4052> Acesso em: 2 fev. 2023.
- ANGELO, Claudia Laus; LINS, Romulo Campos. Alunos falam sobre a escola: do mundo dos adultos à terra do nunca. **Educar em Revista**, n. 62, p. 165-180, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44134> Acesso em: 5 fev. 2023.
- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; DE SOUSA, Clarilza Prado. Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n.11, p.37-48, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7426> Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, de 21 de novembro de 2018, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de novembro de 2018, 2018b.Seção 1, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 15 maio 2023.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; ROUQUETTE, Michel-Louis. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.3, p. 435-445, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300003> Acesso em: 5 abr. 2023.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOPES, Marianna Jannuzzi; SANTOS, Sonia Regina Mendes. Escola sob o olhar de alunos das “classes de aceleração”: um estudo de representações sociais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n.3, p. 928-948, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103736> Acesso em: 5 maio 2023.

CAMPOS, Denise Teles Freire; LEMGRUBER, Márcio Silveira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Metáforas e objetivação: questões acerca da produção de sentidos nas representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 161-178, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200082> Acesso em: 6 jun. 2022.

DUBET, François. **Sociologia de l' expérience**. Paris: Seuil, 1994.

FERREIRA, Sandra Lúcia; MARCONDES, Anamérica Prado; NOVAES, Adelina. Indicadores psicossociais: um olhar ampliado para processos educativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 874-894, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4052> Acesso em: 5 jun. 2023.

FORESTI, Taimara; KUJAWA, Israel; PATIAS, Naiana Dapieve. Significados atribuídos à escola: revisão integrativa da literatura nacional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3636> Acesso em: 3 ago. 2023.

FORESTI, Taimara; KUJAWA, Israel; PATIAS, Naiana Dapieve; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representação social da escola: relato de um estudo de caso instrumental. **Psicologia em Estudo**, v. 28, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.46260> Acesso em: 8 set. 2023.

FRANÇA, Anelize Castedo; FERNANDES, Luís Antônio Bitante. Corpos que resistem: algumas reflexões acerca da escola como lugar da disciplina. **Revista de Educação Pública**, v. 31, n. jan./dez., p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12712> Acesso em: 27 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 144 p.

LEITE, Fernanda Moreira; PESSOA, Manuella Castelo Branco; SANTOS, Denise Pereira dos, ROCHA, Gabriela Fernandes; ALBERTO, Maria de Fatima Pereira. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar E Educacional**, v. 20, n.2, p. 339-348, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202983> Acesso em: 4 out. 2023.

LEMOS, Érica Fernanda Ursulino; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Escolas pública e particular: representações sociais de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270110> Acesso em: 23 nov. 2023.

LIMA, Rita de Cassia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Classes sociais, campo, grupos: contribuições para pensar a função social da escola. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 633-652, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638223> Acesso em: 5 jan. 2023.

LIMA, Rita de Cassia Pereira; SANTOS, Ivan Moraes. Representações sociais e práticas em escolas do ensino fundamental: efeitos de unidades de polícia pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. **Psicologia e Saber Social**, v. 6, n.1, p. 67-86, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2017.30666> Acesso em: 15 set. 2023.

LOPES, Telma Jannuzzi da Silva; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Escolas Pra quê? Por quê?** Curitiba: Appris, 2019. 131 p.

LOPES, Alice Casemiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963> Acesso em: 27 ago. 2023.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n.1, p. 23-33, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003> Acesso em: 25 nov. 2023.

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, São Paulo, v. 17, n.53, p. 999-1015, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao14> Acesso em: 29 jul. 2023.

RIBEIRO, Andrea Porto; CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Representações de docentes sobre alunos(as) das classes populares. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 982-1001, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000400983&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, Camila Rodrigues dos; MELO, Elda Silva do Nascimento; MORAIS, Erivania Melo. Base nacional: uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n.70, p.1241-1269, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS11> Acesso em: 7 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v.34, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130> Acesso em: 18 out. 2023.

AGRADECIMENTOS

O trabalho aqui relatado foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Revisão gramatical realizada por: Johel Abdallah.

E-mail: abdallahdim@gmail.com