

# Representações sociais de professores da Amazônia paraense sobre a perspectiva de Projeto de Vida para jovens do Ensino Médio

*Social representations of teachers from Amazon paraense on the perspective of a Life Project for high school students*

*Representaciones sociales de docentes de la Amazonía de Pará en la perspectiva de un Proyecto de Vida para jóvenes de secundaria*

---

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira <sup>[a]</sup> 

Belém, PA, Brasil

<sup>[a]</sup> Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Emina Márcia Nery dos Santos <sup>[b]</sup> 

Belém, PA, Brasil

<sup>[b]</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA)

Francisco Willams Campos Lima <sup>[c]</sup> 

Belém, PA, Brasil

<sup>[c]</sup> Universidade Estadual do Pará (UEPA)

**Como citar:** PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos; SANTOS, Emina Márcia Nery dos; Lima, Francisco Willams Campos. Representações sociais de professores da Amazônia paraense sobre a perspectiva de Projeto de Vida para jovens do Ensino Médio. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 84, p. 139-152, 2025.  
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS08>

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: maria.dsv.pereira@uepa.br

<sup>[b]</sup> Pós-doutora pela Universidade de Tours (França). Doutora em Ciências Socioambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: emina@ufpa.br

<sup>[c]</sup> Mestre e Doutor em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: willamscampos@yahoo.com.br

## Resumo

Este artigo tem o objetivo de examinar as representações sociais de professores da Amazônia paraense em relação às suas competências específicas da docência e à perspectiva de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio. A metodologia está pautada na pesquisa bibliográfica, com auxílio do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS), além da realização de um grupo focal com professores de três escolas localizadas no estado do Pará, sendo uma pública, uma da rede particular e outra pública vinculada à rede federal. Os resultados revelaram que as representações sociais dos professores, manifestas a partir de distintos problemas realçados pelo grupo focal, apontam como os docentes, independentemente do conhecimento do contexto e da habilidade para o planejamento das ações de ensino, sentem-se responsáveis pelas escolhas dos alunos, referendando o princípio de que todos são capazes de aprender e manifestando que se sentem coautores dos Projetos de Vida dos estudantes.

**Palavras-chave:** Amazônia paraense. Ensino Médio. Teoria das Representações Sociais.

## Abstract

*the text aims to examine the social representation of teachers in Amazonia, in relation to their specific teaching skills and the life project perspective of young people in the teaching profession. The methodology is based on bibliographic research with the help of the theoretical framework of the Theory of Social Representations (TRS), in addition to a focus group with teachers from three schools located in the state of Pará being a public, one of the private network and another public linked to the federal network. The results showed that the social representations of teachers, manifested from different problems highlighted by the focus group, reveal that teachers, regardless of knowledge of the context and ability to plan teaching actions, feel responsible for the choices of students, refer to the principle that everyone is able to learn, expressing that they feel co-authors of the students' life projects.*

**Keywords:** Amazon of Para. High school. Theory of Social Representations.

## Resumen

*Este artículo tiene como objetivo examinar las representaciones sociales de docentes de la Amazonía de Pará en relación con sus habilidades docentes específicas y la perspectiva del Proyecto de Vida de los jóvenes de la escuela secundaria. La metodología se basa en una investigación bibliográfica, con el apoyo del marco teórico de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), además de la realización de un grupo focal con docentes de tres escuelas ubicadas en el estado de Pará, una de las cuales es pública. , una de las cuales es red privada y otra red pública vinculada a la red federal. Los resultados revelaron que las representaciones sociales de los docentes, expresadas a través de diferentes problemáticas destacadas por el grupo focal, señalan cómo los docentes, independientemente de su conocimiento del contexto y de su capacidad para planificar acciones docentes, se sienten responsables de sus elecciones de los estudiantes, avalando el principio de que todos son capaces de aprender y expresar que se sienten coautores de los Proyectos de Vida de los estudiantes.*

**Palabras clave:** Pará Amazonas. Escuela secundaria. Teoría de las Representaciones Sociales.

## Introdução

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que aprovou o novo currículo do Ensino Médio em todo o território nacional, trouxe questões que ainda devem ser refinadas pelas redes de ensino, pois, dentre outras modificações, ocorreram alterações na carga horária de alguns Componentes Curriculares. Foi anunciada a possibilidade de organização da formação condizente com os anseios dos alunos por meio de itinerários formativos, os quais contemplam a referência de desenvolvimento do protagonismo juvenil, a partir do fortalecimento da construção dos Projetos de Vida dos alunos, sendo este último item o foco de análise neste texto. Esse aspecto impacta de forma estruturante nas redes de ensino no que se refere ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico nas escolas básicas.

O Ensino Médio é foco de análise e é matéria preocupante tanto da política educacional quanto de pesquisadores que se ocupam da análise sobre sua trajetória e eficácia para a formação da juventude brasileira. Nessas análises, damos destaque aos dados presentes no Relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, com edições organizadas por ciclo de monitoramento. Nos registros da Meta 3, no 5º ciclo do monitoramento, volta-se para dois objetivos que comportam a política de Ensino Médio: a ampliação do acesso; e a qualidade do acesso à Educação Básica de forma equitativa a partir da elevação das taxas de matrículas na etapa. Esses dados são monitorados por meio de dois indicadores: percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica; e percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou possui Educação Básica completa. Tais números são tomados como reveladores do enfrentamento das desigualdades educacionais das políticas educacionais em matéria de Ensino Médio.

As análises empíricas de que este texto se ocupa são centralizadas em percepções de professores do Ensino Médio vinculados a três escolas da Amazônia brasileira<sup>1</sup>, sendo elas: i) uma da rede particular; ii) uma da rede federal – Escola de Aplicação; e iii) uma da rede pública, na intenção de evidenciar as mediações e contradições entre as realidades formativas da juventude e a intervenção docente na construção de Projetos de Vida dos alunos do Ensino Médio paraense.

As escolas integram o lócus de análise de uma pesquisa nacional, coordenada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que buscou verificar a relação entre educação e Projeto de Vida, aprovada pelo comitê de ética, sob o número CAAE: 75593823.2.0000.5482. Nessa problematização, o texto tem por objetivo examinar a representação social de professores da Amazônia paraense em relação às suas competências específicas da docência<sup>2</sup> e à perspectiva de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio.

Para a investigação das competências dos professores, a partir da pesquisa documental, foram utilizadas como referência as dimensões definidas pela BNC Formação Continuada (Brasil, 2020), correspondentes a: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Na competência do conhecimento profissional, é requerido ao docente reconhecer os contextos de vida dos estudantes, e conhecer a estrutura e governança do sistema educacional. Na competência da prática profissional, a exigência se volta para a competência de planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, além de criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem. Na competência do engajamento profissional, a exigência requer do docente comprometimento com a aprendizagem dos estudantes e a prática a partir do princípio de que todos são capazes de aprender. Nesta última competência, também é exigido participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores

<sup>1</sup> Aragón (2018) destaca que a Amazônia é um território cobiçado internacionalmente por suas potencialidades e riquezas, com a Amazônia brasileira estando presente em nove estados, que compreendem os sete da região Norte (incluindo o Pará), Maranhão, na região Nordeste, e Mato Grosso, na região Centro-Oeste.

<sup>2</sup> Competências definidas pela Resolução CNE/CNE/CP Nº 1/2020 (Brasil, 2020).

democráticos e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar, exigências que são condições indispensáveis para materialização das ações do chamado Novo Ensino Médio.

Para a identificação de como se opera a mediação dos professores na perspectiva da verificação das formas que compreendem sua atuação e relevância na efetivação dos Projetos de Vida dos alunos do Ensino Médio, foram definidas como dimensões centrais de análise os indicadores do contexto de vida dos alunos: Desalento; Empreendedorismo; Drogas; Gravidez; e Trabalho para subsistência. Estas se constituem de situações hipotéticas, que são passíveis de desencadear o abandono ou desistência do aluno do sistema escolar e, conseqüentemente, do Projeto de Vida que a trajetória escolar poderia lhe proporcionar. A pesquisa nacional apresentava cinco questões ao grupo docente, que as respondiam a partir de suas experiências em situações similares e/ou da forma como pensam em agir.

Dessa forma, a mediação pedagógica para a construção do Projeto de Vida dos alunos convive com os indicadores do seu contexto de vida, tomados neste estudo como possibilidades de desistência e abandono, que, ao se relacionarem com a estrutura e governança do sistema educacional, requerem dos professores competências gerais, competências específicas e habilidades correspondentes que, pela mediação pedagógica, potencializem ou não os Projetos de Vida dos alunos. Ou seja, há representações sociais de professores que divergem de seus pares e se modificam a partir da interação com seus colegas e da reformulação de suas práticas, decorrente das questões apresentadas.

Abordamos as representações sociais dos sujeitos em análise segundo a ótica de Jodelet (2001, p. 22), que as define como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizada a técnica de grupo focal que, “na pesquisa qualitativa[,] se refere a entrevistas do tipo semi-estruturada com um único respondente (a entrevista em profundidade), ou com um grupo de respondentes (o grupo focal)” (Gaskell, 2002, p. 64).

Sobre a técnica, Gatti (2005, p. 7) expressa que:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, foram selecionados oito professores de cada instituição, que atuam diretamente no Ensino Médio, para que, a partir da convivência social, tornassem evidente os sentidos ou representações de suas experiências acerca dos indicadores problematizados, influenciados pela natureza social da interação. Esse esforço investigativo tornou possível catalisar tais interações (comunicação) entre os participantes como resultante do diálogo entre pares, como define Gaskell (2002, p. 75).

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir aquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade.

Na dinâmica do grupo focal, a moderação – efetivada por meio do *rapport* – destacou para os professores investigados o objetivo do estudo de identificar as suas representações sociais em torno do Projeto de Vida, bem como a influência dessas representações sociais em suas práticas laborais e na construção dos projetos de vida dos alunos.

O procedimento de análise adotado utiliza referenciais da análise de conteúdo de Bardin (2011) e Bauer (2002). Assim, a partir da referência da pesquisa a que este texto se encontra vinculado, os dados coletados por meio do grupo focal evidenciam o olhar dos professores sobre os projetos de vida de jovens amazônicos, sinalizando seus limites e possibilidades a partir dos cinco indicadores já frisados que integraram a estrutura do grupo focal: Desalento; Empreendedorismo; Drogas; Gravidez; e Trabalho para subsistência. Esses indicadores foram articulados com a referência nacional emanada pela Resolução CNE/MEC nº 02/2019 (Brasil, 2019), que trata da BNC-Formação, combinada com a Resolução nº 01/2020 – BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), a qual definem as dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional, como competências requeridas ao professor da Educação Básica.

Dessa forma, o texto abriga a introdução, na qual é apresentada o estudo, seu respectivo objetivo e referência teórico-metodológica adotada, seguida de suas seções. A primeira seção apresenta discussões teórico-conceituais acerca da Lei nº 13.415/2017 e a aposta no Projeto de Vida como o pilar estruturante da formação dos jovens do Ensino Médio brasileiro, alicerçado pela pedagogia das competências. A segunda seção conta com as análises a partir do diálogo obtido por meio do grupo focal com professores de escolas das distintas realidades paraenses, no qual são evidenciados as simetrias e os distanciamentos entre os posicionamentos educacionais dos professores e como atuam em relação às situações propostas, suas situações de trabalho e de vida, evidenciando e determinando suas posturas diante dos problemas do cotidiano das escolas e dos alunos. Na última seção, são feitas as considerações do estudo na perspectiva de responder e evidenciar as formas como os professores do Ensino Médio paraense exercem as competências específicas da docência e compreendem sua atuação na efetivação dos Projetos de Vida dos alunos.

## **A Lei nº 13.415/2017 e os limites contextuais do Projeto de Vida para os jovens**

Motta e Frigotto (2017) destacam que a reforma do Ensino Médio decorre de um projeto de sociedade elitista, orquestrado pelo governo à época de Michel Temer (2016-2018), em parceria com empresários que possuíam interesses na modificação do currículo da última etapa da Educação Básica. O intuito era favorecer a manutenção do *status quo* e a desigualdade entre alunos de classes economicamente distintas, em que o discurso da flexibilização curricular constitui-se em engodo de liberdade de escolha aos jovens, condizente com seus Projetos de Vida, que não se materializam, uma vez que o cardápio de cursos técnicos não é variado na oferta da rede ou ainda porque o aluno da rede pública pode ser induzido a escolher uma formação que lhe possibilite conseguir emprego em empresa instalada na região onde reside.

Nesse sentido, o Projeto de Vida é uma vertente neoliberal que responsabiliza professores e alunos por seus sucessos ou insucessos, já que os docentes devem orientar os jovens, e estes, em meio a tantas mudanças físicas e psicológicas da fase biológica vivida, precisam deliberar o que compreendem sobre seus anseios e metas futuras. Logo, desconsidera-se a responsabilidade do Estado em ofertar condições estruturais das escolas, formação continuada aos professores com foco em projetos emancipatórios e demais condições que não são de responsabilidade dos alunos, mas interferem nas suas escolhas.

Para Oliveira e Silva (2021, p. 1267):

[...] a ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o sujeito realiza em algum momento de sua vida, seja ele profissional, acadêmico ou afetivo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades, determinado pelo contexto social e econômico no qual o sujeito se encontra inserido.

Quando não se apresenta estrutura e diversidade de Projetos de Vida, o aluno pode ser induzido a escolher somente o que tem à disposição ou aquilo com que tem mais proximidade pela vivência. Assim, a lei torna-se contraditória ao não possibilitar que o aluno experiencie o novo, o que não faz parte até aquele momento do seu cotidiano, reproduzindo a trajetória de vida de seus pais ou responsáveis, com a sensação de futuro repetindo o passado (Vale, 2022).

Com a implantação da reforma adiada em todo o território nacional em razão da pandemia da covid-19, nos anos de 2022<sup>3</sup>, 2023 e 2024, a política ainda passa por alterações<sup>4</sup>, considerando que os docentes encontram inúmeras dificuldades para auxiliar os alunos sobre escolha de futuro. Além disso, cabe pensar em como podem ser, de alguma forma, modelos para que os referidos alunos tenham êxito nas suas jornadas, pois, no contexto da Amazônia, em especial estado do Pará, há significativa diversidade territorial e cultural, que se soma aos desafios de universalização e qualidade do quinto ciclo de monitoramento do PNE, como apontam as considerações do relatório de 2024 (Brasil, 2024a).

No referido documento, como expressões da meta, são considerados dois objetivos complementares, dos quais um é destinado para análise dos jovens de 15 a 17 anos que concluem a escola ou a frequentem, independentemente da série em que se encontram. Há um foco na taxa de atendimento escolar, que desconsidera a adequação entre a idade e a etapa de ensino. Já o segundo objetivo complementar está voltado para a identificação da taxa líquida de matrículas dos jovens de 15 a 17 anos, focalizando sobre a população frequente ou concluinte do Ensino Médio. Nesse âmbito, a especificidade do monitoramento em relação aos indicadores é assim sintetizada: “o segundo restringe a análise da frequência escolar aos jovens no Ensino Médio, ao passo que o primeiro é mais abrangente e considera a frequência à escola a despeito da etapa escolar” (Brasil, 2024a, p. 81).

As considerações expressas no relatório se dão a partir da análise dos dados, por meio de processo que compilou as informações coletadas, separadas em unidades menores (por grandes regiões, unidade da federação, local de residência, sexo, raça/cor e grupos de renda domiciliar per capita), com vistas a identificar disparidades que caracterizam o acesso à educação no Brasil, mediante tendências e padrões subjacentes, sendo reveladoras da situação desafiadora dessa política educacional, constante de conclusões publicadas no documento, tais como:

1. Oito anos após o prazo de 2016, a universalização do acesso à escola para jovens de 15 a 17 anos – subjacente ao Indicador 3A – ainda não foi alcançada, com 94,0% atingindo esse indicador em 2023, ficando 6,0 pontos percentuais (p.p.) abaixo da meta. Entre 2012 e 2023, houve um aumento de 5,2 p.p. no acesso à escola para essa faixa etária, mas ainda existe uma distância significativa para atingir a meta de universalização.

2. As grandes regiões do Brasil apresentam variações no indicador de acesso à escola, com o Sudeste e Sul à frente com 95,5% e 94,3%, respectivamente, enquanto a região Norte registrou 91,3%; o Centro-Oeste, 91,9%; e o Nordeste, 93,5%. Nenhuma região alcançou a universalização almejada no caput da meta.

[...]

12. A desigualdade no ensino médio conforme a renda domiciliar per capita é marcante, com uma diferença de 23,7 p.p. entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres em 2022, embora seja o menor hiato histórico. A Meta 3 já foi alcançada pelos jovens do quarto mais rico da população, pelo menos, desde 2016, enquanto os mais pobres ainda estão distantes da meta, com 18,3 p.p. abaixo em 2022. (Brasil, 2024a, p. 95-97).

<sup>3</sup> Segundo a Agência de Notícias da Câmara dos Deputados, em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação do NEM nas turmas de EJA, 15% declararam que não iniciaram nas turmas do ensino noturno e 22% em escolas indígenas (Brasil, 2024b).

<sup>4</sup> Projeto de Lei nº 5.230/23, proposto pelo governo federal como estratégia alternativa para redefinir a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, efetivada pela Lei nº 13.415/2017, convertendo-se na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024c), com a prerrogativa de que no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. 35-B, 35-C, 35-D e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Vê-se que, perspectivado na Amazônia paraense como o eixo estruturante da reforma da etapa, o Projeto de Vida dos jovens do Ensino Médio ainda carece de refinamento das ações por parte do poder público, sobretudo, no que tange à solidez da política educacional, cuja estrutura proporciona o fortalecimento da atuação docente na mediação de sua construção junto à juventude (Vale; Santos, 2024).

## A Teoria das Representações Sociais na condução de grupo focal na Amazônia paraense: o olhar docente em foco

Considerando a vertente de representações sociais utilizada neste texto, apreendida como forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, com vistas à construção de uma realidade comum a um conjunto social, a Teoria das Representações Sociais (TRS) se constitui na lente sob a qual analisamos as ancoragens subjacentes ao olhar docente sobre fenômenos reais das escolas estudadas.

A aplicação do grupo focal com professores de escolas distintas na realidade paraense permitiu explorar a análise de conteúdo para “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (Bauer, 2002, p. 191). Desse modo, levou a identificar simetrias e distanciamentos entre suas posições educacionais e como atuam em relação às situações propostas para o debate, uma vez que as situações de trabalho e de vida determinam posturas em face dos problemas, a exemplo de seu *status* de efetivos, no caso da escola da rede federal, e de serem contratados, no caso da rede particular. No caso da rede pública, a situação de efetivo ou temporário não pôde ser confirmada.

Com os já frisados indicadores (Desalento, Empreendedorismo, Drogas, Gravidez e Trabalho para subsistência), a equipe do projeto propôs questões que induzissem os professores a falarem sobre suas atuações e posturas que refletem na construção dos Projetos de Vida para os alunos, promovendo-se a fluidez sinalizada por Jodelet (2001), no que tange às expressões dos professores em relação a anseios, dúvidas e valores.

Na *Questão 1*, tem-se Josefa, que é uma aluna bastante faltosa e só aparece na escola quando está quase estourando em faltas. Sua avó, quem lhe criou, é quase analfabeta, embora tenha frequentado por um tempo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Josefa sempre comenta que a escola não fez diferença na condição de vida de sua família e que, com ela, não vai ser diferente. Sempre que é questionada, diz não acreditar que seu futuro possa ser diferente da vida que ela já tem. Com isso, os professores receberam o seguinte questionamento: O que você teria a dizer sobre essa situação de Josefa? Alguns aspectos de suas respostas constam no quadro abaixo.

**Quadro 1** – Questão com indicador Desalento

Escola pública	Escola particular	Escola da rede federal
[...] Com os exemplos mesmo, né? As viradas, porque eu seria um exemplo, né? Um exemplo que a educação, a minha formação, fez muita diferença e tá fazendo muita diferença da minha vida.	Sabe, eu acho que, quando o aluno se sente acolhido, e eu sou uma professora, que eu... eu sofro pelo problema dos alunos, porque eu me envolvo. Eu não deveria, mas, assim, porque eu tento buscar, eu tento conversar.	Eu acho que a aproximação que a gente estabelece com os nossos alunos, ela faz... Ela influencia de alguma forma.
[...] Cada um de nós é um exemplo, né? Então cada um vai lá e diz olha: “Eu também fui assim. Comecei assim, entrei tarde na faculdade. Mas, lá na frente, consegui, melhorei”, não é?		

Fonte: Autores (2024).

A representação social dos professores das três esferas revela que eles se sentem comprometidos em dar algum exemplo e servir de inspiração para seus alunos. Além disso, observa-se que os docentes se sentem responsáveis de alguma forma pelos problemas que afetam seus alunos, como o próprio desalento.

Em relação ao questionamento que trata do estímulo aos alunos da EJA a continuarem seus estudos, identificamos que os professores apontam perspectivas diferentes sobre o reconhecimento, pelos alunos, das possibilidades de ascensão social que a educação formal pode oferecer.

Nas escolas públicas e da rede federal, as representações que os professores expressam é de que os alunos não reconhecem a escola como um ambiente que pode possibilitar mudanças significativas em suas realidades. Nesse contexto, surge a necessidade de criação de vínculos de identificação dos alunos com os docentes e com a comunidade escolar da qual fazem parte. Isso porque essa falta de identidade causa o afastamento dos alunos do ambiente escolar e dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Na busca por soluções para essa questão, alguns professores buscam se aproximar dos alunos por meio do relato de suas histórias de vida. Essas histórias, em grande parte, manifestam-se como casos concretos de uma mudança possibilitada pela educação, de modo que o aluno se inspire e se sinta acolhido pelo professor.

Na escola privada, o panorama é um pouco diferente, com a observação de que os alunos reconhecem a escola como um espaço importante, muito em razão de sua origem social e do grau de instrução de seus pais e/ou responsáveis. No entanto, o desafio que se apresenta diz respeito aos laços de pertencimento com as turmas das quais participam. Quando isso não ocorre, o aluno tende a se isolar e progressivamente vai se afastando da escola. Outro desafio apontado é tornar o ambiente escolar atrativo para alunos que possuem uma gama infinita de informações disponíveis, que por vezes são mais encantadoras do que aquelas oferecidas na escola.

Agora, na *Questão 2*, pontua-se o fato de muitos alunos do Ensino Médio pensarem em deixar a escola e se dedicar a um projeto próprio. Um deles é Josué, que conversou com uma de suas professoras e informou que pretendia abrir uma pequena loja na internet para vendas de eletrodomésticos. Josué não é um estudante com bom desempenho escolar, embora seja atento. O professor Lucas, que já foi seu professor, acha que ele ainda não tem maturidade para isso. A pergunta então foi: Como você orientaria o estudante?

**Quadro 2** – Questão com indicador Empreendedorismo

Escola pública	Escola particular	Escola da rede federal
<p>Agora, se o estudante, o aluno fazer esse investimento, tentar empreender e não largar a escola, seria o mais viável. Se for uma loja virtual, melhor ainda, porque aí teria espaço para continuar estudando [...]</p> <p>Não é questão de largar, mas é tentar permanecer, unir os dois. Porque lá na frente tu vai precisar do teu estudo, né? Tu vai precisar ter continuado na escola, né? Para justamente, se for empreender, dar continuidade no empreendedorismo, tendo uma visão, né, de como empreender.</p>	<p>A grande questão que eu estou sempre focado com os alunos é de “tem que ter um cuidado”. É a de não tirar as forças e também não dar forças para essa atitude. Então, “dez” a sua capacidade de empreendedora. E agora, você vai ter que trabalhar pra ser “dez” na sua capacidade de gestora. Não adianta você empreender pra quebrar lá na frente.</p> <p>[...] E nós vemos que quase todos os nossos alunos né, não só aqui do [...], né, mas dos outros colégios particulares, né? Eles têm esse vínculo. A família tem um negócio, um comércio, uma loja né? [...].</p>	<p>Eu acho que principalmente a orientação é: ele pode ter um incentivo, né? Pode ter incentivo em relação a uma prática de empreendedorismo que não tome o tempo, que não vire [...], que não vire o trabalho infantil, por exemplo, né? [...] deixar muito visível para ela que o estudo vai dar para ela uma oportunidade a longo prazo né? O empreendedorismo pode possibilitar muita coisa, inclusive estabilidade, mas a garantia, isso aqui você não vai perder. O conhecimento, o estudo, você não vai perder.</p>

Fonte: Autores (2024).

Por ser uma realidade dos jovens brasileiros, o empreendedorismo é um tema apoiado pelos professores, porque faz parte das suas rotinas e, nas três esferas, há um consenso de que deve haver orientação pedagógica para essa finalidade. A tônica da questão evidenciada nas respostas dos professores sobre o empreendedorismo ou as orientações possíveis, diante da vontade de empreender dos alunos, foi de que as representações dos professores da escola pública e da rede federal possuem muita similaridade. Em ambas, busca-se mostrar ao aluno a importância da educação e da permanência dele na escola. De modo geral, no âmbito citado, a prioridade é que o aluno consiga entender que, mesmo que exista a possibilidade de conciliar um empreendimento com as atividades escolares, a prioridade deve ser a escola.

Já na rede privada, o tratamento da questão empreendedora é um pouco diferente, pois os professores acabam por entender que devem fazer uma mediação entre a importância da escola e do empreendedorismo, sem desprezar este último. Consideram o tema relevante, uma vez que os alunos, na grande maioria dos casos, já possuem uma referência de empreendimento familiar que não pode ser desconsiderada pela escola.

Já na *Questão 3*, João tem faltado às aulas, e o professor Carlos foi informado de que ele tem sido visto em pontos bastante “complicados” de seu bairro. O professor Carlos deseja orientá-lo para que ele possa retornar às aulas. A pergunta posta foi: Como o professor Carlos poderia ajudar João para voltar aos seus estudos?

**Quadro 3** – Questão com indicador Drogas

<b>Escola pública</b>	<b>Escola particular</b>	<b>Escola da rede federal</b>
<p>E é triste, mas, é assim, na prevenção né?</p> <p>Mas aí, falar dos efeitos das drogas, do que causa no convívio social, na família, problemas. Acho que seria uma forma de tentar fazer com que esse rapaz retornasse, né? Parasse, para sair desse mundo do uso das drogas. Nós temos que prevenir. Ter relações boas, vocês têm relações... Tem amizades nas escolas, tem amizades no campo de futebol. Então tem que orientar para que eles não aceitem, quando oferecerem, não aceitar. Apesar de vai ser tratado de careta, mas não tem dessa não. É não é não.</p>	<p>[...] É orientação, vamos trabalhar. Tem que ser trabalhado isso.</p> <p>O grande problema da escola particular, né, é a questão dos pais. Porque assim, pra você tratar um assunto desses, você tem que chamar a família, né? E eu acho que sim, que a escola algumas vezes tem sim que chamar. Por esse motivo, entendeu? Então assim, eu acho que como eu falei, é um assunto de família, professor, coordenação, todo mundo junto. Vai persistir. Se as vezes, há negação da família...</p>	<p>Eu acho que é importante fazer uma leve investigação, conversar talvez com a família, com colegas, não sei. Mas é importante que a escola se posicione, desenhe um quadro junto com a Coordenação Pedagógica e um atendimento psicológico, para daí a gente a deliberar algum tipo de ação. Mas geralmente, com a família, em par com a família. É a vez de acionar a rede. É em rede a ação. Porque realmente, quando se trata de adição, de fato tem a questão da segurança e tal, justamente por isso que não dá para concentrar...</p>

Fonte: Autores (2024).

Sobre essa questão, temos representações distintas dos professores, porque os docentes da escola particular não sentem ter tanta autonomia para conversar sobre o tema sensível, o que ocorre de forma diferente das públicas. Isso pode envolver estabilidade da carreira e o envolvimento financeiro, que vai para além das demandas pedagógicas, no caso da rede particular.

Assim, sobre a terceira interrogação, que aborda o afastamento dos alunos da escola em razão de um possível contato com as drogas, destacamos que os professores de ambas as redes demonstram uma preocupação latente com esse assunto, considerando-o bastante delicado para ser tratado na escola. Em todos os casos, o ponto de destaque é a prevenção, ou seja, a tarefa da escola de promover debates sobre essas questões. Nota-se também, principalmente na escola privada, uma questão que envolve os pais, que por vezes não acreditam que seus filhos possam estar envolvidos com drogas.

No âmbito da rede federal, a solução apontada pelos docentes avança no sentido de reconhecer a importância de estabelecer conexões com a família e possibilitar que o aluno tenha apoio psicológico.

Na *Questão 4*, Tereza é uma boa estudante e está no 1º ano/série do Ensino Médio de uma escola de Tempo integral. Ontem, ela procurou a professora Helena para avisar que vai sair da escola e não poderá seguir com o projeto que pretendia porque ficou grávida. O pai de seu filho é um colega do 3º ano/série do Ensino Médio, que vai continuar na escola. A estudante ainda não sabe o que fazer, porque estava traçando um plano com o qual estava muito motivada. A indagação realizada foi: Que sugestões você daria à professora Helena para orientar a estudante Tereza?

**Quadro 4** – Questão com indicador Gravidez

Escola pública	Escola particular	Escola da rede federal
<p>O que se dizer, né, em uma situação dessas? Na verdade, era pra ser dito antes. Sempre eu acho que falta sensibilidade, por parte até mesmo da pessoa e tal, e maturidade por parte da estudante, né? É que, por que hoje as informações elas estão muito mais fáceis, né? Além dos projetos, você tenta hoje...</p> <p>A sugestão seria uma reorganização, né? Essa reorganização da vida dela e tentar...</p> <p>Eu acho que é por aí. Porque, desistir... Jamais, né? Nunca, né? Nunca a gente deve fazer esse estímulo pra desistência da escola...</p>	<p>Falar sobre a questão do empoderamento feminino, do direito à Educação Básica, pra ela até ter dimensão também de questão da responsabilidade nesse momento.</p> <p>Então, teria que haver um trabalho social por meio da escola, para receber essa menina dentro das possibilidades que ela vai ter...</p> <p>Na verdade, impossibilidades que ela vai apresentar e despertar nessa fase da vida.</p> <p>Então, acredito eu, que o papel da escola, não só do professor, mas o da escola de modo geral, seria chegar à família dessa adolescente.</p>	<p>[...]se a escola tivesse um apoio, iria orientar um apoio pedagógico, psicológico, se a escola tivesse, caso não tivesse a família para decidir; se não tivesse o apoio da família, ia incentivá-la a ficar na escola, já que o pai da criança irá permanecer, porque ela também não pode, agora.</p> <p>[...] eu jamais iria incentivá-la a ir para EJA. Iria incentivá-la a ficar, mas sabendo que talvez não ficasse [...].</p> <p>Eu acho que tem uma questão aí, que é o apoio da família. Tem o apoio da própria equipe da escola, coordenação pedagógica, psicossocial que a escola fornece.</p> <p>[...] em minha percepção como professor, o professor/a professora deve escutar e acolher alunos em situação de vulnerabilidade. Isso não significa que ele vai dar conta de todo o problema sozinho.</p>

Fonte: Autores (2024).

Todos os docentes ainda revelam o diálogo como possibilidade para manutenção dos estudos e igualdade de gênero entre o pai e a mãe da criança, que demonstra como as questões de gravidez perpassam pela formação dos professores e como se enxergam na profissão.

Na temática sobre a gravidez na adolescência, observamos que, no âmbito da escola pública, os professores aparentemente não se sentem preparados para esse debate e não conseguem traçar um caminho possível para ajudar os alunos nessa situação. Abordam a necessidade de projetos de prevenção na escola e também a urgência de um planejamento familiar. Manifestam a importância de a adolescente continuar os estudos, porém, não apontam caminhos específicos.

Na escola privada, os docentes associam temas como empoderamento feminino, direito à educação e a necessária preparação do ambiente escolar para receber a mãe e, posteriormente, a criança, de modo que as condições para sua permanência sejam efetivamente possibilitadas. Além disso, destacam o diálogo familiar como algo que pode contribuir para o êxito da adolescente.

Na rede federal, as respostas apontam para o encaminhamento ao apoio pedagógico e psicológico como algo essencial, que pode possibilitar a permanência da aluna na escola. Destaca-se também a importância do acolhimento por parte dos professores e dos colegas.

Assim, na *Questão 5*, a professora Luiza assumiu aulas este ano para as turmas da 3ª série/ano do Ensino Médio. Um dos estudantes, Pedro, quer continuar os estudos, após concluir o Ensino Médio. Ele conseguiu um trabalho que, de forma alguma, possibilitará a continuidade de estudos. No entanto, ele tem que trabalhar, pois a família depende de seu trabalho para o sustento. Com isso, a pergunta realizada foi: Que sugestões você daria para a professora Luiza para ajudá-la na orientação ao estudante Pedro?

**Quadro 5** – Questão com indicador Trabalho para subsistência

Escola pública	Escola particular	Escola da rede federal
<p>E o que a gente conversa com eles é a possibilidade de tentar intercalar, porque tem alunos que falam que trabalham à noite, por exemplo.</p> <p>Justamente pela oferta de trabalho das empresas de dendê. Então, o que a gente conversa muito é isso, a gente... De tentar achar um meio pra que esse aluno tente conciliar, né?</p> <p>Então eu vejo assim, se for essa idade, saindo da adolescência praticamente, eu estímulo a ficar na escola, mas aí também tem que fazer assim, intercâmbio com a família, né? Trazer a família, os pais pra escola, pra ver a real situação.</p>	<p>Existe alguma segurança pelo Estado que auxilie esse aluno de Ensino Médio, alguma bolsa. Seria uma proposta para evitar a evasão escolar.</p> <p>Então essa questão da humanização da educação, ela seria muito mais importante quando o professor começasse a pensar no próximo e não só nele, pensasse na sua formação e, através da sua formação melhorada continuada, soubesse atender o aluno e mantê-lo confortável no ambiente escolar. Aí chega num ponto de realmente ajudar, no saber ouvir.</p>	<p>[...] entender que alternativas existem na escola, que possam fazer a conciliação entre o trabalho do aluno e a manutenção dele nas aulas ao ambiente escolar. Primeira sugestão então seria ela entender que opções existem, se há essa viabilidade, que tipo de flexibilidade a escola disponibiliza para isso, para que ele se mantenha. Segunda sugestão, caso isso não seja possível, caso seja inconciliável, como ela pode orientá-lo a continuar os estudos no contraturno ou no EJA.</p>

Fonte: Autores (2024).

Para os professores, é possível conciliar trabalho e estudo independentemente de a escola ser da rede pública, privada ou da rede federal, que possui peculiaridades. Pelo fato de também ser uma realidade de muitos jovens, seus professores demonstram que podem realizar atividades pedagógicas distintas que auxiliem na manutenção dos estudos.

Diante da última questão, voltada para a possibilidade da saída dos alunos do ambiente escolar em razão do trabalho para subsistência, os professores na escola pública apresentam como uma possível solução para ajudar os alunos a tentativa de fazer o aluno intercalar o trabalho com a escola. Reconhecem, no entanto, que, considerando a situação socioeconômica dos alunos, é difícil que a escola ganhe a disputa com o trabalho, embora sempre coloquem a educação como prioridade ao conversar com os alunos, tentando assim evitar a evasão.

Na escola privada, o principal aspecto apontado para auxiliar o aluno foi a humanização, ou seja, que o professor possa entender os motivos pelos quais o aluno se afasta da escola. De modo geral, não apontam um possível caminho para tratar a questão de maneira concreta.

Por fim, nos apontamentos da rede federal, são destacados como possíveis soluções a conciliação entre escola e trabalho por meio da flexibilização das atividades a serem realizadas pelos alunos, ou o encaminhamento do aluno para a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de oferta da Educação Básica pensada com foco naqueles que, por motivos diversos, deixaram de frequentar a escola na idade estabelecida, e que tem como marca a diversidade e a necessária adaptação às necessidades dos estudantes trabalhadores.

## Considerações finais

A análise empírica realizada neste estudo centrou-se nas percepções de professores do Ensino Médio vinculados a três escolas da Amazônia brasileira, com a perspectiva de evidenciar as mediações e contradições entre as realidades formativas da juventude e a intervenção docente na construção de projetos de vida dos alunos do Ensino Médio paraense. Foi considerada a vertente de representações sociais, apreendidas como forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, com vistas à construção de uma realidade comum a um conjunto social, sendo a TRS concebida aqui como a lente que subsidia a leitura das ancoragens subjacentes ao olhar docente sobre fenômenos reais das escolas estudadas.

Cabe então considerar as condições indispensáveis para materialização das ações do chamado Novo Ensino Médio, respaldadas pelas diretrizes de formação docente, sob a forma de exigências colocadas aos professores (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), que requerem o conhecimento dos contextos de vida dos estudantes, a competência de planejamento das ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, além do exame das representações sociais de professores da Amazônia paraense em relação às suas competências específicas da docência e a perspectiva de Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio.

Precisamente essas condições permitem ressaltar como as representações sociais dos professores, manifestas a partir de distintos problemas realçados pelo grupo focal, revelam que os docentes, independentemente do conhecimento do contexto e da habilidade para o planejamento das ações de ensino, sentem-se responsáveis pelas escolhas dos alunos, referendando o princípio de que todos são capazes de aprender, manifestando que se sentem coautores dos projetos de vida dos estudantes.

## Referências

- ARAGÓN, Luis Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. *Revista Nera*, Presidente Prudente, n. 42, p. 14-33, 2018.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Câmara aprova mudanças na reforma do ensino médio. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. *Agência Câmara de Notícias*, Brasília, 9 jul. 2024b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 25 jan. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024a.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024c.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 20 dez. 2019.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de vida no ensino médio: O que os jovens nos disseram? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul./set. 2021.

VALE, Cassio. *A educação como negócio social na Amazônia brasileira*. 2022. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Negócios sociais nos projetos de vida do ensino médio paraense. *Revista Exitus*, Santarém, v.14, n. 1, p. 1-26, e024042, 2024.

---

RECEBIDO: 31/10/2024

APROVADO: 03/02/2025

PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 31/10/2024

APPROVED: 02/03/2024

PUBLISHED: 03/18/2025