

ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE SEUS PROFESSORES

LUCIVANIA BARBOSA EVANGELISTA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE,
lucivaniabarbosa0825@gmail.com;

RESUMO

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio, elaboradas e partilhadas por seus professores, indicando possíveis relações dessas representações com as suas práticas. Adotamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que contou com a participação de 11 professores da Rede Estadual de Pernambuco. Utilizamos como procedimento de coleta de dados a narrativa escrita e seguimos a orientação de Bardin (1997) para análise dos dados. Aqui objetivamos apresentar a relação entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Os resultados revelaram que a relação professor-aluno se consolida pela existência do respeito mútuo. Sinalizam também o cuidado dos professores com o planejamento de suas aulas adequando os conteúdos ao nível de aprendizagem de seus alunos. O professor se configura, portanto, como uma figura essencial na vida do aluno e que estabelece por meio de sua prática, uma ponte que o liga ao conhecimento.

Palavras-chave: Prática docente; Representações sociais; Aluno de ensino médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio elaboradas por seus professores, indicando possíveis relações dessas representações com as práticas desses profissionais. Para o presente artigo, objetivamos apresentar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Ressaltamos que o estudo foi realizado sob o contexto da pandemia da Covid-19, assim, sofrendo adaptações metodológicas necessárias.

Assim, enfatizamos nessa pesquisa o aluno de escola pública de ensino médio e as práticas desenvolvidas pelos docentes frente as representações sociais por eles partilhadas. Destacamos que o aluno que frequenta essa etapa da educação escolar não ser mais o mesmo do passado, pois o ensino médio tornou-se mais democrático aos adolescentes e jovens das camadas populares.

No Brasil, a última etapa da educação básica, ao longo da história da educação, vem provocando inúmeros debates tanto no que se refere a sua oferta e qualidade como em relação aos jovens que a ele têm acesso ou dele foram excluídos. Conforme Krawczyk e Ferratti (2017) a progressiva expansão do ensino médio fez com que esse ensino perdesse o seu caráter historicamente elitista, uma vez que viabilizou a inclusão de novos setores sociais acentuando o debate sobre seu objetivo, identidade e contribuição social.

Segundo Sabbi (2014), no que diz respeito a sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão em nosso país, porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, conhecida como reforma de primeiro e segundo grau. Com a referida reforma (Lei nº 5.692/71), houve uma fusão dos antigos cursos primário e ginásial, que passou a ser denominado de ensino de 1º grau, e o antigo curso secundário (dividido em colegial, clássico e normal) passou a ser chamado de 2º grau, obrigatoriamente profissionalizante.

O debate sobre a finalidade do ensino médio e suas relações com o trabalho veio à tona com a democratização do país nos anos 1980 e nos anos 1990, com a discussão/elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Fruto de processo de disputas e modificações, nesta lei a finalidade do ensino médio ficou definida no inciso II do art. 35 que preconiza: preparar o educando para o trabalho, à cidadania e continuar

aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996). Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ratificam a finalidade já proposta pela LDB (BRASIL, 1998), e em 2009, o ensino médio passou a ser obrigatório e direito subjetivo por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa de 4 aos 17 anos.

Em fevereiro de 2017, foi aprovada a reforma do ensino médio mediante a Lei nº 13.415, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura nos anos finais da educação básica. A mudança teve como objetivo a garantia de uma educação de qualidade para os jovens brasileiros e a aproximação da escola com a sua realidade (BRASIL, 2017).

Em análise crítica mais aguda da questão curricular na referida reforma, Krawczyk e Ferretti (2017) enfatizam que a liberdade para escolher os itinerários formativos é definida pelo interesse do capital. Para os autores, trata-se de “uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p.38).

Não podemos desconsiderar que no contexto geral da sociedade brasileira, para os jovens das camadas populares, o ensino médio constitui um desafio devido a alguns fatores como o meio social (vulnerável) em que estão inseridos, baixo capital cultural de que dispõem e o ingresso precoce no mercado de trabalho. Tais fatores acabam por dificultar as chances de concluírem a educação básica na faixa de idade definida pela legislação. Ressaltamos outras dificuldades do jovem para compatibilizar o trabalho e frequentar o ensino médio público, em geral no turno da noite, depois de enfrentar uma jornada diária de trabalho. Diante de tais obstáculos, a escola pública precisaria ser suficientemente atrativa em suas condições de ensino e aprendizagem, favorecendo o interesse e permanência na instituição, o que não tem sido a realidade das escolas públicas de ensino médio em nosso país. (KRAWCZYK, 2011).

Diante disso, os anos finais da educação básica se configuram para alguns alunos como um período decisivo em relação a escolhas como dar continuidade aos estudos no ensino superior ou se profissionalizar. Corrochano (2014), afirma que os alunos nessa fase vivem em constantes embates por terem o desafio de realizar a escolha do seu caminho profissional, tarefa difícil em virtude da condição social da maioria dos jovens.

A autora argumenta, ainda, sobre os inúmeros debates que permeiam a história acerca da finalidade do ensino médio em nosso país, seja preparar para o mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos na educação superior.

De acordo com Krawczyk (2014), é nessa fase que o estudante “vive as incertezas típicas de sua idade em que o jovem tende a privilegiar o presente, o imediato. A isso, soma-se a transitoriedade do mundo atual com uma variedade cada vez maior de cenários possíveis para o futuro” (p. 88). Nesse sentido, o cenário possível e imediato que muitos dos alunos da nossa sociedade, principalmente os de escola pública, visualizam como projeto de futuro é o mercado trabalho.

Segundo Dayrell e Reis (2007), os percalços vivenciados pelos jovens no cotidiano escolar são constantes e a falta de entendimento, por parte dos profissionais da educação, da pluralidade de experiências sociais do aluno faz com que todos sejam tratados da mesma maneira. É uma tensão para o jovem que se constitui como aluno ter que assumir posturas que não são condizentes com a sua realidade, sendo vistos a partir de uma cultura escolar produzida em outro contexto. Assim, é preciso que a escola compreenda que os jovens são oriundos de diferentes contextos e se questione se, ainda, é viável manter uma posição homogeneizadora quanto a sua lógica de formação.

Diante do exposto, tendo em vista o cenário atual de expansão das matrículas no ensino médio e a presença de jovens plurais, entendida como categoria ampla e complexa, ressaltamos que no âmbito deste artigo procuramos investigar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados.

Tomamos como suporte a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois os estudos baseados nessa teoria investigam justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tomamos como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois os estudos baseados nessa teoria investigam justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para

interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A tese de Serge Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, publicada em 1961, na França, constitui a matriz da Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações sociais são, conforme Moscovici (1961), um conjunto organizado de conhecimentos práticos do cotidiano, construídos coletivamente a partir de desafios do dia a dia, impostos por fenômenos que causam estranheza aos sujeitos alterando suas formas de pensar, sentir e agir.

Sá (1998) aponta que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), assim sendo, não se pode tratar sobre a representação sem esclarecer quem é o sujeito que representa e os seus modos de interação com o objeto representado. Na existência de um sujeito, os objetos adquirem em seus grupos sociais, inúmeras informações e isso permite a construção de representações sociais. As informações a que tem acesso na interação com os seus grupos de pertencimento faz com que tome determinadas posições frente ao objeto representado.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Afirma que as representações sociais devem ser estudadas articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (p.26).

A fim de indicar como as representações sociais se mostram nos indivíduos e no que é partilhado pela coletividade, Moscovici (1978) aponta três dimensões: a informação, a atitude e o campo representacional ou imagem. A primeira, diz respeito às informações que o sujeito possui sobre um dado objeto; a atitude é a tomada de posição frente às informações que foram adquiridas e, por último, o campo representacional diz respeito à imagem que é formulada referente à representação. Essas dimensões revelam uma visão do conteúdo a respeito dos sentidos atribuídos ao objeto, sendo elas organizadas de maneiras diversas diante da existência da pluralidade de culturas e opiniões existentes.

As representações sociais são construídas mediante dois processos: objetivação e ancoragem. O primeiro diz respeito a aproximação que o indivíduo faz de algo desconhecido para torná-lo compreensível, ou seja,

é preciso criar uma imagem figurativa do objeto desconhecido, aproximá-lo do já conhecido, para então entender o seu real significado. Já o segundo ocorre à medida em que o não familiar se torna familiar, ou seja, quando se consegue classificar e dar nome ao que era desconhecido.

A TRS foi se fortalecendo, ampliando-se em três correntes complementares: a vertente original, mais fiel à teoria, liderada por Denise Jodelet, a perspectiva societal, desenvolvida por Willem Doise e a vertente que enfatiza a dimensão sociocognitivo-estrutural das representações que tem como maior protagonista, Jean-Claude Abric. (SÁ, 1998). Este último constitui o aporte teórico-metodológico da presente pesquisa.

4. METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa, pois investigações desse tipo se ocupam com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2009). Quanto ao procedimento foi uma proposta de estudo de campo que devido ao contexto de pandemia foi adaptada para uma aplicação através de aplicativos virtuais. Participaram do estudo 11 professores da Rede Estadual de Pernambuco, sendo cinco do gênero feminino e seis do masculino. Quatro dos participantes atuam na área de Linguagens, dois atuam na área de Ciências Humanas, dois na área de Ciências da Natureza e três professores da área de Matemática.

Utilizamos a narrativa escrita como instrumento de coleta de dados, aplicada num formato de carta onde, sozinho e de modo espontâneo, os professores escreviam contando para um professor fictício sobre os seus próprios alunos, suas práticas em sala de aula e o clima geral da escola de ensino médio em que trabalhavam. Inspirada nas técnicas de substituição (Menin, 2006), utilizando esse recurso procuramos indicar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados.

Dado o atual contexto da pandemia, o processo de coleta foi realizado em ambiente virtual. A proposta da narrativa escrita foi enviada individualmente via *Whatsapp* aos professores que atendiam aos critérios: atuar em diferentes áreas do conhecimento; serem profissionais com menos e mais tempo na docência, efetivos ou temporários; e docentes que atuam nos diversos tipos de escola de ensino médio e vinculados a escolas situadas em áreas urbanas e do campo.

Por fim, as narrativas produzidas foram analisadas sob a técnica de análise de conteúdo, que “trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.32). Tal técnica foi escolhida pela possibilidade da interpretação e categorização do material, que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras as quais se debruça.” (p.44).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos e organizamos as narrativas escritas em três eixos temáticos, porém, para o recorte deste artigo, apresentaremos apenas o eixo: **a prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio**, que é composto pelas categorias: a) fortalecimento da relação professor-aluno; b) adaptação do trabalho aos níveis e aprendizagem dos grupos; c) uso de estratégias que incentive os alunos. Tratam sobre a prática dos docentes junto ao aluno de escola pública de ensino médio e como as ações que desenvolvem em sala de aula concorrem à construção do conhecimento e fortalecem a sua relação com os estudantes.

A) FORTALECIMENTO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Essa categoria aborda a relação de respeito mútuo que é estabelecida entre os professores e alunos de escola pública de ensino médio. Conforme as narrativas, os professores são vistos por seus alunos com admiração e a atenção que oferecem aos estudantes é algo que os aproxima. Nela, cinco (5) professores destacam como acontece o relacionamento com os alunos, sendo dois (2) da área de Matemática, um de Linguagens e um de Ciências da Natureza, e três (3) trabalham em escolas do campo e dois (2), em urbanas.

O respeito mútuo foi destacado como elemento da relação professor-aluno. Uma docente escreve: “Muitos, quando notam que nós os vemos como indivíduos com suas peculiaridades e necessidades, comportam-se de forma agregadora, garanto que aluno problemático é uma questão de olhar” (Profª Marta).

Para Tardeli (2003) o respeito mútuo está inserido no campo da moral e da ética como parte de uma série de normas consideradas como referência para o comportamento dos indivíduos, tais reflexões são bastante

complexas uma vez que “o respeito pode ser traduzido pela valorização de cada indivíduo em sua peculiaridade” (p.47).

Nesse sentido, uma atitude respeitosa do professor e um olhar atento ao seu aluno fará com que ele se sinta valorizado em sala de aula, o que implicará em relações pautadas no respeito. O respeito é definido no dicionário como um “sentimento que leva alguém a tratar as outras pessoas com grande atenção e profunda deferência, consideração ou reverência”. Os professores ressaltam as relações estabelecidas pelos alunos na escola com os colegas e profissionais: “professores, educadores de apoio, psicólogos e gestão – com admiração e respeito” (Profª Marta); “[...] o relacionamento entre os estudantes e professores é estável no que diz ao respeito mútuo” (Prof. José); “[...] a interação dos alunos com os demais colegas professores, também, parece ocorrer de forma tranquila” (Prof. Mendes); “[...] o relacionamento entre professores e alunos é tranquilo e amigável (Profª Fátima).

Conforme Garcia (2006), o princípio do respeito mútuo pode ser pensado a partir de propostas de formação cidadã. Afirma que a escola é um lugar que pode proporcionar tal formação, tendo em vista que ela viabiliza a participação social dos indivíduos permitindo uma “mudança na relação dos sujeitos com a sociedade na qual está inserido” (p.127). Assim, devem ser incluídos no cotidiano escolar aspectos como valores e princípios morais, elementos tão importantes quanto à aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos.

A relação professor-aluno passa a ser fortalecida por meio de pequenos gestos e acontecimentos vivenciados na escola, porém o momento de pandemia que estamos passando impossibilita que as aulas sejam presenciais e sobre essa situação um professor afirmou: “a escola me faz falta porque os alunos me fazem falta. Como o dia a dia com eles preenchem as nossas vidas!” (Profª Marta). Este trecho sugere que a relação da professora com seus alunos ocorre de maneira amigável, a convivência parece tranquila e lhe faz falta.

Cabral, Carvalho e Ramos (2004) afirmam que o relacionamento humano, em especial a relação professor-aluno, é um tema bastante discutido, um elemento fundamental ao processo de ensino/aprendizagem. Os trechos de narrativas organizados nessa categoria indicam que entre professores e alunos do ensino médio de escola pública prevalece um relacionamento amistoso, pautado na atenção e respeito mútuo. Tal relacionamento favorece o processo ensino/aprendizagem.

B) ADAPTAÇÃO DO TRABALHO AOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DOS GRUPOS

Nesta categoria os participantes compreendem o papel que exercem na vida de seus alunos e, por essa razão, buscam identificar o seu perfil a fim de adaptar sua proposta de trabalho com os conteúdos ao seu nível de conhecimento. Foram três (3) os participantes que afirmaram realizar essas adaptações, dois são da área de Linguagens e um (1) é da Matemática. Desse grupo, dois atuam em escolas de área urbana e um em escola do campo. Eles narram o seguinte:

Acredito que o professor, no seu papel de facilitador e propulsor da aprendizagem, antes de mais nada, precisa conhecer o seu público, caracterizá-lo, porque você pode até conhecer o remédio, mas precisa adequar a dosagem ao seu paciente. É a partir dessa analogia que busco desenvolver as minhas atividades. (Prof. Santos).

Precisamos nos adaptar às turmas à medida em que vamos conhecendo o perfil do estudante de cada grupo. Então, mesmo com cinco turmas do mesmo grupo-classe, tanto no início, com os terceiros anos, como atualmente, com os primeiros anos, foi necessário adaptar o meu planejamento das aulas para cada sala. (Profª Marta).

Procurar saber os conhecimentos prévios dos alunos, é essencial à iniciação do processo educativo. Rangel (2007) destaca alguns princípios didáticos necessários a esse trabalho: aproximação do processo de ensino/aprendizagem com a realidade do aluno; planejamento com sequência lógica clara e enfocando questões essenciais dos conteúdos; adequação de métodos e técnicas ao contexto e fases de evolução da aprendizagem; e, a garantia da reflexão, que considera a possibilidade do aluno pensar e manifestar seu pensamento.

Conforme narrativas analisadas, os professores consideram em suas práticas os princípios mencionados por Rangel (2007), eles direcionam os conteúdos e os adaptam de maneira a facilitar o entendimento do aluno. Esperam que, frente às necessidades, possam se posicionar em espaços de interação. Eis o que narrarem os docentes a esse respeito:

Pensar no currículo de Língua Portuguesa, nesse sentido, é adaptar o uso de textos de apoio para a aula, pensar no eixo que deve ser aprofundado em cada turma, se Análise Linguística, Letramento Literário, Leitura, Oralidade ou Produção Textual. (Profª Marta).

[...] Nesse sentido, é necessário que se amplie os espaços de interações que os estimule a falar, a se posicionar, a justificar as suas respostas. (Prof. Mendes).

Freire (2003) também afirma que o professor deve respeitar os saberes dos alunos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, buscando compreender os conhecimentos que foram construídos na prática comunitária. Sugere que sejam considerados e problematizados acontecimentos do cotidiano do aluno e, assim, se estará contribuindo para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

O diálogo é, conforme Reis (2012), o instrumento com o qual o professor conseguirá entender como conduzir o seu trabalho junto ao aluno, a fim de garantir a construção do seu conhecimento. Esses alunos chegam à sala de aula com seus próprios saberes provenientes de sua cultura e lhe serão apresentadas novas perspectivas de ampliação de seu repertório, ou seja, os saberes pessoais vão sendo reconfigurados por meio de novas referências adquiridas no espaço escolar. Para que haja uma ampliação dos seus referenciais esses saberes precisam ser interpretados nas diferentes áreas do conhecimento e sistematizados.

Nesta categoria, reunimos trechos das narrativas dos docentes que indicam suas preocupações com as adaptações curriculares no ensino médio. Pautados no diálogo e reconhecendo os saberes prévios dos alunos, tentam fazer as devidas adaptações a fim de garantir a aprendizagem.

C) USO DE ESTRATÉGIAS QUE INCENTIVE OS ALUNOS

Articulada à categoria anterior, os trechos organizados nesta categoria demonstram as práticas utilizadas pelos professores para envolver o aluno de escola pública de ensino médio em suas aulas. Os docentes procuram orientar seu trabalho para garantir a aprendizagem e formação integral do indivíduo e ressaltam a interação como elemento propulsor à ampliação de seus conhecimentos. Também se reconhecem como agentes de transformação social e acreditam, que por meio do exercício de sua função, podem realizar mudanças na vida das pessoas, que são a matéria-prima do seu trabalho.

Para os professores, com o advento da pandemia, muitos foram os problemas emocionais enfrentados pelos seus alunos e o ambiente virtual intermediou a ligação entre aluno-professor seja na promoção de debates, rodas de conversa informal e estratégias que levem a descontração dos estudantes. Foram quatro (4) os docentes que, em suas narrativas,

se referem as estratégias utilizadas para envolver os seus alunos; três (3) deles são da área de Linguagens e um da Matemática. Apenas um deles atua em escola do campo. Assim narraram os docentes:

Nesse ano de 2020, depois de enfrentarmos tantas questões pessoais, mentais, emocionais referentes a esta realidade pandêmica, resolvi voltar com as rodas de conversa informal, a ideia é buscar o estudante, aproximá-lo do ambiente de aprendizagem virtual e também deixar a semana mais leve. Surgiu daí, o “Que tal uma pausa?”, em que convido os estudantes a participarem de uma conversa sobre temas que fazem parte da vida deles – games, filmes, séries, desenhos animados. (Profª Marta).

Em minhas disciplinas, língua portuguesa e artes, procuro utilizar alguns recursos bem dinâmicos: debates regrados, júri simulados, recontagem de obras literárias lidas em outras linguagens como música, teatro e curtas quanto nas mudanças de gêneros como: paródia, pastiche, resenhas das mesmas obras. Bem como visitas a Orquestra Sinfônica, museus tanto presenciais quanto digitais. (Profª Rosilda).

Os professores reforçam a relação amistosa e tranquila que estabelecem com seus alunos. Ações interativas, incentivo, crença no potencial dos alunos marcam suas práticas. Isto fica claro no trecho da narrativa de um docente, que afirma: “eu tenho a mania de acreditar muito nos talentos latentes, os potenciais escondidos... Você pode ter um excelente grão, mas se você plantá-lo no deserto, você não vai colher frutos” (Prof. Mendes).

Destacamos a importância de uma boa formação que habilite o professor para conseguir atender a essas demandas da profissão docente, como é o caso do contexto adverso que, atualmente, estamos vivendo e suas implicações. Tardif (2002) defende que para o professor desempenhar as suas funções, ele deve dispor de uma formação que lhe garanta o desenvolvimento de suas práticas, que articula conhecimentos científicos e da experiência.

Para Libâneo (1994), a estruturação dos conteúdos da formação do docente, os aspectos teóricos e práticos, não podem existir isoladamente, mas devem se articular. Conforme o autor, a formação do professor engloba a dimensão da formação teórico-científica que são os conhecimentos acadêmicos adquiridos para a formação pedagógica que os leva a compreender o contexto histórico-social da educação; e a formação

técnico-prática que visa a preparação do docente no que tange a didática e metodologias específicas.

Os professores revelam preocupação com a formação integral do indivíduo e afirmam lançar mão de variados recursos que levem a uma prática docente nessa direção. Eis o que narrou uma professora:

A prática pedagógica da escola como um todo é orientada a educação integral do indivíduo, sendo assim as didáticas dos professores, em sua maioria, procura utilizar de recursos variados e de linguagens mais atuais tanto a respeito da tecnologia quanto a respeito da interação ente teoria e prática, inter-relacionando conceitos teóricos e mundo e também as diversas áreas do conhecimento com aulas interdisciplinares (Profª Rosilda).

Os participantes reiteram que procuram desenvolver suas práticas garantindo possibilidades de reflexão sobre o papel do estudante na sociedade. Reconhecem que, por meio da ação transformadora que têm a sua profissão com seu trabalho, podem ajudar a melhorar a vida dos seus alunos. A esse respeito comentam:

É o mínimo que podemos fazer perante o cenário e o público que possuímos. Educador tem que ter na veia o instinto transformador, se eu não acredito na minha matéria-prima, como vou ser um instrumento de transformação na vida de algumas pessoas que já são vítimas das desigualdades sociais? (Prof. Mendes).

Enquanto educadores, podemos cuidar melhor dessas sementes, preparando melhores solos e cuidados adequados, ou seja, pensando em aulas que considerem as suas singularidades. Assim, daremos condições de germinarem. Eu fico muito feliz quando sei que alguns dos meus alunos ingressaram no curso superior, tomo-os como exemplo para mostrar que basta ter mais foco e empenho para que ocorra a transformação na vida de cada um. (Prof. Santos).

Os trechos, acima citados, sugerem aproximações o que é dito por Freire (2003) ao se referir a uma das tarefas específicas do docente, qual seja, o lidar com o ser humano. Trata-se de um compromisso selado com os educandos na busca do conhecimento adotando uma prática transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar possíveis relações entre as representações sociais de aluno de escola pública de ensino médio e as práticas dos docentes investigados. Em face do exposto, os achados despontaram para um eixo temático que apresentou três categorias que revelaram ser a prática docente essencial para a construção do conhecimento do aluno de escola pública de ensino médio.

Consideramos que diante do contexto desafiador e conturbado do ensino médio, dificultado pela pandemia da Covid-19, o aluno enfrenta inúmeros obstáculos e encontra no professor um suporte para atravessar esse período. As narrativas escritas revelaram ser o professor uma figura essencial na vida do aluno e que estabelece por meio de sua prática, uma ponte que o liga ao conhecimento. É através de sua prática pedagógica que o professor viabiliza maneiras de fazer com que seu aluno compreenda de forma efetiva os conteúdos ministrados em sala de aula para assim, concretizarem seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: nov. 2018.

CORROCHANO, M.C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CABRAL, F.M.; CARVALHO, M.A.; RAMOS, R.M. Dificuldades no relacionamento professor /aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, 2004, 14(29), 327-335.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino médio. In: ANAIS DO XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. GT09: Ensino de Sociologia. **Anais...** Recife (PE). 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, J. Relações entre indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.1, p.121-130, dez.2006.

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

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144. set/dez. 2011.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C. (Org.). **Juventude e Ensino médio Sujeitos e currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.75-98.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista retratos da escola**, Brasília, v.11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. **Teoria e Pesquisa**, 22(1), 1-26. 2006.

MOSCOVICI, S.. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF. 1961.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Parpirus, 2007.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. RJ, EdUERJ, 1998.

SABBI, V. **Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização**. 2014. 205p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

TARDELI, D.A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.