

Escola e prática pedagógica: representações sociais de estudantes de ensino médio

Laêda Bezerra Machado¹

Wilma Nayra Santos Severo²

RESUMO

Este artigo identifica as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e da prática pedagógica nessas instituições. Representações sociais são modos de interpretar a realidade que orientam as práticas dos sujeitos. Desenvolvemos um estudo de campo com 33 estudantes de primeiro ano do ensino médio de diferentes escolas situadas em Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes-PE. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram representações sociais de escola centradas na qualidade do ensino, abrangência da formação, boa convivência no espaço e infraestrutura deficitária. No que se refere à prática pedagógica identificamos, com algumas restrições, compromisso e boa convivência por parte dos docentes; funcionários dedicados, equipe gestora burocrática e distante do cotidiano dos estudantes. Constatamos indícios representacionais diversificados nas práticas de estudantes de escolas técnicas, de referência e regulares. Os achados sugerem um repensar das políticas de ensino médio no estado de Pernambuco que, mesmo voltadas para inclusão da juventude, têm sido excludentes para grande parte desse grupo social.

Palavras-chave: ensino médio; representações sociais; escola; prática pedagógica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Coordenadora do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-031>. E-mail: laeda01@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Bolsista da Iniciação Científica / FACEPE. Integrante do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. E-mail: wilma.nayra@ufpe.br

School and pedagogical practice: social representations of high school students

ABSTRACT

This article identifies the social representations of high school students regarding the school in which they study and the pedagogical practice in these institutions. Social representations are ways of interpreting reality that guide the subjects' practices. We developed a field study with 33 first year high school students from different schools located in Recife, Olinda and Jaboatão dos Guararapes-PE. As a data collection technique, we used the semi-structured interview. The results indicated school social representations centered on the quality of teaching, scope of training, good coexistence in space and deficient infrastructure. With regard to pedagogical practice, we identified, with some restrictions, commitment and good coexistence on the part of the teachers; dedicated employees, bureaucratic management team and distant from the students' daily lives. We found diversified representational evidence in the practices of students from technical, reference and regular schools. The findings suggest a rethinking of high school policies in the state of Pernambuco which, even aimed at the inclusion of youth, have been excluding for a large part of this social group.

Keywords: high school; social representations; school; pedagogical practice.

Escuela y práctica pedagógica: representaciones sociales de los estudiantes de secundaria

RESUMEN

Este artículo identifica las representaciones sociales de los estudiantes de secundaria sobre la escuela en la que estudian y la práctica pedagógica en estas instituciones. Las representaciones sociales son formas de interpretar la realidad que orientan las

práticas de los sujetos. Desarrollamos un estudio de campo con 33 estudiantes de primer año de secundaria de diferentes escuelas ubicadas en Recife, Olinda y Jaboatão dos Guararapes-PE. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron representaciones sociales escolares centradas en la calidad de la enseñanza, alcance de la formación, buena convivencia en el espacio y deficiente infraestructura. En cuanto a la práctica pedagógica identificamos, con algunas restricciones, compromiso y buena convivencia por parte de los docentes; empleados dedicados, equipo de gestión burocrático y distante de la vida cotidiana de los estudiantes. Encontramos evidencias representacionales diversificadas en las prácticas de estudiantes de escuelas técnicas, de referencia y regulares. Los hallazgos sugieren un replanteamiento de las políticas de enseñanza media en el estado de Pernambuco que, aun encaminadas a la inclusión de los jóvenes, vienen excluyendo a gran parte de este grupo social.

Palabras clave: escuela secundaria; representaciones sociales; escuela, práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultante de uma investigação mais ampla³, identifica as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e da prática pedagógica nessas instituições.

O interesse para realizar a referida investigação decorre de pesquisa concluída em 2021⁴, que revelou a diversidade de experiências dos estudantes egressos de escola pública de ensino médio. Conforme Machado (2021), nas representações sociais de

³ Olhares psicossociais sobre a prática pedagógica na escola de ensino médio, pesquisa financiada pelo CNPq processo nº309687/2020-9

⁴ Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários. Processo CNPq nº 304759/2017-1

estudantes universitários, a escola pública de ensino médio foi decisiva para sua formação cidadã e ocupa centralidade em suas trajetórias estudantis. O contexto de construção dessas cognições sociais demonstrou a diversidade e complexidade desse ensino para jovens e adolescentes.

Na história da educação brasileira, o ensino médio tem sido alvo de inúmeros debates no que se refere à oferta e qualidade e, também, em relação aos jovens, que a ele têm acesso ou que foram excluídos. No que diz respeito à sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. A dicotomia (profissionalizar ou dar prosseguimento aos estudos na educação superior) marca sua história. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), esse ensino persiste como objeto de preocupação de gestores, professores, pesquisadores e entidades educacionais, pois são desafiantes os altos índices de evasão e distorção escolar. Por exemplo, o último censo escolar (2021) mostrou que 92,5% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola e a rede pública concentra 88% da matrícula no ensino médio. Indica ainda que, nessa etapa da educação básica, a distorção idade/série alcança 25,3% das matrículas e tal distorção é mais elevada entre os estudantes do sexo masculino (BRASIL, 2021).

De acordo com a Constituição de 1988, cabe aos estados a responsabilidade de ofertar e manter o ensino médio para adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Esta última etapa da educação básica busca aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparar os jovens para o trabalho e/ou estudos posteriores.

Em Pernambuco, o ensino médio tem sofrido mudanças desde 2008, em decorrência do Programa Educação Integral (PEI), regulamentado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Oferecido em escolas regulares, integrais (de referência) e técnicas, o PEI tem como uma das suas principais finalidades “integrar as ações desenvolvidas nas escolas de educação integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural.” A proposta do referido Programa está pautada na educação interdimensional, voltada para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo para que, ao

finalizar os estudos nas escolas de ensino médio integral, já tenha uma formação profissional para ingressar no mercado de trabalho (PERNAMBUCO, 2008).

Na atualidade, a prática pedagógica é compreendida sob múltiplos aspectos, que influenciam a delimitação de sua abrangência. Diversos teóricos delimitam sua ação à escola e à sala de aula, porém outros ressaltam suas vinculações com o contexto social. Souza (2009) concebe a prática pedagógica como uma prática social, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e das atividades didáticas em sala de aula, pois abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e com a sociedade. Não excluindo o caráter social da prática pedagógica, Zabala (1998) afirma que, no microsistema da sala de aula, sua ação se expressa como *um fazer ordenado*, voltado para o ato educativo. No âmbito deste artigo, a prática pedagógica é entendida como um saber social, centrada nas ações desenvolvidas por professores, gestores e estudantes de ensino médio.

A partir do que postula André (2008), podemos localizar três dimensões no estudo da prática pedagógica: institucional no âmbito da escola, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural. A dimensão institucional diz respeito aos seguintes aspectos: formas de organização do trabalho pedagógico; estrutura hierárquica da escola; níveis de participação dos seus agentes; recursos humanos e materiais e, interações e influências do meio social. A dimensão pedagógica refere-se às situações de ensino, às relações docente/estudante/conhecimento, aos objetivos e aos conteúdos de ensino, às atividades didáticas, aos modos de comunicação entre docente e estudante e, também, à avaliação da aprendizagem. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural refere-se ao contexto no qual a escola está inserida, ao momento histórico, aos valores do grupo social e, sobretudo, às forças políticas e sociais. Tais dimensões do estudo da escola, referidas por André (2008), conformam o que denominamos de prática pedagógica.

Fizemos um levantamento da produção do conhecimento acerca da escola de ensino médio, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no qual constatamos que essa temática é estudada há mais de 30 anos, tendo

havido uma maior concentração, na primeira e segunda década dos anos 2000. Destacamos os principais enfoques dessa produção: relação professor-aluno, construção de saberes no ensino médio e ensino médio noturno.

Os trabalhos referentes à relação professor-aluno abordam a afetividade como elemento crucial à qualidade do relacionamento entre professores e alunos. Reiteram a importância de uma interação harmoniosa e admitem que a boa relação professor-aluno influencia o emocional do estudante e favorece seu desempenho escolar.

O segundo grupo de estudos localizado destaca as dificuldades enfrentadas por alunos de ensino médio e suas consequências, por exemplo, reprovação e fracasso escolar. Tais estudos indicam os principais fatores, que determinam o fracasso: falta de adaptação à proposta escolar, problemas de aprendizagem dos conteúdos de linguagem e de matemática.

O terceiro grupo reúne trabalhos relativos ao ensino médio noturno e enfatizam as dificuldades do aluno trabalhador e sua frequência à escola noturna. A produção dessa temática destaca as insuficiências e as desigualdades do ensino noturno, que tem como público principal o aluno trabalhador, que enfrenta uma difícil jornada de trabalho e chega à escola com poucas condições físicas para investir nos estudos. Nesse cenário, o aluno de ensino médio noturno é o principal prejudicado, pois sua formação é precária. Mas, apesar das dificuldades, cada aluno busca concluir seus estudos na tentativa de minimizar sua condição de exclusão social.

METODOLOGIA

Para identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e de sua prática pedagógica, desenvolvemos um estudo qualitativo delineado como estudo de campo.

Realizamos o referido estudo de campo com alunos do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas. E, para selecionar o grupo participante, consideramos o tipo de escola em que estudam, o que nos possibilitou contemplar os matriculados nas escolas de referência, nas regulares e nas técnicas de nível médio.

Participaram da pesquisa 33 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio de escolas estaduais. A faixa etária dos entrevistados é de 14 e 18 anos e a média geral de idade do grupo 16 anos⁵. Participaram estudantes de seis escolas de referência (EREM), quatro escolas técnicas (ET) e duas escolas regulares (ER), que estão situadas em Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes-PE. A maior parte dos estudantes (25) reside e estuda em Recife. Entrevistamos 10 estudantes de EREM, 16 de ET e 07 de ER.

O grupo é composto por 19 estudantes do gênero feminino, 13 do masculino e um jovem que não se identificou quanto a essa categoria. No que se refere à cor de pele, a maioria dos sujeitos (15) se identificou como parda; um sujeito se autodeclarou amarelo; nove brancos e oito se autodeclararam pretos.

A renda mensal familiar de mais da metade do grupo pesquisado (17) é de um salário mínimo; 13 sujeitos afirmaram que a renda mensal é de dois a três salários; dois possuem renda familiar de três a quatro salários e, apenas, uma participante declarou renda familiar de cinco a 10 salários mínimos.

Para localizar os sujeitos, entramos em contato direto com alguns jovens de cada escola e utilizamos a estratégia de “bola de neve”. Segundo Vinuto (2014), a “bola de neve” consiste em um sujeito indicar outro e, assim, mediante tais indicações, o pesquisador constrói o grupo participante. No caso desta pesquisa, um estudante (semente) nos indicava outro que conhecia.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada. A entrevista é adequada a este estudo porque privilegia a manifestação direta dos sujeitos acerca de significações atribuídas aos objetos e às situações. Segundo Moscovici (2003), por meio de interações diretas ou conversas com os sujeitos, poderemos apreender suas representações sociais.

Devido ao contexto de pandemia da Covid-19 e ao distanciamento social por ela imposto, 20 entrevistas foram realizadas de forma *online* e 13 ocorreram de forma presencial nas próprias escolas em que os sujeitos estudavam.

⁵ Por se tratar de uma pesquisa com menores de idade, seus pais ou responsáveis assinaram um termo de autorização para que participassem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise do material recolhido, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), cuja técnica oferece possibilidade de organização de dados verbais, textos escritos e imagens. No caso deste artigo, fizemos uma análise categorial. Nesta seção, apresentamos categorias, que sugerem representações sociais de escola e prática pedagógica no ensino médio.

A escola de ensino médio: indícios de representações sociais

Nas referências à escola, elaboradas pelos participantes, nos aspectos que mais gostam, naqueles que não apreciam na instituição em que estudam e nas dicas, que oferecem a um futuro adolescente, que deseje nela se matricular, conseguimos apreender indícios representacionais, isto é, saberes coletivos que construíram acerca da instituição.

Nos depoimentos sobre a escola de ensino médio, os participantes salientaram os seguintes aspectos: qualidade do ensino oferecido na escola, abrangência da formação, boa convivência no espaço e infraestrutura escolar deficitária.

No que se refere à *qualidade do ensino oferecido*, o grupo é quase unânime em reconhecê-la. Particularmente, os que frequentam as escolas técnicas são mais enfáticos em suas narrativas a esse respeito. Como exemplos de referências favoráveis, identificamos: “[...] minha escola é muito boa pra quem quer se profissionalizar [...] trabalha com coisas de design, como comunicação visual e design de interiores, eu recomendaria a pessoa ir com o pensamento de querer trabalhar, eu gosto bastante de lá,”(S.3); “[...] é uma escola boa, os professores são ótimos” (S. 35); “[...] o técnico é incrível, de verdade, os professores do técnico da ETE são realmente muito bons, o do ensino normal também, [...] vale a pena entrar!” (S.09); “escola muito boa, eu acho que a proposta dela também é muito boa porque já sai daqui com formação, com preparação, então realmente acho que é boa” (S.16); “[...] Eu acho uma escola boa, no geral eu acho também os professores ótimos, qualificados” (S.28).

Ressaltamos, também, que para estudantes de escolas técnicas o conceito de qualidade está diretamente relacionado ao ensino técnico integral, exigente e mais abrangente do que o ensino médio propedêutico, pois abre perspectivas profissionais. Afirmam: “[...] principalmente porque é uma ETE né? Uma escola técnica, então ele tem uma carga horária de integral e técnico que é muito grande” (S.19); “[...] é uma escola muito boa e que pode te impulsionar bastante na vida profissional” (S. 20); “[...] é muito boa e também um pouco puxada, mas eu provavelmente já sabia [...] por ser um curso técnico” (S.24); “[...] Eu acho que é uma escola tipo, muito diferente das outras escolas que você já estudou por ser tipo além de ser integral, você vai fazer outro curso [...] é uma experiência nova” (S.23).

Estudantes matriculados em escolas de referência e regulares mencionam de modo mais genérico a qualidade dessas instituições: “[...] é uma escola boa, os professores são ótimos” (S.35); “[...] eu estudo aqui há um tempo já e eu estou acostumada” (S.26); “[...] é uma escola boa, um ótimo ensino” (S.33); “[...] eu acho que eles são uma escola de ensino bem bom” (S.34).

A *formação abrangente* a que têm acesso nas instituições de ensino médio aparece nas narrativas de alguns dos estudantes. Pelas falas, conseguimos depreender que tal formação é ampla, isto é, não se restringe ao conteúdo. Eis o que disse um dos entrevistados: “tem a visão muito ampla, porque ela trabalha muito também questões sociais, [...] sempre tá tendo dinâmicas, envolvimento social. Eu acho muito interessante” (S.06).

Muitos estudantes, quando se referem às escolas nas quais estudam, destacam um outro aspecto: a *boa convivência*, que se materializa no/pelo acolhimento que tiveram ao ingressar na instituição e nas/pelas relações entre colegas e professores. A esse respeito afirmam: “[...] ela é bem acolhedora, ela é tão acolhedora que em todos os inícios dos anos, ela, antes de começar as aulas, no início do mês de janeiro a gente tem uma chamada acolhida” (S.10); “[...] alunos tentam ajudar um ao outro, do segundo ao terceiro ano, então realmente é uma família exatamente essa escola” (S.17).

De modo semelhante a esses resultados, Cerqueira (2011), em estudo sobre representações sociais de escola, a reconhece como um

espaço de construção de conhecimento, desenvolvimento e socialização dos alunos.

A despeito dessa boa convivência, aparecem referências à pandemia e às suas implicações negativas no estabelecimento de relações. Alguns estudantes consideram que o fato de ingressar nas escolas em um quadro de pandemia e, também, o ensino remoto tornaram superficiais os relacionamentos com os colegas. Eis alguns trechos relativos às relações: “[...] Eu não posso dizer muito bem porque eu não tenho muito contato, mas eu acho que é isso pelo que aparenta” (S.20); “[...] não falo muito com muita gente” (S.26); “quase não conheço minhas colegas por causa da pandemia e das aulas terem começado a pouco tempo, era só em casa que a gente ficava” (S.12).

De modo menos elogioso e enfatizando suas implicações para a qualidade do ensino, os entrevistados ressaltam a *infraestrutura* dessas escolas. Em geral, eles se referem ao calor no interior das salas, a ausência de manutenção dos equipamentos e instalações precárias. Sobre tais aspectos, assim, se posicionam: “[...] quando chove entra um pouco de água em uma das salas, então a estrutura física é mais ou menos [...], o piso do segundo andar, de madeira, se alguém pula ou alguma coisa assim o chão balança todo, como se fosse cair. [...] muitos problemas estruturais...” (S.04); “[...] o ar condicionado, a gente tá com o ar condicionado só que roubaram o fio [...] e até hoje ninguém consertou e a sala, por exemplo, é muito quente, entendeu? E aí o ventilador agora quebrou, uma lâmpada caiu, entendesse?” (S.02); “[...] A estrutura física daqui, precisa de uma reforma, as salas faz muito calor, os ventilador não faz tipo assim, não consegue ventilar toda sala mas dá né...” (S.13); “[...] é bem decadente a situação da escola. Não tem porta no banheiro, a porta do banheiro é uma mesa, os armários, tem armário quebrado, tem sala que não funciona e quando chove alaga a sala” (S.05); “[...] tem certos lugares que estão meio degradados” (S.20); “[...] falta mais estrutura [...] tem algumas salas que o ar condicionado não funciona ou alguma sala que falta uma cortina que é pra cobrir a luz do sol pra não entrar dentro da sala” (S.21).

Lembramos que o estudo de Vasconcelos *et. al* (2021), que associa a infraestrutura da escola ao desempenho dos estudantes das

instituições de ensino público, reconhece que houve melhoria na infraestrutura de escolas públicas brasileiras entre 2007 a 2017. Todavia, mostra que, nessas escolas, ainda é comum a ausência de itens, que assegurem seu bom funcionamento. Os depoimentos dos sujeitos denunciam os limites de infraestrutura das escolas.

Conforme as entrevistas, o que mais atrai os participantes da pesquisa na escola em que estudam são: a oferta de ensino técnico e suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho; os professores e os amigos. O ensino técnico é enfatizado pelos alunos das escolas profissionais e os demais aspectos são citados pelos entrevistados de escolas regulares e de referências. Nas escolas, os problemas de infraestrutura e de organização não são apreciados e provocam desagrado aos estudantes que destacam: “[...] infraestrutura porque tem certos lugares que estão meio degradados” (S.20); “[...] falta mais estrutura [...] tem algumas salas que o ar condicionado não funciona ou alguma sala que falta uma cortina que é pra cobrir a luz do sol” (S.21).

Perguntamos aos participantes o que diriam a outros adolescentes e jovens sobre a escola em que estudam e que desejam nela ingressar. O conjunto de respostas a este questionamento variou de acordo com o grupo pesquisado. Os alunos de escolas técnicas destacaram a sobrecarga, a extensão do turno e a necessidade de uma disciplina de estudos. Nas referências a tais aspectos, além de não ter havido nenhuma crítica, identificamos vantagens de ser aluno de uma escola técnica. Eis algumas das recomendações feitas aos supostos futuros colegas: “[...] a carga horária é muito, é muito grande, mas vale a pena” (S.19); “[...] foque nos assuntos porque não no final tudo vira uma bola de neve” (S.20); “[...] tentar manter tudo em dia ao máximo porque as coisas acumulam muito rápido” (S.23); “[...] mesmo sendo puxado, [...] tem que aproveitar cada momento, porque mesmo sendo a escola difícil no final vai valer tudo a pena” (S.24).

Os estudantes de escolas de referência e regulares sinalizaram preocupações com as companhias; restrições à infraestrutura, qualidade do ensino, necessidade de ter clareza em relação à escolha do curso. Além disso, fizeram sugestões para a procura de uma escola melhor. Alguns dos fragmentos expressam tais restrições às escolas:

“Eu diria que a escola é boa, mas tem que ver com quem ela anda e tal, nem todo mundo presta aqui” (S.26); “ Só questão de estrutura mesmo, mas se não conseguir optar pelo ETE é uma opção boa” (S.32); “Eu diria pra ela procurar outra escola porque vai ser melhor.” (S.34); “Tem muitas coisas nela que é um mais ou menos [...] Eu ia pedir pra ela entrar consciente” (S.35).

Das respostas à indagação acerca dos aspectos que mais e menos atraem/apreciam nas escolas, bem como das dicas para futuros colegas sobre essas instituições, podemos depreender representações sociais, que são explicitamente mais favoráveis às escolas técnicas e mais restritivas às instituições escolares de referência e regulares.

Segundo Sá (1994), as condições e/ou as circunstâncias garantem a formulação de uma representação, que se forma no contexto de condições sociais e históricas. No caso desses estudantes, o contato direto com a escola e seu ensino permitem que formulem suas representações da escola e do ensino nela oferecido. Nos fragmentos das narrativas, ficam evidenciados o valor da escola e seu potencial formativo para os estudantes. No entanto, essas construções simbólicas estão permeadas por aspectos desfavoráveis, por exemplo, as condições deficitárias de infraestrutura, que, somente, políticas públicas mais incisivas poderiam combatê-las. Tais limites são mais evidentes nas falas de estudantes de escolas regulares e de referência.

Prática pedagógica na escola de ensino médio: da complexidade do conceito às possíveis representações sociais dos estudantes

De entendimento variado, Zabala (1998) concebe a prática pedagógica como uma ação, que se expressa no microsistema da sala de aula, enquanto Franco (2016) a considera como uma práxis que visa a emancipação dos sujeitos. Conforme já anunciamos, neste texto, adotamos a perspectiva de Souza (2009), que contesta a ausência recorrente de diferenciação entre prática pedagógica e prática docente.

Retomamos um posicionamento de Souza (2009), segundo o qual, a prática pedagógica é uma prática social complexa, que

acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e de alunos em diferentes espaços culturais. Na escola e na sala de aula sempre é mediada pela interação professor/aluno/conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito às esferas docente e discente, conforme suas especificidades. A esfera docente está constituída pelos seguintes fatores: formação, experiência, condições de trabalho e ações vinculadas ao posto profissional que ocupa. A esfera discente recebe inúmeras interferências pessoais e estruturais, tais como: nos aspectos pessoais, destacam-se a idade de cada estudante e sua condição sociocultural; e, os aspectos estruturais os decorrentes do currículo e do projeto político-pedagógico da escola; das condições físicas e organizacionais do espaço escolar e da comunidade na qual a escola está inserida. Em síntese, para Souza (2009) a prática pedagógica é um complexo cultural/institucional (docente, discente, gestor e epistmológico).

Com esta compreensão abrangente de prática pedagógica na escola de ensino médio (envolvendo as práticas: docente e gestora), procuramos analisar os depoimentos dos estudantes e apresentamos alguns indícios representacionais do grupo pesquisado acerca desse complexo objeto.

Prática docente: indícios representacionais

No que se refere à sala de aula (prática docente), os estudantes destacam disciplinas de maior e menor interesse, relações com os docentes e colegas, atividades realizadas e avaliação.

No conjunto das narrativas, estão destacadas as disciplinas de menor e maior interesse e/ou envolvimento desses estudantes. Como disciplinas mais complexas, estão citadas: Matemática, Física e Química. Em relação às dificuldades diante de tais componentes curriculares, afirmam: “as difíceis são as mais de exatas, que é no caso Física e Matemática, também” (S.16); “Matemática, física e química” (S.28); “Matemática, eu amava matemática no ensino fundamental, mas agora no ensino médio tá sendo um porre” (S.05); “[...] Matemática, sem sombra de dúvidas! Eu não consigo mexer com

cálculo, minha cabeça bagunça tudo, me dá nervoso de olhar para aquele tanto de número”(S.06); “Matemática e física” (S.25); “Química, matemática, física” (S.32).

No conjunto dos 33 entrevistados, 20 afirmaram que a Matemática é a matéria que mais apresenta dificuldades no ensino médio. Sob esta mesma perspectiva, encontramos as pesquisas de Ortenzi (2006) e Weber (2012), que tomam como objeto as dificuldades de aprendizagem de conteúdos de Matemática entre os alunos de ensino médio.

Inúmeros pesquisadores investigam e refletem sobre as dificuldades dos estudantes com a disciplina de Matemática no cenário educacional brasileiro, conforme o que se segue. Loureiro (2014), tendo como fundamento uma pesquisa com estudantes de ensino médio, afirma que tais dificuldades não estão vinculadas ao caráter abstrato da disciplina nem ao método utilizado pelo professor, pois, tais dificuldades são decorrentes da ausência de uma base mais sólida de conteúdos, que deveria ter sido construída no ensino fundamental. Um estudo desenvolvido por Lima, Poersch e Emmel (2019), com enfoque nas dificuldades de aprendizagem em Matemática, com 43 alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental, revelou que 22,9% desses estudantes têm histórico de reprovação na disciplina. Consideramos que os resultados dos estudos aqui citados fortalecem os achados da nossa pesquisa.

Os estudantes consideram que os componentes curriculares das áreas técnicas e de humanas são entendidos com mais facilidade e afirmam: “[...] As mais fáceis pra mim são: História, Introdução à Administração e Marketing e Inglês” (S.05); “[...] Português, Filosofia e Geografia” (S.29); “[...] Acho que Sociologia e Filosofia, Português, as do técnico, e Geografia” (S.05); “Gosto mais de História, em Geografia e Redação” (S.19); “Para mim Português e Artes são as melhores” (S.35).

Em alguns depoimentos, identificamos variações no que se refere a maior e/ou menor interesse e facilidade de aprendizagem nas disciplinas. Por exemplo, os participantes 10 e 17 afirmaram: “Eu sempre tive facilidade em Matemática, então eu sou mais de exatas, mas tem algumas também de ciências da natureza que eu gosto, no caso eu sou, eu me considero melhor em Matemática”(S.10); “Sempre

tive muita facilidade com Matemática, eu sempre gostei mais de exatas.”(S.17); E os participantes números 18 e 14 disseram: “Eu tenho dificuldades com Artes, Filosofia, Sociologia, e Eletricidade no geral”(S.18); “ [...] Filosofia, eu acho um pouco complicado”(S14); Vale ressaltar que um dos sujeitos (S.33), quando questionado sobre esse assunto, revelou ter facilidade com a maioria das disciplinas.

Vários estudantes ficaram surpresos com determinados componentes curriculares, com o modo como são trabalhados nas escolas de ensino médio e, também, algumas descobertas que perpassam as entrevistas. Supomos que tais sentimentos decorrerem do seguinte fato: os entrevistados tomam como parâmetro as escolas de ensino fundamental, nas quais estudaram, que são marcadas por deficiências, sobretudo, no ano anterior, pois ofereceram ensino exclusivamente remoto devido à pandemia da Covid-19. A esse respeito comentaram: “Eu não tive nono ano, o meu nono ano foi literalmente sem nada, foi só no online só que não foi bem explicada [...] Eu entrei esse ano boiando, então eu tentava o máximo me esforçar” (S.17); “Eu estou começando, agora que eu de um tempo pra cá comecei a ter hábito de leitura, então, estou despertando mais minha mente pra ler” (S. 05).

No item que enfoca as relações estabelecidas com colegas e professores nas escolas, os estudantes destacam a boa convivência prevalecente entre eles. Em relação aos colegas de turma e escola, predominam comentários favoráveis, sempre reconhecidos como pessoas legais e afirmam: “Eu acho elas legais, elas ajudam bastante a gente, porque elas estudam lá há um tempo, dão dicas pra gente”(S.07); “As pessoas que eu conheço e que eu tenho proximidade são muito legais, elas conversam bastante comigo”(S.06); “ O pessoal muito legal, sendo sincero é a melhor palavra que pode ter, o pessoal do terceiro ano, eu pensei que poderia ser chato com os primeiros, mas é totalmente o contrário, eles são muito legais com todo mundo”(S.13).

No conjunto das falas, identificamos alguns desentendimentos nos relacionamentos, que são considerados pelos estudantes como comuns e parte da rotina de adolescentes. Acerca de conflitos falam: “Já teve muitas brigas assim, envolvendo o pessoal, tem, porque querendo ou não são um monte de adolescente

né, sempre vai ter aquela divergência”(S.08); “Tem muitos alunos aqui que fazem a escola ficar muito bagunçada, acontecer muitas brigas” (S.34); “Tem pessoas que a gente não deve se juntar com elas” (S.28); “Tem pessoas boas e tem pessoas que não valem a pena se juntar aqui dentro” (S.29); “Tem alguns que são displicentes, já são mais avançados”(S.33); “Acho que não deveriam estar na escola, porque tipo, é a minha opinião, porque não tem comprometimento, fica saindo de sala, perturbando, sabe? Atrapalha o professor, eu não acho isso legal” (S. 05); “Sempre tem aquelas pessoas que gostam de fazer *bullying*” (S.27).

Nas falas dos entrevistados, o papel exercido por alguns estudantes veteranos ganhou relevância, principalmente, o modo como acolhem os iniciantes. Esses colegas são denominados de protagonistas, pois intermediam as relações dos alunos entre si, com professores e gestão escolar. Os protagonistas são figuras de referência para os participantes, que são alunos dos primeiros anos do ensino médio, conforme o seguinte depoimento: “Principalmente os que já estavam aqui, os protagonistas, eles todos são bem receptivos [...]” (S. 16).

As atividades realizadas pelos estudantes são variadas e envolvem desde respostas às fichas e aos exercícios contidos no livro didático, até o desenvolvimento de projetos, seminários e feiras de conhecimento. Vejamos os depoimentos: “Façam a questão de 1 a 10 da página 150” (S.05); “Tem atividade de Física sobre, questões do livro também a gente faz, tem bastante coisa” (S.03); “A professora de Português insiste muito em redação, essas coisas, então ela passa algo muito relacionado a isso, quer que a gente faça textos, fica atualizando a gente ”(S.07); “Muita atividade, às vezes a gente se sente sobrecarregado. Alguns passam no caderno, se não até de uma ficha. A gente não usa muito livro” (S.29); “São trabalhos de feira, a gente faz meio que uma feira, teve o trabalho de física que a gente meio que fez uma feira 100% em grupo”(S.08); “ Passam formulários, atividades em grupo então depende muito da forma de como cada professor vai trabalhar. Tem trabalho pra apresentar pra toda a escola, um que é só pra sala e um que é só pra entregar mesmo à professora” (S.26).

Os participantes fazem, ainda, breves referências ao funcionamento do ensino remoto durante a fase mais aguda da pandemia: “Eles passavam sempre todos os dias. Era pelo aplicativo e pelo grupo no *WhatsApp*. Alguns eram de você fazer, entregar, as vezes era pra fazer algum resumo de algum texto”(S.30); “No modo *online* tão passando muitas atividades, é um pouco difícil de acompanhar. Tem mapas mentais formulários e seminários”(S.23). Conforme narraram os entrevistados, tais atividades são realizadas em grupo ou individual e, contribuem para o processo avaliativo.

Os estudantes enfatizam inúmeras diferenças ocorridas no processo de avaliação entre o ensino remoto e o presencial. Ressaltam o estresse sofrido e afirmam que, no ensino exclusivamente remoto, o processo era mais ameno. Além disso, o desempenho do grupo era melhor. Afirmaram: “A gente passou quase dois anos em casa. A atmosfera de sala deixa a gente mais nervoso, sabe, quando a gente tá lá em sala de aula com o professor ali olhando a gente. E acaba que o desempenho não sendo tão esperado” (S.16); “A gente não faz prova em papel, a gente faz prova no site” (S.11); “Eles botavam prova que não botavam os assuntos pra gente estudar”(S.33); “Eu não achei elas difíceis não, as presenciais, eu que me cobro muito, então eu coloco uma pressão muito grande em mim mesma, o que me prejudicou um pouco nessa unidade, porque era a primeira vez presencial”(S.12). “A prova lá é bastante difícil, eles pegam os assuntos, cada bimestre eles pegam os assuntos do bimestre de tudo” (S.21); “Todas as provas foram *online*, todas, e muitos professores colocavam questões da internet” (S.23); “Nas provas online era muita fila porque eles não tinham como provar que aquele aluno filou. Então, se comparar as notas online com as de física da terceira unidade, que foi aqui na escola, as notas foram muito baixas, diferente das online” (S.17); Foi o ano todo remoto, a gente não fez nenhuma presencial” (S.27); “As provas foram tudo pelo celular. Pra estudar foi um pouco difícil, mas deu tudo certo” (S.35).

Para Luckesi (2002), avaliar significa diagnosticar uma experiência de ensino e de aprendizagem, o que permite ao professor orientar melhor e, assim, obter resultados mais positivos. O processo avaliativo é uma oportunidade para a reflexão da prática docente e, também, para a identificação do desempenho/rendimento do aluno.

Os depoimentos dos estudantes nos fazem concordar que a pandemia da Covid-19 agravou os problemas educacionais, pois o processo de avaliação ficou comprometido e, em consequência, a concretização da aprendizagem dos alunos.

Prática gestora: indicativos de representações sociais

Tendo em vista a concepção abrangente de prática pedagógica, que adotamos, enfocamos os posicionamentos dos entrevistados acerca da *prática gestora* na escola de ensino médio. Destacamos as referências dos estudantes ao trabalho dos funcionários e da equipe gestora. Além disso, citamos o suporte oferecido pelos colegas protagonistas, já citados.

Em geral, os participantes salientam a boa convivência com os funcionários das escolas que são considerados interativos e realizam suas atividades com empenho. Afirmam: “Têm uma boa maneira de conversar com aluno, são bem próximos dos alunos até, eu gosto bastante deles, acho eles bastante profissionais”(S.01); “Os funcionários, como o pessoal chama de *tias da limpeza*, eles são muito gente boa, sempre brincam com os alunos, conversam, interagem, *as tias da merenda*” (S.03); “Essa galera é muito *gente boa*, dá pra ver que eles trabalham com gosto e eles se enturmam com os alunos, brincam”(S.04); “ São bem comprometidos com o trabalho, principalmente as *tias da limpeza*, sempre que você precisar, se o banheiro estiver entupido, elas vão lá, na hora” (S.10).

Nas escolas, as interações entre estudantes e funcionários são tranquilas e respeitadas. Esses profissionais são cooperativos e têm seu trabalho reconhecido pelos participantes da pesquisa.

Ao tratarem da equipe gestora, eles se referem aos gestores escolares e, também, ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos cursos técnicos. Quando indagados sobre a prática desses profissionais, os depoimentos são elogiosos e ressaltam o papel ativo dos gestores nas escolas. Afirmam: “ Eu gosto muito deles, eles são bastante interativos, sempre têm aquela conversa, sempre tem reuniões também, a gente”(S. 08); “Em relação aos diretores e coordenadores, eu acho eles bem adolescentes, eles querem ser adolescentes, ter um *piercing*, se enturmar com a gente” (S. 07); “Eu

não consegui conhecer o (*coordenador*) do técnico, não tive a oportunidade de conhecer ele nem o atual se eu não me engano, não sei se tem outro. Bom, a equipe de gestão assim sempre muito boa”(S.19); A gestão é bem rígida. Isso daí é bom porque antes a escola não tinha uma gestão tão boa. Os professores não se envolviam tanto porque a gestão antiga não dava oportunidade pra eles se envolverem, agora que essa gestão nova entrou os professores estão podendo se envolver mais” (S.21).

No entanto, as falas de alguns dos entrevistados deixam entrever certo distanciamento entre alunos e gestores escolares. Alguns depoimentos revelam: “São mais na deles e quando a gente precisa e tal, mas próxima não” (S.12); “Os protagonistas são alunos, aí eles são mais próximos da gente. Mas, a gestão mesmo é um pouco afastada, mas sempre que a gente precisa eles são prestativos em atender a gente” (S. 16).” Eu não conheço muito bem a gestora, mas até então em relação a gestão da escola e não da gestora eu nunca vi nenhum problema não” (S.20); “O dia a dia podia ser mais fácil se a gente fosse mais próximo da coordenadora e das pessoas que estão lá na escola todos os dias” (S.23); “ Eu não cheguei a conhecer (a gestora) se eu ver eu nem sei quem é” (S.30); “ A maioria fica muito na coordenação mesmo sabe? Resolvendo aquelas coisas de escritórios e tudo mais, algumas vezes que eu vejo é só pra anúncios (S.22).

Relacionamos as referências dos entrevistados à prática gestora e à ação colaborativa de alunos denominados de protagonistas. Esses estudantes, matriculados no segundo e no terceiro ano do ensino médio, têm assumido um papel ativo de colaboração com a gestão, tendo como objetivo facilitar a convivência e o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Os entrevistados destacam: “Eu acho que, às vezes, eles (os gestores) deixam isso muito pros protagonistas já que são alunos, aí eles são mais próximos da gente. Mas, a gestão mesmo é um pouco afastada.” (S.16); “No primeiro ano, tem uma acolhida, aí os protagonistas são aqueles que a organizam a entrada dos *primeiristas*. Fazem um *tour* na escola, explicam como funciona a escola, as regras da escola, como se fosse um manual de sobrevivência. Os protagonistas que são pessoas que ajudam, que dão conselho” (S.09); “Porque quase 500

alunos na escola então na hora do almoço ficava a bagunça, e a gente conseguiu melhorar, a gente juntou todos os protagonistas”(S.10); Foi possível depreender que esses estudantes (protagonistas) intermediam a relações com a gestão, exercem um papel de mediadores, no que se refere à efetivação de projetos, às tomadas de decisão e às reivindicações dos estudantes. Conforme os depoimentos, no âmbito das escolas técnicas, os protagonistas revelaram-se mais ativos e cooperativos.

Ressaltamos que o protagonismo juvenil, tão propalado na Política Educacional vigente no Estado de Pernambuco, de acordo com Silva (2009), compreende a atuação dos jovens e adolescentes de maneira significativa, no processo de construção do conhecimento, o que permite aos educandos uma ação autoral no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A atuação de cada protagonista é um elemento constituinte do ambiente escolar e, sobretudo, possibilita ao estudante tomar decisões e agir de forma crítica e reflexiva no meio em que vive.

Na visão dos estudantes dessas escolas, os coordenadores dos cursos técnicos são mais ativos e presentes no dia a dia dos alunos. Eles reconhecem o bom entrosamento, que esses profissionais conseguem estabelecer com os adolescentes e, afirmam: “O que posso dizer é que eles realmente estão bem inteirados no que está acontecendo na escola, eles sabem tudo, eles gostam de estar por dentro das coisas”(S.09); “A gente tem um grupo com a coordenadora só que a gente só fala com ela quando é pra justificar falta ou pra falar de alguma coisa relacionada a escola mas relação pessoal assim com ela, assim, nenhuma” (S.23); Os coordenadores? Eles têm relação mais próxima com a gente, estão sempre fazendo brincadeiras com a gente, sempre ajudando, eles têm uma interação muito boa com todos os alunos” (S. 14).

Salientamos que os estudantes de escolas de referência e das regulares são mais críticos em relação à gestão e à organização dessas instituições. Disseram, por exemplo: “Às vezes, não tem tanta regra como deveria ter” (S.29); “Eles não têm muita responsabilidade” (S.34); “ Muito desorganizada” (S.35); “ Aquela escola é apenas um lugar aceitável” (S. 29).

Os estudantes de escolas regulares apresentaram inúmeras dificuldades em relação à prática gestora. Um grupo de estudantes matriculados em uma dessas escolas sequer lembra os nomes das pessoas, que integram a equipe de gestão, o que revela uma completa ausência de interação com a gestão escolar. No entanto, outro grupo, também de escola regular, que concluiu o ensino fundamental na instituição e acompanhou o trabalho e, até a substituição de alguns desses profissionais, assumiu um posicionamento mais favorável. Esse grupo de alunos fez referências às mudanças ocorridas na escola durante gestões anteriores, opinaram sobre práticas e teceram elogios à gestão atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos responder a indagação: *Como se caracterizam as representações sociais de escola de ensino médio e prática pedagógica de estudantes de ensino médio?* Para respondê-la, retomamos o conceito de representações sociais e sumariamos achados do estudo, que sinalizam elementos simbólicos referentes à escola e à prática pedagógica no ensino médio, conforme os estudantes.

Entendemos representações sociais como fenômenos que circulam, cruzam e se cristalizam, constantemente, por meio de uma fala, um gesto ou um encontro do cotidiano, que devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Com base nos resultados da investigação realizada, inferimos que os estudantes de primeiro ano de ensino médio possuem representações sociais de escola centradas na *qualidade do ensino oferecido, abrangência da formação, boa convivência no espaço escolar e infraestrutura deficitária*. Apesar dos problemas de cunho estrutural, a formação é valorizada e reconhecida como superior à oferecida nas escolas de ensino fundamental em que estudaram. O ensino remoto, adotado em função da pandemia da Covid-19 e suas consequências, permeia essas representações.

As representações sociais de prática pedagógica estão centradas nos seguintes elementos: aprendizagem de disciplinas, relações e convivência na escola e ação comprometida de

profissionais (funcionários, gestores e coordenadores). Tais elementos ganham relevo em suas construções simbólicas acerca dessa prática.

Comparados aos participantes, que estudam em escolas regulares e de referência, os estudantes de escolas técnicas são aqueles que mais enfatizam a qualidade e boa convivência no espaço escolar. O primeiro grupo reforça problemas como déficits estruturais, *bullying* e as más companhias nessas instituições; e o segundo grupo ressalta a qualidade do ensino, perspectivas para a profissionalização e centraliza a boa convivência nesse espaço utilizando o termo família, *"A escola é uma família"*.

As representações da prática gestora apresentam-se diversificadas. Os funcionários são sempre disponíveis, estabelecem bom entrosamento com os alunos e têm compromisso com o trabalho. Em geral, os gestores e coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho com dedicação e competência, contudo, há um distanciamento no trato aos estudantes. Na maior parte dos depoimentos, são os colegas protagonistas, que intermediam e negociam demandas relacionadas aos estudantes nas escolas. Conforme as entrevistas, os coordenadores de cursos técnicos são mais parceiros dos alunos. Nas escolas de referência e nas regulares, os coordenadores estão mais distantes e presos às atividades burocráticas.

No conjunto dos depoimentos, conseguimos entrever uma hierarquização entre as escolas de ensino médio em que os estudantes estão matriculados. Sem dúvida, as escolas técnicas de referência são representadas como superior em qualidade para o conjunto geral dos entrevistados. São, principalmente, os estudantes das escolas regulares (sucateadas em diferentes aspectos) os que mais explicitam essa desigualdade no âmbito do ensino médio público.

As representações sociais são sempre circunscritas a um grupo de pessoas, que compartilha um saber entre si. A despeito de outros aspectos aqui mencionados, no âmbito deste artigo, podemos admitir que os entrevistados partilham representações sociais, que consagram a dicotomia da prática pedagógica nas escolas de ensino médio, ou seja, há uma clara superioridade da prática pedagógica nas

escolas técnicas, em detrimento dos limites comuns, vivenciados pelos alunos nas escolas regulares e de referência.

Em face dos resultados da pesquisa aqui apresentada, sugerimos um repensar da Política de Educação Integral de Pernambuco que, fundada no princípio da interdimensionalidade, ao invés de reconhecer a integralidade do ser humano, vem fortalecendo a desigualdade. Tal política, mesmo que voltada para incluir a juventude, tem sido excludente para a maioria dos jovens.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **Eccos Revista Científica**. V. 10. Número especial. p. 133-145, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 02.06. 2022

CERQUEIRA, T. C. S. Representações sociais da escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE-**. PUC-PR, Curitiba, nov. 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016

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.

LIMA, K. P; POERSCH, K. G; EMMEL, R. Dificuldades de ensino e de aprendizagem em Matemática no oitavo ano do Ensino Fundamental. REMAT: **Revista Eletrônica da Matemática**, Bento

Gonçalves, RS, v. 6, n. 1, p. 01-15, fev. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.35819/remat2020v6i1id3420>

LOUREIRO, V. **Dificuldades na aprendizagem da matemática**: um estudo com alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Matemática) 159f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas. 2014

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002

MACHADO, L. B. **Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários**. Processo CNPq nº 304759/2017-1(relatório final), 2021 (texto digitalizado)

ORTENZI, A. **A relação professor - aluno: contribuições para o ensino da matemática**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

PERNAMBUCO. Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p.3. Disponível em:
<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=textoatualizado>>. Acesso em 14 jan. 2020

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003, 404p.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, T. G. da. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

VASCONCELOS J.C. LIMA, P. V. P. S; ROCHA, L. A; KHAN, A.S. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no

Brasil: a importância para o desempenho educacional **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014

WEBER, R.G. **Estudo das dificuldades de alunos de leitura e interpretação de textos matemáticos em enunciados de problemas por alunos do ensino médio**. 2012. 84f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: *Julho/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.