

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

VIVIANE TEREZINHA KOGA

**O ESTUDO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS CONCLUINTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA
2012**

VIVIANE TEREZINHA KOGA

**O ESTUDO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS CONCLUINTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA
2012**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

K78e Koga, Viviane Terezinha
O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental / Viviane Terezinha Koga. Ponta Grossa, 2012. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Rosso, Ademir José.

1. Representações sociais. 2. Autonomia. 3. Heteronomia. 4. Hábitos de estudo. 5. IDEB. I. Rosso, Ademir José. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.115

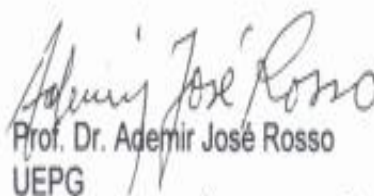
TERMO DE APROVAÇÃO

VIVIANE TEREZINHA KOGA

O ESTUDO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG


Prof. Dr. Maria Suzana de Stefano Menin
UNESP/P. Prudente


Prof.ª Dr.ª Mary Ângela Teixeira Brandalise
UEPG

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2012.

Dedico
Aos meus pais Carlos e Maria Rosa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por orientar os meus passos todos os dias e por mais esta etapa concluída.

Aos meus pais, Carlos e Maria Rosa, que mesmo do seu jeito simples sempre me deram alento e muito se esforçaram para que eu chegasse até aqui.

Ao meu querido Bruno, pelo apoio nos momentos de exaustão, pela compreensão nos períodos de ausência e por sempre me incentivar e se alegrar comigo nas minhas conquistas.

Aos meus irmãos Querlen e Gerson, pelo companheirismo, pela amizade incondicional e pelo estímulo e em especial ao meu querido sobrinho João Lucas.

Ao meu orientador, professor Ademir, por ter acreditado no meu trabalho e por ter compartilhado os seus conhecimentos, a sua imensa sabedoria e paciência, que possibilitaram a minha construção enquanto pesquisadora.

À professora Maria Suzana de Stefano Menin, por suas valiosas e indispensáveis contribuições a este trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

À professora Maria Ângela Brandalise, que participou desde o início desta caminhada e muito contribuiu com apontamentos na ocasião da disciplina Políticas de Avaliação da Educação Brasileira.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e, em especial, aos professores do PPGE/UEPG.

Aos colegas de mestrado e doutorado, em especial aos amigos Bernadete, Francielle, Gracielle, Fátima, Ana Keli, Adriano, Juliano, Eliezer e Edvanderson, pela amizade e solidariedade, pelos momentos de aprendizado e trocas de experiências.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação e Formação de Professores, coordenado pelo professor Ademir, pelo acolhimento e estímulo a pesquisa e ainda por atuar no “ajuste fino” dos dados desta pesquisa.

À coordenação das três escolas que assumiram esta investigação e confiaram nela. Em especial aos alunos do nono ano, meus sujeitos de pesquisa, com os quais tive a oportunidade de muito aprender a partir das suas representações sociais do estudo.

À secretária do PPGE/UEPG, Cléia Michelis do Nascimento, pela disponibilidade em atender nossos pedidos, pela paciência e carinho sempre demonstrados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa de estudos que me possibilitou uma maior dedicação ao mestrado.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse.

*“Estudar é importante para conseguir o que eu quero.
Que é uma vida melhor no futuro”. (Sujeito 3)*

KOGA, Viviane Terezinha. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

RESUMO

A investigação aqui apresentada teve o estudo nas representações sociais dos alunos do nono ano do ensino fundamental como tema. Foi realizada em três escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa - PR, duas das quais têm bons resultados no IDEB; já a terceira escola está com desempenho abaixo da média. Tendo em vista os baixos desempenhos que os alunos têm em avaliações externas, como as do SAEB e do PISA, a falta de hábitos de estudo e o crescente desinteresse desses alunos pelo estudo, além dos constantes reclames dos professores acerca dessa situação, essa investigação objetivou: a) desvelar as representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo; b) explicitar o confronto das representações sociais do estudo nas escolas de maior e de menor IDEB; c) analisar em profundidade as representações sociais do estudo na escola de menor IDEB. A referida pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, do tipo plurimetodológica. Para a sua fundamentação teórica foram utilizadas a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici e colaboradores; e, em especial, a abordagem estrutural e os conceitos de autonomia e heteronomia, propostos por Piaget. A coleta das informações foi realizada em duas etapas que corresponderam à aplicação de questionário (N=213) nas três escolas e à realização de entrevistas (N=40) na escola de menor IDEB. Os dados foram analisados com o apoio dos *softwares* SPSS, EVOC, SIMI e ALCESTE, e também pela análise de conteúdo. Os resultados indicaram que: a) os alunos do nono ano possuem uma representação social ambivalente sobre o estudo: ora ele é representado de forma positiva, como importante para o futuro, ora de forma negativa, como chato e cansativo; por vezes parece que a representação positiva é mais característica da escola de menor IDEB, e a negativa das escolas de maior IDEB; b) as respostas dos alunos dão sinais de que os bons resultados no IDEB são decorrentes de maiores mecanismos de controle da escola, de mais horas dedicadas ao estudo e de uma menor reprovação; c) a maioria dos alunos diz não possuir hábitos de estudo; d) nas escolas de maior IDEB, os alunos optaram mais por alternativas de memorização e controle do estudo, já na escola de menor IDEB a elaboração no estudo foi a alternativa de maior opção.

Palavras-chave: Representações sociais. Autonomia. Heteronomia. Hábitos de estudo. IDEB.

KOGA, Viviane Terezinha. **The study in social representations of students finishing elementary school.** 2012. 123 f. Dissertation (Masters Course in Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

ABSTRACT

This investigation consists of a study on the social representations of elementary school 9th grade students. It was carried out in three State schools in Ponta Grossa – PR, two of which achieved good IDEB results whereas the performance of the third was below average. Due to the low performance the students have in external evaluations, such as SAEB and PISA, poor study habits and the increasing lack of interest in studying, besides constant complaints from teachers about this situation, the aim of the investigation was: a) to reveal social representations of students in the 9th grade about studying; b) to present the confront of social representations of studying in schools of higher and lower IDEB results; c) to analyze deeply social representations of studying in the school with the lowest IDEB score. This research is quali-quantitative, with a pluri-methodological approach. It is based on the Social Representations Theory, proposed by Moscovici and co-workers; and, in special, the structural approach and the concepts of autonomy and heteronomy, according to Piaget. Data collection was carried out in two phases which corresponded to the application of a questionnaire (N=213) in the three schools and the interviews (N=40) in the lowest IDEB score school. The data was analyzed aided by the software SPSS, EVOC, SIMI and ALCESTE, as well as by the content analysis. Results indicated that: a) the 9th grade students have an ambivalent social representation of studying: sometimes it is seen in a positive way, as something important for the future, others negatively, described as boring and tiring; sometimes it appears that the positive representation is characteristic of the lowest IDEB school, and the negative one is present in schools with higher IDEB score; b) students answers reveal that the IDEB good results are a consequence of the school control mechanisms, longer hours dedicated to studying and lower failure rates; c) most students said they did not have studying habits; d) in the higher IDEB score schools, students opted for more memorization alternatives and study control, in the lowest IDEB score school the most chosen alternative was study elaboration.

Key-words: Social representations. Autonomy. Heteronomy. Studying habits. IDEB.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Representação esquemática da constituição dos quatro quadrantes.....	56
FIGURA 2 -	Possíveis elementos do núcleo central e sistema periférico da RS do estudo.....	66
FIGURA 3 -	Possível núcleo central e sistema periférico da RS do estudo na escola de menor IDEB.....	67
FIGURA 4 -	Possível núcleo central e sistema periférico da RS do estudo nas escolas de maior IDEB.....	68
FIGURA 5 -	Árvore máxima de similitude da representação social do estudo.....	72
FIGURA 6 -	Dendograma das classes estáveis do <i>corpus</i> justificativas.....	76
FIGURA 7 -	Dendograma ilustrando os elementos característicos de cada classe.....	78
FIGURA 8 -	Dendograma das classes estáveis do <i>corpus</i> entrevistas.....	90
FIGURA 9 -	Dendograma ilustrando os elementos característicos de cada classe.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Questões norteadoras e objetivos de pesquisa.....	16
TABELA 2 -	Características e funções diferenciais do núcleo central e do sistema periférico.....	36
TABELA 3 -	Médias do IDEB comparadas com as das três escolas estaduais.....	47
TABELA 4 -	Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....	62
TABELA 5 -	Recuperação, reprovação e horas de estudo nas escolas de maior e menor IDEB.....	63
TABELA 6 -	Recuperação, reprovação e hábitos de estudo nos sexos masculino e feminino.....	64
TABELA 7 -	Hábitos de estudo nos sexos masculino e feminino.....	65
TABELA 8 -	Distribuição e porcentagem dos diferentes tipos de palavras em categorias.....	70
TABELA 9 -	Palavras evocadas e seus respectivos subgrupos de alunos.....	73
TABELA 10-	Estratégias de estudo.....	84
TABELA 11-	Atitudes frente à escola.....	87
TABELA 12-	Caracterização dos alunos entrevistados.....	89
TABELA 13-	Frequência e pontuação das palavras escolhidas pelos alunos durante a triagem sucessiva.....	98
TABELA 14-	As palavras mais escolhidas pelos alunos na triagem sucessiva.....	100

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	<i>Analyse Lexicale por Context d'un Esemble de Segments de Texte</i>
ALP	Associação Livre de Palavras
CHA	Classificação Hierárquica Ascendente
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
IDEB	Índice de Avaliação da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
NC	Núcleo Central
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Ordem Média de Evocação
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSA	Psicologia Social Americana
PSE	Psicologia Social Européia
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SP	Sistema Periférico
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	19
1.1 Breves considerações sobre a implantação da avaliação externa.....	19
1.1.1 A criação do SAEB.....	20
1.1.1.1 O IDEB.....	22
1.1.2 A participação do Brasil no PISA.....	24
1.1.2.1 Estratégias de estudo avaliadas pelo PISA.....	26
CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	29
2.1.1 A abordagem estrutural.....	34
2.2 Heteronomia e autonomia.....	37
2.2.1 Como a escola vem se colocando diante desses conceitos?.....	39
2.3 Aproximações entre a Teoria das Representações Sociais e Piaget.....	41
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	44
3.1 Procedimentos quali-quantitativos.....	44
3.2 Natureza plurimetodológica.....	46
3.3 Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	47
3.4 Procedimentos para a coleta dos dados.....	50
3.4.1 Instrumentos para a coleta dos dados.....	51
3.4.1.1 Primeira etapa: questionário.....	51
3.4.1.2 Segunda etapa: entrevista.....	52
3.5 Procedimentos para a organização e análise dos dados.....	54
3.5.1 Análise pelo SPSS.....	54
3.5.2 Análise pelo EVOC.....	55
3.5.3 Análise pelo SIMI.....	56
3.5.4 Análise pelo COMPLEX.....	57
3.5.5 Análise pelo ALCESTE.....	58
3.5.6 Análise de conteúdo.....	60
CAPÍTULO IV – ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
4.1 Primeira etapa da pesquisa: questionários.....	62
4.1.1 Análise das variáveis.....	63
4.1.2 Análise das evocações.....	65
4.1.2.1 Análise das evocações por categorização.....	70
4.1.3 Análise de similitude.....	71
4.1.4 Análise dos subgrupos de alunos.....	73
4.1.5 Análise das justificativas.....	75
4.1.6 Análise das estratégias de estudo.....	83

4.1.7 Análise das atitudes.....	87
4.2 Segunda etapa da pesquisa: entrevistas.....	88
4.2.1 Análise das entrevistas.....	90
4.2.2 Análise da frequência e pontuação das palavras na triagem sucessiva.....	97
4.2.2.1 Análise das palavras da triagem sucessiva no EVOC.....	100
4.2.3 Análise das imagens.....	100
4.2.4 Análise das atitudes.....	102
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 110
 REFERÊNCIAS.....	 113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasceu da necessidade de compreender a concepção que os alunos têm sobre o estudo, pois inquietações e questionamentos sobre o desinteresse dos alunos se apresentaram no decorrer da minha atuação como professora de Ciências do nono ano do ensino fundamental. Como afirma Rodrigues (2008, p. 13), “vivemos uma das maiores crises na educação, no que diz respeito à falta de interesse dos alunos em aprender”. Diante desse desinteresse e da falta de participação dos alunos nas atividades escolares (PREDIGER; BERWANGER; MÖRS, 2009), os professores se descobrem cada vez mais atônitos e recorrentemente apontam para os “alunos-problema” (AQUINO, 1997), os “maus alunos” (BARRETO, 1981), alunos com dificuldades de aprendizagem, indisciplinados, desinteressados (OLIVEIRA *et al.*, 2004), apáticos e descomprometidos (TREVISOL, 2007). Imersos nessa prática, os professores têm a impressão de que por mais que inventem e se desdobrem esse esforço nunca é suficiente para chamar a atenção dos alunos (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Ao levantar as representações sociais (RS) sobre o sofrimento e desgaste no trabalho docente, Rosso e Camargo (2011) localizaram o desinteresse dos alunos entre os elementos centrais que compõem o desgaste da docência. Procurando as causas apontadas para o desinteresse dos alunos pelo estudo, verifica-se: a) a desestruturação familiar (VERÍSSIMO; ANDRADE, 2001); b) a falta de reprovação entre as séries (NEVES; BORUCHOVITCH, 2004); c) as condições de vida fora da escola (ALVES-MAZZOTTI, 2006); d) os conteúdos escolares ensinados de forma fragmentada e descontextualizada (OLIVEIRA, 2009); e) os métodos de ensino que não condizem com as expectativas dos alunos na atualidade (TREVISOL, 2007); f) a dificuldade de motivação para aprenderem determinados conteúdos (OLIVEIRA, 2009); g) os conflitos existentes entre alunos e professores, em que os alunos veem o estudo como obrigação e não como uma contribuição ao seu desenvolvimento pessoal (OLIVEIRA, 2009).

O fato é que boa parte dos alunos não estuda, e se o faz é somente no período de provas, de forma moralmente heterônoma, movida por notas e pela cobrança dos pais e professores. Entretanto, esses motivos se caracterizam como externos e não favorecem o aprendizado e a construção da autonomia (NUNES, 2006). Para que o aluno se torne autônomo moralmente e intelectualmente há necessidade, desde o início da escolarização, de um trabalho que vise à construção de hábitos de estudo e que ultrapasse os limites da sala de aula.

É importante lembrar sempre que o alicerce para o desenvolvimento da autonomia está nas relações de cooperação que se estabelecem entre iguais. Somente é autônomo aquele aluno que considera necessário estudar independentemente de qualquer pressão externa (FREITAS, 2003, p. 92). Para tanto, é necessário um ambiente de trocas de pontos de vista, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 107).

Além disso, observa-se que o Brasil há mais de uma década está entre os países que possui os níveis mais baixos de desempenho no PISA¹ (OCDE, 2010). De acordo com os resultados desse programa de avaliação externa, 20% dos alunos brasileiros nunca leem, 50% leem entre 30 minutos e uma hora, 20% leem entre uma e duas horas; e apenas 10% dos alunos leem mais que duas horas diariamente (OCDE, 2000, p.116). O relatório também pontua que os alunos que leem pouco têm um desempenho inferior, se comparado com o dos alunos que leem de trinta minutos a duas horas diárias (OCDE, 2000, p. 115).

A leitura é indispensável para o aprendizado, para a construção de hábitos de estudo e para o rendimento escolar dos alunos. Muitos dos alunos que poderiam obter sucesso na escola não o tem devido à ausência de hábitos de estudo e de leitura. Essa falta de estudo pode se agravar com a idade, na medida em que os alunos passam de uma série para outra e têm sua atenção voltada para outros interesses (RAMALHO, 2001). Mesmo assim, ainda é pequena a exigência da escola em relação ao estudo (MAGRO, 1979), bem como são escassas as iniciativas adotadas por ela para desenvolvê-lo (SOUZA, 1980; SANTOS, 2004), o que acaba favorecendo a crença de que o aluno não precisa estudar (MAGRO, 1979; ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Todos esses destaques a respeito do desinteresse dos alunos pelo estudo apontam para a necessidade de investigar como os alunos se relacionam com o estudo, pois são raros os trabalhos acadêmicos que o investigam a partir da perspectiva do aluno. Compreender como os alunos percebem o estudo se justifica a partir da busca de alternativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que de fato contribuam para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Desde o ingresso na vida escolar, por volta dos sete ou oito anos de idade, os alunos já “mantêm não apenas uma atitude específica perante a escola e o aprendizado, mas também uma espécie de predisposição ou intenção na hora de aprender” (BUENO-ÁLVAREZ, 2007, p. 52). No estudo de Oliveira *et al.* (2004), a escola nas RS dos alunos significa mobilidade

¹ PISA (Programa Internacional para Avaliação de Alunos) é uma avaliação realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) que compara internacionalmente, a cada três anos, o desempenho de alunos de 15 anos em conhecimentos de matemática, ciências e leitura.

social, entretanto “ora é vista como positiva e estimulante, ora é vista como ruim, desinteressante e cansativa” (p. 35). Os alunos creem que é pela escola que irão concretizar as aspirações futuras, atribuindo grande importância ao estudo, integrando-o em suas representações como ascensão social (SALLES, 1995).

Durante a vivência escolar, o aluno vai se deparando com situações que envolvem o ato de estudar, e assim constrói e partilha socialmente percepções, manifesta atitudes e imagens que circulam e passam a fazer parte da rotina escolar (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007). Tendo isso presente, delineamos a questão central desta investigação: quais são as representações sociais que os alunos do nono ano do ensino fundamental possuem sobre o estudo? Frente a esse problema têm-se três objetivos gerais: a) desvelar as representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo; b) explicitar o confronto das representações sociais do estudo nas escolas de maior e de menor IDEB; c) analisar em profundidade as representações sociais do estudo na escola de menor IDEB. Abaixo, na tabela 1, são apresentadas as questões norteadoras da pesquisa, seguidas dos seus respectivos objetivos específicos.

TABELA 1: Questões norteadoras e objetivos de pesquisa.

Questões norteadoras da pesquisa	Objetivos específicos
Como está organizada estruturalmente a representação social que os alunos têm sobre o estudo?	Explicitar a estrutura interna, a dinâmica de funcionamento e a organização da representação social dos alunos sobre o estudo.
Quais são os conhecimentos, atitudes e imagens que os alunos têm acerca do estudo?	Apresentar os conhecimentos, atitudes e imagens que os alunos têm acerca do estudo.
Os alunos representam socialmente situações de autonomia e heteronomia moral e intelectual no estudo?	Explicitar, a partir das representações sociais dos alunos, indicativos de autonomia e heteronomia moral e intelectual no estudo.
Qual a relação existente entre o resultado do IDEB e as práticas de recuperação e reprovação?	Apontar a relação existente entre recuperação/reprovação e o resultado do IDEB nas escolas.
Quais são as diferentes contribuições dos subgrupos de alunos na composição da representação social do estudo?	Apresentar as diferentes contribuições dos subgrupos de alunos que constituem a representação social do estudo.
Quantas horas semanais são utilizadas pelos alunos para o estudo?	Explicitar o número de horas semanais utilizadas pelos alunos para o estudo.
Os alunos possuem hábitos de estudo?	Apontar a presença ou ausência de hábitos de estudo dos alunos.
Quais são as representações das estratégias de estudo utilizadas pelos alunos?	Desvelar as representações das estratégias de estudo utilizadas pelos alunos.

Fonte: A autora, 2012.

A investigação aqui apresentada foi realizada em três escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa - PR, que por motivos éticos são chamadas ao longo do texto de escolas A, B e

C. Essas escolas foram escolhidas em função do IDEB² alcançado por elas: as escolas A e B estão entre as de maior IDEB da cidade; e a escola C, entre as de menor IDEB.

Optamos por trabalhar com escolas diferentes frente ao IDEB porque assumimos, como hipótese inicial desta investigação, que as diferenças nos resultados do IDEB podem indicar diferentes práticas escolares relacionadas ao estudo e distintas representações sociais do estudo.

Partimos de uma abordagem quali-quantitativa do tipo plurimetodológica, na qual não decidimos de antemão um método de pesquisa em especial, pois entendemos que uma investigação relacionada a fenômenos sociais não deve partir de um único método de pesquisa, mas de uma abordagem plurimetodológica (MOSCOVICI, 1995). A pesquisa foi realizada mediante duas etapas: 1ª) aplicação de questionários (N=213) nas três escolas; e 2ª) realização de entrevistas (N=40) na escola de menor IDEB.

A fundamentação teórica que orientou as análises realizadas está baseada nos conceitos da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici e colaboradores, e em especial nos conceitos da Abordagem Estrutural de Jean-Claude Abric. Baseia-se também nos conceitos de heteronomia e autonomia presentes na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo e Moral, de Jean Piaget.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No **primeiro capítulo**, estão presentes algumas considerações sobre os sistemas de avaliação externa – o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) – avaliações essas que têm a participação dos alunos investigados.

No **segundo capítulo** apresenta-se a discussão teórica que fundamenta a presente investigação. Para tanto, ele é composto por três partes. Na primeira parte indicam-se os pressupostos conceituais que orientam a Teoria das Representações Sociais e expõe-se a abordagem estrutural que possibilita a identificação da estrutura interna das representações sociais. Na segunda parte apresentam-se considerações sobre os conceitos de heteronomia e autonomia postulados por Piaget, e ainda discute-se brevemente como a escola vem se colocando diante desses conceitos. Por fim, na terceira parte busca-se estabelecer uma aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e Piaget. Essa parte surgiu com o desafio de compreender alguns indícios de autonomia e heteronomia moral e intelectual, a partir das representações sociais do estudo.

² O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007 monitora a educação e estabelece metas, sendo que cada escola recebe o seu resultado. Ele é composto pela média de aprovação, obtida por meio do censo escolar, e a média da pontuação obtida pelos alunos nas avaliações externas (INEP, 2010).

O **terceiro capítulo** é dedicado à apresentação das abordagens e dos métodos de pesquisa escolhidos para esta investigação. Mostram-se os caminhos percorridos, descrevem-se as características das três escolas investigadas e ainda expõem-se os procedimentos e os instrumentos metodológicos empregados para a coleta e a análise dos dados.

No **quarto capítulo** realiza-se a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa. Apresentam-se, inicialmente, as análises provenientes dos questionários, a estrutura interna e a organização das representações sociais do estudo, e verificam-se as atitudes dos alunos pesquisados frente à escola e as representações das estratégias de estudo utilizadas por eles. Posteriormente, realiza-se a análise das entrevistas, a partir das quais se verificam os conhecimentos, atitudes e imagens dos alunos da escola de menor IDEB em relação ao estudo.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÕES EXTERNAS

Neste capítulo descreve-se brevemente o contexto no qual se deu a implantação dos sistemas de avaliação externa no Brasil. Ele surge a partir da necessidade de apresentar alguns aspectos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, a fim de fornecer subsídios para uma apreciação mais crítica do Índice de Avaliação da Educação Básica (IDEB) que foi tomado como parâmetro na escolha das três escolas investigadas.

Em um segundo momento apresenta-se o Programa Internacional para Avaliação de Alunos, do qual o Brasil participa desde a primeira aplicação, e por fim são descritas brevemente as estratégias de estudo que são avaliadas por esse programa de avaliação.

1.1 Breves considerações sobre a implantação da avaliação externa

Após 1988, com a promulgação da Constituição Federal, fica garantido um padrão mínimo de qualidade para a educação brasileira. A partir daí o ensino fundamental passa a ser direito de todo cidadão, tornando-se obrigatório e oferecido gratuitamente (MINHOTO, 2011; WERLE, 2011), o que caracteriza o Estado como “provedor”.

Já na década de 1990, que foi um período de “reformas, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor” (WERLE, 2011, p. 772), evidenciaram-se mudanças para a manutenção do capitalismo e em função de atender às exigências que se colocavam a partir de um novo modelo social (DELORS, 2001).

Concomitantemente, ocorreram mudanças no papel desempenhado pelo Estado em relação à educação. O Estado que até então se caracterizava como provedor de serviços cedeu lugar para um Estado mínimo para prover, porém máximo para regular. Houve, então, uma diminuição das responsabilidades do Estado, as quais foram transferidas às instituições de ensino. Observa-se que o Estado continua subsidiando os serviços educacionais, mas ele reduz o seu papel enquanto executor e aumenta o controle e a regulação das instâncias que oferecem tais serviços (CHIRINÉA, 2010).

Esse fenômeno foi chamado pelos pesquisadores de avaliação como “a presença do *Estado Avaliador* na educação” (BRANDALISE, 2010, p. 317, grifo do autor), uma vez que é destacado o papel da escola como responsável pela educação, mas o Estado se mantém no controle do que é feito nela por meio das avaliações institucionais externas, assumindo como critérios os parâmetros de eficácia, eficiência e produtividade. Esses critérios, que foram

internalizados pelos sistemas educacionais, são originários da economia de mercado (CHIRINÉA, 2010, p. 39).

Nota-se que, ao implantar os sistemas de avaliação externa, o objetivo do Estado estava muito mais ligado à busca pela qualidade da educação, aliada ao desenvolvimento econômico do Brasil e a sua inserção em um grupo de países desenvolvidos, do que à premissa de democratizar as oportunidades educacionais e garantir o direito à educação e a formação do cidadão (FREITAS, 2004; CHIRINÉA, 2010).

A fim de demonstrar isso, a seguir discutem-se os níveis macro e mega da avaliação educacional, definidos por Afonso (2003) a partir de uma perspectiva sociológica. Entende-se por nível macrosociológico aquele que abrange as avaliações implantadas em nível nacional, realizadas por organismos externos à escola, nesse caso o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já o nível megassociológico corresponde às avaliações desenvolvidas por instituições internacionais, como o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA) (BRANDALISE, 2010).

1.1.1 A criação do SAEB

No âmbito nacional, como um dos desdobramentos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica, para monitorar a qualidade da educação em nosso país. Assim, o Estado passou a controlar e regular o que é trabalhado dentro da sala de aula com base nos resultados que os alunos apresentam nas avaliações externas ao processo ensino-aprendizagem, a fim de subsidiar conhecimentos para a formulação de políticas públicas voltadas à educação (MICHELS, 2006; HORTA NETO, 2007; COELHO, 2008).

Essas avaliações caracterizam-se por adotarem instrumentos e procedimentos de “mensuração da quantidade de conhecimento adquirido pelos alunos em detrimento da caracterização e quantificação dos insumos” necessários para o ensino (KELLAGHAN, 2001, p. 260). Assim, configuram-se como mecanismos que monitoram e acompanham as ações em vigor, possibilitando a observação dos avanços e retrocessos da educação, seus acertos e suas necessárias correções (CASTRO, 2000). Além disso, oferecem informações para o “mercado educacional”, por vezes responsabilizando os alunos, os professores, diretores e coordenadores pedagógicos pelo desempenho alcançado pela escola (MINHOTO, 2011), acabando por estimular a competitividade entre as escolas (GRAMAUD; FERNANDES, 2009; CHIRINÉA, 2010).

Esses sistemas de avaliação foram instituídos em todos os segmentos de ensino, entre os quais voltamos nossa atenção para a educação básica. O SAEB começou a ser aplicado em 1992 como “responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (WERLE, 2011), e desde então é realizado a cada dois anos, com o objetivo de mostrar o desempenho dos alunos concluintes do quinto e nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio em testes padronizados das disciplinas de Matemática (solução de problemas) e Português (leitura) (MINHOTO, 2011).

Entre os principais objetivos do SAEB, destacam-se: controlar a qualidade, a equidade e a efetividade da educação básica; propiciar informações às instituições educacionais que permitam o estabelecimento e a avaliação de ideias a fim de melhorar a qualidade da educação; apresentar aos profissionais da educação e à sociedade em geral uma visão dos resultados educacionais, bem como mostrar as condições em que são desenvolvidos e obtidos esses resultados (CASTRO, 2000).

A avaliação do SAEB é realizada por amostragem nos sistemas de ensino público e particular, portanto não entram na composição dessa amostra os alunos que frequentam as salas multisseriadas e as classes de aceleração, e nem os alunos da educação de jovens e adultos (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Os dados coletados pelo SAEB entre os anos 1995 e 2005, ao serem divulgados, mostraram a triste realidade da educação básica no Brasil. Esses dados evidenciam que a educação “está percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, acumulando déficits ano após ano nas disciplinas de português e matemática e sugerindo a falência das políticas públicas formuladas pelo governo anterior e o atual” (MARCHELLI, 2010, p. 566). Se levarmos em conta o tamanho da escala de avaliação, esses déficits são pequenos. No entanto, “em se tratando de aprendizagem nenhum déficit é desejável, principalmente quando ele se apresenta de forma acumulada como no caso revelado pelo SAEB” (MARCHELLI, 2010, p. 567).

Devido a esse aspecto de diagnosticar e monitorar o ensino, o SAEB ocupa um lugar central na definição das políticas do Ministério da Educação (MINHOTO, 2011). Apesar da reconhecida importância do SAEB em alguns aspectos, pode-se verificar uma série de incongruências desenvolvidas pelas escolas para atender a esse exame. Entre elas: a) enrijecimento e reducionismo dos currículos escolares para adaptar-se aos testes padronizados; b) omissão de alunos que possuem baixo rendimento para mascarar os resultados; c) deturpação de informações referentes à repetência escolar; d) treinamento dos

alunos para a realização dos exames; e) premiação para aqueles que obtiverem melhor desempenho na avaliação (MINHOTO, 2011).

Diante desses contrassensos, Minhoto (2011) adverte que é necessário problematizarmos esse sistema de avaliação, prestando atenção a três aspectos igualmente importantes: a) o estreito foco de cobertura que contempla somente as disciplinas de Português e Matemática e não possibilita uma avaliação total do currículo do ensino; b) a ausência dos fatores socioeconômicos que têm um impacto significativo no desempenho escolar e por vezes são mais esclarecedores do que os “fatores intraescolares”; c) as informações divulgadas pelos meios de comunicação, as quais na maioria das vezes representam um pequeno recorte da realidade e confrontadas com os resultados das avaliações internacionais estimulam o não esclarecimento da população (MINHOTO, 2011).

Além disso, Chirinéia (2010) atenta para a necessidade de se pensar na forma como é feito, nas avaliações do SAEB, o levantamento de dados que permitem estabelecer comparações lineares, além de possibilitarem o estabelecimento de relações de poder entre alunos, escolas, cidades, estados e até mesmo diferentes regiões do país. Isso evidencia que essa avaliação admite a concorrência e ainda solidifica políticas de incentivo financeiro para as escolas que conseguirem obter melhores desempenhos.

1.1.1.1 O IDEB

Em 2007, foi implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice é parte integrante do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), que surgiu em um momento no qual a educação brasileira, sob o impacto dos resultados do SAEB do período 1995-2005, foi considerada uma das piores do mundo (MARCHELLI, 2010, p. 578). Diante disso, o PDE ressalta a necessidade de empreender ações conjuntas na esfera federal e nas esferas estaduais e municipais, a fim de enfrentar os problemas da educação.

Entre as medidas adotadas para corrigir as distorções e os problemas evidenciados na educação está a criação do IDEB, que possui um “viés neoliberal no tocante a preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização” (WERLE, 2011, p. 786).

O IDEB caracteriza-se como um instrumento central, que monitora a educação e estabelece metas, sendo que cada escola recebe o seu resultado. Ele é composto por dois dados quantitativos: média de aprovação, obtida por meio do censo escolar; e média da

pontuação, obtida pelos alunos nas avaliações externas (INEP, 2010). Equivale, portanto, ao cálculo representado na equação abaixo, em que **T** corresponde ao número de anos que em média os alunos gastam para completar uma série, e **N** condiz com a nota média que os alunos tiveram no SAEB e na Prova Brasil³.

$$\text{IDEB} = (1/T) \cdot N$$

Assim, uma escola com a nota 5,0 na Prova Brasil e tempo médio para conclusão de cada série igual a um ano, terá IDEB igual a 5,0. Já uma escola com a mesma nota na Prova Brasil, só que com o tempo de dois anos para a conclusão de cada série, terá o IDEB igual 2,5.

Vê-se que o IDEB caracteriza-se como um “indicador sintético da educação brasileira” (FERNANDES, 2007) que apresenta o nível alcançado pela escola e pelo sistema de ensino e propõe metas a serem alcançadas até o ano de 2021, as quais convergem com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação (WERLE, 2011). Portanto, tem-se como finalidade alcançar a nota 6,0, que corresponde à média de países desenvolvidos, pois assim, além de obter melhoria na educação, o Brasil passaria a integrar a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CHIRINÉA, 2010). Entretanto, de acordo com Marchelli (2010, p. 580) esse fim é impreciso, uma vez que “a metodologia do Pisa e conseqüentemente a expressão de suas notas são outras que não as do SAEB, de forma que os dois sistemas não podem ser comparados”.

Ainda assim, para melhorar a nota no IDEB exige-se que as escolas regularizem o fluxo escolar, ou seja, diminuam a reprovação e o número de alunos que abandonam a escola. Outra exigência é a melhoria do desempenho desses alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Entretanto, há que se ressaltar que as exigências relacionadas ao fluxo escolar não promovem a melhoria da qualidade educacional, pois, como já ressaltado por Freitas (2007), aumentar o número de alunos aprovados não significa que está se aumentando a aprendizagem desses alunos e muito menos fazendo com que eles adquiram mais hábitos de estudo e se tornem autônomos. Portanto, nota-se que o IDEB encontra-se mais relacionado ao fluxo escolar dos alunos do que à sua aprendizagem, e dessa forma não contribui de maneira satisfatória para avaliar a evolução da qualidade da educação em nosso país.

³ A Prova Brasil foi criada pelo MEC/INEP em 2005 e caracteriza-se como uma avaliação diagnóstica da qual participam todos os alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental público, privado ou federal. Essa avaliação é mais detalhada e complementa o SAEB, uma vez que agrega, sem exceção, todas as escolas (BRASIL, 2012).

O IDEB tem avançado ao diagnosticar as escolas que possuem alunos com baixo rendimento escolar e orientar as ações políticas (FERNANDES, 2007). Entretanto, ele não é capaz de revelar as contingências do processo educacional, uma vez que “considera somente os fins da educação e não seus processos, tampouco suas especificidades” (CHIRINÉA, 2010, p. 12).

Assim sendo, não se trata somente da concepção errônea passada pela mídia, de que a simples elevação do IDEB aumenta a qualidade do ensino (SETÚBAL, 2010). É necessário, sim, elevar o IDEB, mas, do ponto de vista educativo, há que se ater a outras questões que acabam influenciando seus resultados, como, por exemplo: os hábitos de estudo dos alunos, a gestão e o ambiente escolar, as condições de trabalho e formação dos professores, a estrutura física da escola, a prática didático-pedagógica e, ainda, “fatores externos à sala de aula e à própria escola, como o nível socioeconômico e cultural das famílias cujos filhos frequentam a escola”, entre outros (CHIRINÉA, 2010, p.15).

Não se pode, pois, levar em conta somente o indicador e os resultados quantificados e mensurados, sem haver uma reflexão acerca das especificidades, dos processos e contextos educativos próprios de cada escola (AFONSO, 2005). Nesse sentido, ter uma média superior no IDEB por vezes não significa que a escola seja melhor, que os alunos saibam mais, tenham mais hábitos de estudo, apresentem uma maior autonomia no estudo.

Diante disso, esta investigação busca desvelar as representações sociais que os alunos possuem acerca do estudo em escolas que se colocam de maneira diferente no IDEB, a fim de explicitar alguns dos processos relacionados ao estudo, como os hábitos, os indícios de autonomia e ainda as representações das estratégias de estudo que se encontram além dos enfoques aferidos por essas avaliações externas e que, a nosso ver, contribuem, de fato, para aumentar a qualidade do processo educacional.

1.1.2 A participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)

No âmbito internacional, verificou-se a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado pela primeira vez no ano de 2000.

Esse sistema de avaliação externa caracteriza-se como um exame trienal que avalia os conhecimentos, competências e letramento de alunos em leitura, matemática e ciências, na faixa etária dos 15 anos, quando estão chegando ao final da escolaridade obrigatória. O Brasil participa desse sistema de avaliação desde a primeira aplicação, já que ele é realizado tanto

em países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quanto em países convidados, como é o caso do Brasil.

No ano de 2006 foram avaliados cerca de 400 mil alunos de 57 países diferentes, que juntos correspondem a 90% da economia mundial. Dos 57 países avaliados, 30 eram membros da OCDE e 27 eram países convidados; destes, cinco países são provenientes da América do Sul: Brasil, Argentina, Uruguai, Colômbia e Chile. No Brasil, nesse ano, mais de nove mil alunos participaram do PISA, sendo que mais de seiscentas escolas foram avaliadas nas vinte e sete unidades da federação (BRASIL, 2008).

Em cada aplicação do PISA é ressaltada uma das áreas a serem avaliadas: em 2000, essa área foi a de leitura; em 2003, a de matemática; em 2006, a de ciências; e em 2009, na última aplicação, novamente leitura. A área com maior destaque ocupa 60% da avaliação e os 40% restantes são divididos entre as outras duas áreas.

Esse sistema de avaliação tem como objetivo verificar se os alunos dispõem dos conhecimentos e competências necessários para refletir sobre os problemas do seu cotidiano, capacidade essa chamada de “letramento”. Tal capacidade é necessária para a inserção social dos alunos e se caracteriza por ser um processo contínuo, que não se reduz somente à educação formal. Esse conceito não significa, no entanto, que um jovem de 15 anos já tenha aprendido tudo que necessitará na sua vida futura, mas sim que ele possui uma base sólida de conhecimentos em matemática, ciências e leitura, que o auxiliará a compreender e a resolver problemas elementares do seu dia-a-dia (OCDE, 2000, p. 14).

Embora esse sistema de avaliação esteja perpassado por interesses econômicos, os seus resultados possibilitam uma extensa visualização do cenário educacional em vários países, os quais têm os mais diversos estágios de desenvolvimento econômico, social e cultural. Com bases nos resultados do PISA, pode-se verificar que o desempenho dos alunos brasileiros “não vai nada bem [...] o Brasil, está entre os países com impressionantes níveis baixos de desempenho” (OCDE, 2010, p. 4).

Na primeira aplicação do PISA evidenciou-se “o precário desempenho dos alunos do Brasil, na comparação com outros países” (GATTI, 2009, p.11). O Brasil ficou na penúltima colocação: mais de 75% dos alunos brasileiros ficaram abaixo da média da OCDE, 10% ficaram um pouco acima da média e somente 5% tiveram resultados acima da média (OCDE, 2000).

Em 2003, os alunos brasileiros aumentaram a média nas três áreas avaliadas. Entretanto, esse aumento não foi expressivo a ponto de tirar o Brasil das últimas colocações, ou de deixá-lo em uma posição mais próxima à média da OCDE (OCDE, 2005).

Em 2006, a pontuação dos alunos brasileiros em ciências ficou abaixo da média da OCDE e também foi inferior à média de alguns países da América Central (México) e da América do Sul (Argentina, Chile, Uruguai) (WAISELFISZ, 2009). No último levantamento, do qual participaram 65 países, o Brasil ficou na 53ª posição, com apenas dois pontos acima do Cazaquistão (OCDE, 2010).

Isso evidencia que mesmo que em âmbito nacional haja uma intensa preocupação no sentido de elevar a qualquer custo o IDEB, a fim de chegar à nota 6,0 – que corresponde à média dos países desenvolvidos – observa-se em nível internacional que ainda há uma grande discrepância entre os resultados dos alunos brasileiros e aqueles dos países desenvolvidos. Essa discrepância pode ser entendida, por vezes, a partir de outras dimensões que podem afetar tais resultados. Diante disso, esta investigação busca desvelar os hábitos, bem como as representações sociais do estudo e das estratégias de estudo utilizadas pelos alunos.

Diferentemente do SAEB, o PISA não avalia somente os conhecimentos dos alunos, mas também os seus hábitos de estudo, seus interesses, considerando a sua inserção socioeconômica e suas relações no âmbito familiar e escolar, e ainda avalia como o aluno aprende (BRASIL, 2008; OCDE, 2000) a partir das estratégias de estudo apresentadas a seguir:

1.1.2.1 Estratégias de estudo avaliadas no PISA

Ao tratar da aquisição do conhecimento, somos remetidos às ideias piagetianas segundo as quais a construção do conhecimento se dá por meio da consciência. Diante disso, Becker (2003) ressalta que a aprendizagem é condicionada à ação do sujeito, ou seja, o aluno aprende “por força das ações que ele mesmo pratica” (p.14).

Como já apontado por Magro (1979), estamos a todo o momento aprendendo; aprendemos a comer, a falar, a andar e, ao chegar à escola, o aluno se depara com outro problema: como aprender determinados conteúdos?

Para de fato aprender matérias como português, matemática, ciências, que possuem diferentes características, o aluno precisa ter um papel ativo e desenvolver estratégias diferenciadas de estudo. Além disso, ele necessita decidir qual é a melhor estratégia de estudo a ser adotada em cada uma das disciplinas.

As estratégias empregadas para aprender um determinado conteúdo podem ser divididas em *cognitivas* (memorização e elaboração), através das quais o aluno processa uma

determinada informação; e *metacognitivas* (controle), nas quais o aluno regula conscientemente a própria aprendizagem.

A primeira estratégia de estudo, a **memorização**, caracteriza-se pelo armazenamento da informação através da repetição. Essa estratégia de estudo faz com que a nova informação seja pouco processada e não alcance a compreensão necessária (OCDE, 2005). Mesmo assim, ela é bastante comum em matérias que exigem uma maior retenção e armazenamento de informações, como, por exemplo, as línguas estrangeiras.

Alguns fatores externos, como a irritação com o professor ou mesmo com os colegas, e ainda alguns outros fatores próprios do conteúdo, como a semelhança entre duas disciplinas, podem refletir negativamente no processo de memorização. Portanto, é preferível que matérias com estruturas semelhantes, como matemática e física, por exemplo, não sejam estudadas uma após a outra.

Para facilitar a memorização é importante compreender o significado e estabelecer associações entre as diversas partes do conteúdo (MAGRO, 1979). Ao analisar os relatórios do PISA, verificamos que os alunos brasileiros utilizam bastante a estratégia de memorização. Para Cantelli (2000), isso é fruto de um ensino baseado na mera transmissão de conteúdos desinteressantes e incompreensíveis. Os alunos concordaram com a ideia de que, ao estudar, tentam decorar as respostas dos exercícios e para não esquecer do caminho que os leva a resolver uma questão, eles repassam os exemplos diversas vezes, tentando lembrar cada etapa do procedimento (OCDE, 2005).

A segunda estratégia de estudo avaliada pelo PISA é a **elaboração**, que consiste em relacionar uma nova informação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, buscando compreender os novos conceitos e encontrar novos meios de chegar à resposta (OCDE, 2005). Ao examinar os relatórios do PISA, constatamos que os alunos brasileiros tendem a elaborar, a tornar assimilável o conteúdo durante o estudo, pois eles declararam que ao responder uma atividade pensam em novas formas de chegar à resposta, refletem como a solução pode ser aplicada a outros problemas e, ainda, imaginam a relação do conteúdo com o seu cotidiano (OCDE, 2005).

Durante muito tempo as investigações voltadas para o estudo e o aprendizado concentraram a sua atenção na cognição e na motivação dos alunos como os principais determinantes do sucesso escolar. Após a década de 1970, os processos metacognitivos introduzidos por Flavell e colaboradores começaram a ganhar força. Assim, o termo metacognição, relativamente novo na literatura, ainda não possui uma definição consensual. Refere-se ao conhecimento que o sujeito tem acerca do seu próprio conhecimento, a

organização, a avaliação e a regulação dos seus processos cognitivos (RIBEIRO, 2003; JOU; SPERB, 2006).

Uma habilidade que diferencia os alunos que têm sucesso escolar daqueles que não têm é o reconhecimento da dificuldade de uma atividade e a consciência da não compreensão de determinados conteúdos (RIBEIRO, 2003). Assim, a terceira estratégia de estudo avaliada pelo PISA, o **controle** durante o estudo, constitui-se como um pré-requisito para que o aluno aprenda ao longo da vida, pois ao sair da escola ele necessitará administrar o seu aprendizado por conta própria.

Ao verificar as respostas dos alunos brasileiros às questões relativas ao controle da aprendizagem, evidenciamos que ao estudar eles tentam determinar as partes mais importantes e selecionam o que precisam de fato aprender, esforçam-se para conseguir lembrar do trabalho já realizado, tentam identificar os conceitos ainda não compreendidos e procuram mais informações para auxiliar o aprendizado (OCDE, 2005).

Entretanto, há que se considerar que para os alunos desenvolverem essas estratégias de estudo eles necessitam de subsídios do professor, em qualquer nível de ensino. Diante disso, o objetivo do professor consiste em criar situações que facilitem a invenção do aluno (PIAGET, 1975), pois isso fará com que o aluno se torne mais autônomo e tenha mais vontade de estudar ao tomar consciência da sua própria capacidade (BARTH, 1987; MORAIS; VALENTE, 1991). “O aluno tem que *aprender o aprender*, cabendo ao mestre ensinar isso, deixando-o aprender” (BECKER, 2003, p. 16, grifo do autor).

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é descrito o caminho teórico que orienta nossa investigação. Em um primeiro momento, apresentamos a Teoria das Representações Sociais. Para tanto, a estrutura do texto focaliza inicialmente o contexto em que se deu a origem desse conceito, a seguir discutimos o que se entende por representação social, os processos cognitivos envolvidos na sua construção e, ainda, as dimensões e esferas de pertencimento. Em seguida damos ênfase, no texto, à abordagem estrutural.

Em um segundo momento, apresentamos os conceitos de heteronomia e autonomia moral e intelectual, a partir da perspectiva de Piaget, e refletimos sobre como a escola vem se colocando diante desses conceitos. Por fim, apresentamos uma tentativa de aproximar a Teoria das Representações Sociais e a teoria desenvolvida por Piaget.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais teve sua origem na Europa, através do livro *La psychanalyse, son image et son public*, publicado por Serge Moscovici em 1961. Essa obra foi resultado da reorganização de uma tese na qual Moscovici estudou as opiniões que circulavam sobre a psicanálise entre diversos grupos sociais. Essa pesquisa se deu em meados dos anos 50, em um período de pós-guerra que foi marcado por uma intensa desordem nas universidades europeias, a qual culminou na estagnação do desenvolvimento da psicologia social europeia (PSE) e no crescimento da psicologia social americana (PSA).

Moscovici, ao estudar como se originam as diferentes RS da psicanálise, foi influenciado por esse contexto e teve como objetivo redefinir o campo da PSE. Essa sua pretensão pode ser percebida quando ele ressalta a função simbólica das RS e o seu poder de construção do real. E, ainda, quando ele se contrapõe à vertente americana, afirmando que o “behaviorismo” que se limitou a estudar o indivíduo, o pequeno grupo e as relações não formais era e continua sendo um obstáculo para a redefinição da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

Assim, a noção de RS elaborada por Moscovici constituiu-se como um marco na psicologia. A partir desse marco ela passou a ser considerada uma psicologia social autêntica, pois busca uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e se afasta do viés

sociológico proposto por Durkheim e do ponto de vista psicológico defendido pela psicologia social da época (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Ao propor a teoria das RS, Moscovici fez aproximações com as “representações coletivas”, de Durkheim. Para Durkheim as representações constituíam parte integrante da sociedade. No entanto, nenhuma atenção era dada para a sua estrutura e dinâmica interna. Moscovici, ao retomar esse conceito, teve como principal preocupação o esclarecimento desses processos estruturais e dinâmicos, os quais que dão origem às múltiplas formas de organização do pensamento das sociedades contemporâneas (MOSCOVICI, 1981).

Enquanto que as representações coletivas, de acordo com a concepção clássica, é um termo explanatório que designa uma classe geral de conhecimento e crenças (ciência, mitos, religião, etc.), do nosso ponto de vista elas constituem um fenômeno que precisa ser descrito e explicado [...] As representações sociais são fenômenos que estão ligados com uma forma especial de se adquirir e comunicar conhecimento, uma forma que cria realidade e senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 3).

As RS constituem um conjunto de explicações, conceitos e afirmações presentes nas comunicações interpessoais. Portanto, são consideradas análogas aos mitos e crenças das sociedades tradicionais. Estudá-las implica deter-se na forma como o sujeito apreende e compreende os objetos que o circulam, e verificar como se dão esses esforços dos sujeitos ativos que pensam, produzem e comunicam representações (MOSCOVICI, 1981). Como afirma Moscovici (1978, p. 58), “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificá-lo o texto”.

As RS expressam a relação existente entre um sujeito e um objeto que é socialmente valorizado, assim uma RS legítima deve ser necessariamente “uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 27). O sujeito não é passivo ao reproduzir um determinado objeto, mas o reconstrói, atribuindo-lhe um sentido próprio, o que revela a função simbólica das representações. Segundo Moscovici (1978), as representações são dinâmicas na medida em que não apenas reproduzem, mas produzem e determinam comportamentos e relações com o meio ambiente, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam as pessoas (MOSCOVICI, 1978).

Ao se deparar com um objeto estranho o sujeito aproxima-o do seu universo, dos seus conhecimentos, instituindo uma linguagem particular assentada em valores e em conceitos (MOSCOVICI, 1978, p. 50). Logo, as RS não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de” um determinado objeto, mas são “teorias coletivas destinadas à interpretação e

elaboração do real”. Portanto, as RS possuem uma lógica e uma linguagem que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos” (p.51).

Segundo Jodelet (2001), durante a construção das RS o sujeito pode assumir três dimensões diferentes, em relação às quais o pesquisador deve estar atento. A dimensão epistêmica diz respeito à forma como o sujeito constrói os conhecimentos que compõem a RS, como ele os estrutura. Já a dimensão psicológica atém-se às expectativas do sujeito, aos objetivos e perspectivas de vida que influenciam a sua RS, uma vez que, segundo a autora, o sujeito diz algo de si mesmo, ao representar, evidenciando características da sua identidade. Por fim, na dimensão social, quando o sujeito partilha de uma mesma representação, ele se insere em um grupo, mantém um relacionamento com os outros e assume um compromisso social.

De acordo com Abric (1994), as RS possuem quatro funções principais. A primeira é relacionada ao saber, pois as representações possibilitam ao sujeito adquirir e assimilar conhecimentos para a compreensão da realidade; além disso, elas facilitam a comunicação ao determinar o conjunto de referências responsável por promover a troca social. A segunda função das RS está relacionada à identidade, pois elas são capazes de situar os sujeitos ao possibilitarem a elaboração de uma identidade compatível com os valores e normas, em um processo no qual o coletivo exerce controle e influencia os seus membros. A terceira função está associada à orientação dos comportamentos dos sujeitos. A quarta e última função está relacionada à justificação das condutas, pois a partir das RS os sujeitos podem elucidar e relevar o motivo das suas condutas.

Uma das maiores contribuições da teoria das RS pode ser evidenciada através dos processos cognitivos: ancoragem e objetivação. A ancoragem tem suas características voltadas para a experiência, o esforço do sujeito de trazer para si. Esse processo se dá através da classificação e nele ocorre a integração cognitiva do objeto ao pensamento preexistente. Em outras palavras, o sujeito frente a um objeto desconhecido busca significações aos conhecimentos dos quais dispõe. A ancoragem ou “enraizamento social da representação” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29) “consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (DOISE, 2001, p. 190).

De acordo com Moscovici (1978), quando um objeto estranho chama a nossa atenção entramos em um estado de desequilíbrio, no qual carecemos de verbalismos. Para diminuir esse desequilíbrio é necessário que o estranho comece a fazer parte de nós, se desloque para o nosso universo, se torne familiar (MOSCOVICI, 1981, p.188). Para Deschamps e Moliner

(2009, p.127) esse processo consiste em eleger um quadro de referências que possibilite ao sujeito apreender o objeto. Nesse sentido, Moscovici (1981) chama atenção para o sujeito que, ao rotular e atribuir valor ao objeto, não é neutro.

A objetivação, por sua vez, consiste em associar algo a um significado. É o processo pelo qual os sujeitos tentam reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm desse objeto (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 127). Consiste em “domar o (não familiar) desconhecido” (MOSCOVICI, 1981, p. 11), uma vez que existe uma grande quantidade de palavras que circulam em torno de um objeto, e os sujeitos constantemente necessitam associá-las a um significado real.

Em uma das primeiras hipóteses sobre a estrutura das RS, Moscovici chama a atenção para o fato de que, para visualizarmos o conteúdo e o sentido de uma RS, ela deve ser necessariamente constituída por três dimensões: informação, atitude e campo ou imagem da representação (SÁ, 1996). A informação diz respeito à organização dos conhecimentos que o grupo possui acerca de um objeto social. A atitude caracteriza-se como a mais frequente e, possivelmente, a primeira a aparecer. Portanto, é um dos conceitos mais remotos e mais estudados na Psicologia Social. Assim sendo, há certa dificuldade em defini-lo de forma consensual (LIMA, 2010).

De acordo com Moscovici (1978), a atitude corresponde à orientação favorável ou desfavorável, frente ao objeto da representação. Por um lado, é considerada como uma fórmula valorizada pela sociedade na qual o indivíduo está inserido; e, por outro, como uma tomada de posição frente a um problema discutido pela sociedade. Para Doise (2001, p. 189) a atitude é “uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social”.

Lima (2010) ressalta três características que podem ser observadas nas atitudes: a direção, que pode ser favorável ou desfavorável; a intensidade fraca ou extrema durante a tomada de posição; e, ainda, a acessibilidade, que depende do modo como a atitude foi aprendida, da força e da frequência com que é usada. Essa terceira característica – a acessibilidade – determina a ativação automática da atitude na memória do sujeito, quando ele se depara com determinados objetos.

As atitudes são sempre expressas por meio de respostas avaliativas (ABRIC, 2001), podendo ser destacadas três respostas: cognitiva, afetiva e comportamental. A primeira refere-se a pensamentos, julgamentos e opiniões que vinculam o objeto às suas implicações. A segunda diz respeito aos sentimentos e emoções que são provocados pelo objeto, e a terceira faz referência aos comportamentos provocados pela atitude (LIMA, 2010).

Por fim, o campo ou imagem da representação remete ao conteúdo concreto e restrito sobre um aspecto preciso do objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A imagem pode ser entendida como um espelho interno de uma realidade externa; ou, até mesmo, como uma reprodução leal dentro do espírito do que se localiza do lado de fora. Assim, imagens podem ser consideradas como impressões deixadas pelas pessoas em nosso cérebro. Desempenham uma função semelhante a um painel responsável pela seleção, que tem como função o recebimento de novas mensagens e o controle da percepção, bem como a interpretação de mensagens não totalmente ignoradas e rejeitadas (MOSCOVICI, 1978).

Ao admitir essas três dimensões, Moscovici (1978) verificou posteriormente que é possível definir o grau de estruturação de uma representação social. Ele observou que a psicanálise promovia atitudes em todos os grupos, mas nem todos apresentavam representações coerentes sobre ela. A análise dimensional também permite caracterizar os grupos em função da sua representação social. É possível definir os grupos, ou até mesmo distinguir um grupo de outro pelas representações que são compartilhadas pelos seus sujeitos sobre um determinado objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 25).

Ao estudar a constituição da RS em espaços reais, Jodelet (2007) chama a atenção para três esferas de pertencimento: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade. A esfera da subjetividade nos leva a compreender os sujeitos como sociais, ativos e distintos, dependendo do contexto social no qual estão inscritos no cotidiano (JODELET, 2007).

Já a esfera da intersubjetividade remete a ocasiões em que o contexto contribui para que os sujeitos compartilhem as RS. Os sujeitos se comunicam e de forma negociada transmitem informações, constroem saberes, fazem acordos ou expressam divergências sobre um objeto de interesse comum. Isso possibilita a construção de significados e ressignificações consensuais. Essa esfera é muito privilegiada quando se pretende intervir no contexto com a finalidade de mudar a relação que sujeitos mantêm com o objeto (JODELET, 2007).

Por fim, a esfera da transubjetividade é composta de elementos que cruzam as duas outras esferas – a da subjetividade e a da intersubjetividade. Portanto, ela abrange os sujeitos, os contextos onde a interação acontece e, ainda, as situações de interação. Essa esfera refere-se aos espaços sociais nos quais os sujeitos estão imersos e as RS circulam, que vão desde os meios de comunicação, passam pelas instituições e chegam à ideologia dominante e às relações de poder. Além disso, a esfera da transubjetividade compreende as formas de pensamento e atuação, os valores e as normas peculiares de uma cultura que serve de norte para as práticas dos sujeitos (JODELET, 2007).

No nível subjetivo, as RS têm a função de expressar os significados que os sujeitos dão ao objeto de acordo com seus interesses e objetivos. No nível intersubjetivo, as RS funcionam como uma forma de compreender as interpretações e os significados que são compartilhados pelos sujeitos sobre um determinado objeto. E, finalmente, no nível transubjetivo, as RS dizem respeito ao aparato sociocultural, bem como ao conjunto de normas e valores impostos pela sociedade. Nesse nível, as RS evidenciam o repertório que torna possível a visualização dos significados compartilhados socialmente (JODELET, 2007).

Como desdobramentos da teoria sociogenética das RS, proposta por Moscovici, constituíram-se três correntes teóricas complementares: a primeira, que dá continuidade à obra original de Moscovici, é comandada por Denise Jodelet, em Paris; a segunda, que possui um viés sociológico, é liderada por Willem Doise, em Genebra; e a terceira, que foi adotada nesta investigação e será descrita a seguir, enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das RS e é conduzida por Jean Claude Abric, em Aix-en-Provence (SÁ, 1998, p. 65).

2.1.1 A abordagem estrutural

A dimensão cognitivo-estrutural foi proposta em 1976, por Jean Claude Abric, e é igualmente denominada Teoria do Núcleo Central (TNC). Essa dimensão sustenta que os elementos de uma RS são hierarquizados e que toda RS é organizada em torno de um núcleo central, o qual é composto por um ou mais elementos estáveis, resistentes à mudança. Cabe a esses elementos determinar o significado da representação (ABRIC, 2005; SÁ, 1996). Assim, segundo Abric (2005, p. 40), “procurar o núcleo central é procurar a raiz, o fundamento social da representação”.

O NC é associado à ideia de coletivo, a base comum propriamente social que define a homogeneidade de um grupo. Assim, o NC se caracteriza como o elemento fundamental de uma RS, visto que determina ao mesmo tempo o seu significado e a sua organização (ABRIC, 2001). Por ser compartilhado pelos sujeitos de um mesmo grupo, ele se caracteriza como um ponto de difícil alteração, pois concentra um valor comum atribuído pelos sujeitos a um determinado objeto. Dessa forma, uma mudança brusca no NC altera a homogeneidade do grupo. Entretanto, deve-se ressaltar que o próprio NC é hierarquizado, podendo compreender alguns elementos considerados mais importantes que outros (ABRIC, 2005).

Ao NC são atribuídas três funções essenciais: a função geradora, pois através dele são criados e transformados os significados de uma RS; a função organizadora, uma vez que é o NC que determina a natureza das ligações ao unir os elementos de uma representação; e a

função estabilizadora, visto que os elementos do NC são mais estáveis e, portanto, resistentes à mudança (ABRIC, 2001; ABRIC, 2003; DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

As técnicas desenvolvidas para identificar os elementos do NC levam em conta três características fundamentais que o distinguem dos demais elementos da RS: o seu valor simbólico, o poder associativo e a saliência. O valor simbólico refere-se à relação existente entre a RS e o objeto, que não pode ser vista de forma dissociada sob a pena de perder o seu significado. O poder associativo diz respeito à capacidade que o NC tem de reunir vários sentidos a uma mesma palavra e, assim, de se associar aos demais elementos. A saliência, por sua vez, está relacionada às duas características anteriores, uma vez que as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, pois são evocadas com maior frequência que as demais (ALVES-MAZZOTTI, 2006, 2007).

Segundo Abric (2001, p. 163), o NC “é determinado por um lado pela natureza do objeto apresentado e por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto.” Logo, ele pode assumir duas dimensões distintas: a dimensão funcional e a dimensão normativa. Essas dimensões podem ser ativadas de acordo com o tipo do grupo, ou com a situação representada (ABRIC, 2001). A dimensão funcional está ligada à natureza do objeto representado, sendo que para fins de intervenção na representação os elementos funcionais devem ser considerados como os mais importantes, pois se encontram amplamente relacionados às práticas. São esses elementos que “determinam as condutas relativas ao objeto” (ABRIC, 2005, p. 41).

A dimensão normativa, por sua vez, diz respeito aos valores, normas sociais e julgamentos que pertencem ao meio social no qual o grupo encontra-se inserido. Esses elementos estão ligados “à história e à ideologia do grupo” (ABRIC, 2005, p. 41). Alguns objetos de RS que possuem uma forte carga ideológica são característicos por ativar normalmente os elementos normativos (CAMPOS, 2003). Além disso, essas duas dimensões tendem a se apresentar de uma forma desigual nas RS, devido à existência de zonas mudas, que ocultam ou escondem aqueles elementos que vão contra os modelos normativos (ABRIC, 2005).

É indispensável em uma RS analisar a constituição do NC, pois é por meio dele que será conhecido o que está sendo representado. Entretanto, o NC não dá conta de esgotar todo o conteúdo e as formas de funcionamento da RS no cotidiano (SÁ, 1996, p. 71-72). Para tanto, existem outros elementos que entram na composição da representação, denominados sistema periférico.

O sistema periférico constitui a parte operante da representação, assim tem sua importância relacionada ao funcionamento e à dinâmica das RS. Portanto, o SP caracteriza-se por ser mais leve e flexível. Ele é a parte mais viva e acessível da RS (ABRIC, 2005). Pode-se dizer que funciona como um *script* que decodifica as situações, permitindo à representação funcionar de forma econômica. O sistema periférico serve como um “para-choque” entre a realidade em contínua mudança e o NC que não pode mudar (FLAMENT, 2001). Segundo Deschamps e Moliner (2009), o SP possibilita algumas individualizações na RS, desse modo é possível constatar que sujeitos que possuem a mesma RS têm, por vezes, práticas um tanto quanto diferentes.

O SP possui as seguintes funções: função de concretização do núcleo central na realidade, pois os elementos dele determinam a tomada de posição ou de condutas; função de regulação, uma vez que os elementos do SP são mais sensíveis à adaptação que os elementos do NC, sendo, portanto, mais facilmente determinados pelo contexto; função de prescrição, visto que os elementos periféricos são organizados pelo NC, funcionando como uma grade de leitura de uma determinada situação e, assim, servindo de norte para as tomadas de posição; função de proteção do NC, ao agir como um sistema de defesa dos significados dos elementos centrais da representação; e, ainda, função de individualização, por permitir que as representações sociais sejam particulares, ligadas à história e experiências pessoais dos sujeitos (ABRIC, 2005; FLAMENT, 2001).

A seguir é apresentada a tabela 2, que contém a síntese das principais características e funções diferenciais dos elementos do NC e do SP que constituem a organização interna da RS.

TABELA 2 - Características e funções diferenciais do núcleo central e do sistema periférico

Núcleo Central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo. Consensual; define a homogeneidade. Estável, coerente, rígido. Resistente à mudança. Pouco sensível ao contexto imediato. Gera a significação da representação e determina sua organização.	Integrado às experiências e histórias individuais. Suporta a heterogeneidade do grupo. Flexível; suporta as contradições. Evolutivo. Sensível ao contexto do imediato. Permite adaptação à realidade concreta. Protege o sistema central.

Fonte: ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p.74- 75.

2.2 Heteronomia e autonomia

Ao estudar a consciência moral, Piaget não enfatiza as condutas e sentimentos, mas sim o juízo moral que é traduzido pelo pensamento verbal teórico (situações hipotéticas) e pelo pensamento moral efetivo (situações reais). Além disso, ele vê o sujeito como agente desse processo moral, “age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas” (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344).

Ao escrever sobre a moralidade, Piaget (1994) mostra que ela evolui por meio de etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo, existindo duas grandes fases morais: a heteronomia e a autonomia. As diferenças entre essas etapas são analisadas em relação à concepção que o sujeito tem de regra, ao tipo de respeito que ele adquire por essa regra, ao tipo de justiça, à orientação e, por fim, ao julgamento que ele faz frente a tal regra.

Portanto, nenhuma realidade moral é completamente inata, edifica-se o desenvolvimento moral a partir de relações sociais de coação e cooperação (PIAGET, 1998, p. 26). Ao nascer, a criança encontra-se em anomia⁴; conforme ela vai crescendo, estabelecendo relações, passa a perceber que existem certas coisas que podem ou não ser feitas e assim vai tomando consciência de algumas obrigações (PIAGET, 1994).

A primeira forma encontrada para regular a ação oriunda das relações de coação estabelecidas entre a criança e os adultos é a fase da heteronomia ou moral da coação (PIAGET, 1994). Ela é predominante entre as crianças de 5 a 8 anos⁵, uma vez que os indivíduos nessa idade tendem a aceitar as regras e assimilar o dever prescrito pelo adulto devido à desigualdade existente no respeito unilateral, disparidade essa que conduz ao sentimento de *dever* (PIAGET, 1998, p. 29). Portanto, a obediência à regra ocorre em virtude do medo à punição, por interesse e ainda devido às vantagens a serem conseguidas (PIAGET, 1994).

O indivíduo moralmente heterônomo segue as normas “por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade” (MENIN, 1996, p. 40) e “a heteronomia [...] não se mantém, pois depende de uma regulação externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529). Isso acontece em especial no período da adolescência, no qual o indivíduo tende a rejeitar, ou pelo menos revisar tudo o que lhe foi imposto, a fim de construir para si uma representação do mundo, um projeto de vida (FREITAS, 2003).

⁴ Ausência de regras.

⁵ Essa faixa etária não é fixa.

Já a fase da autonomia é alcançada no momento em que o indivíduo passa a entender as regras e a considerar-se como agente moral; a partir daí ele é capaz de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade com o grupo. Para Piaget (1994) o desenvolvimento da autonomia ocorre aliado ao da autoconsciência, pode-se dizer que há autonomia quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão externa.

O indivíduo moralmente autônomo é aquele que decide “seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas” (MENIN, 1996, p. 40). “Ser moralmente autônomo significa poder analisar criticamente a obrigatoriedade das normas” (PASCUAL, 1999, p. 6) e “substituir as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e a própria consciência” (PIAGET, 1994, p. 91). Assim, mesmo que ocorram mudanças no contexto e na pressão social, o indivíduo permanece fiel aos seus princípios, pois “ele apenas obedece aquilo que lhe faz um sentido interno” (MENIN, 1996, p. 41).

Ao escrever sobre a heteronomia e a autonomia, Piaget ressaltou que ao mesmo tempo em que elas são morais, são também intelectuais. A partir disso, ele entende um sujeito intelectualmente heterônomo como aquele que acredita em tudo o que lhe é dito e adota opiniões de outras pessoas sem criticá-las, mesmo quando as conclusões lhe parecem duvidosas (KAMII, 1993).

Já o indivíduo intelectualmente autônomo é aquele que toma decisões próprias a partir do confronto de diferentes pontos de vista e age de acordo com aquilo que ele acredita, ou seja, de acordo com a sua verdade. Ser intelectualmente autônomo “significa ser governado por si mesmo, a partir da capacidade de levar em conta fatores relevantes” (KAMII, 1993, p. 75); é ter “a capacidade de pensar, de decidir, de agir por si mesmo de acordo com suas convicções, sem ser esmagado pelo peso da autoridade ou pelo peso da tradição” (DELVAL, 2009, p. 10). Ou seja, a autonomia corresponde à habilidade de analisar os problemas em toda a sua complexidade, levando em conta as opiniões dos outros. Segundo Piaget (1994, p. 91), a autonomia intelectual “liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna”, pois quem a conquista não mais se satisfaz com explicações decoradas; procura descobrir novas formas de resolver os problemas do dia-a-dia, pensa sobre proposições e sugere hipóteses (PASCUAL, 1999, p. 5).

Assim, enquanto no aspecto moral evidenciavam-se questões de correto e errado, no aspecto intelectual surgem as questões de verdadeiro e falso. Quando o aluno busca o correto ou o errado, ele quer saber o que é bom e ruim para ele; já ao procurar saber o que é

verdadeiro e falso, ele busca conhecer a verdade e a mentira. Desse modo, o aspecto intelectual contém o desejo de conhecimento (KAMII; D'CLARK, 1988, p. 68), adquire uma conotação cognitiva. Ou seja, o aluno autônomo é aquele que assume o papel de protagonista da sua própria aprendizagem e torna-se independente, sendo capaz de coordenar a aprendizagem em um contexto dinâmico (ROSSETTO, 2005).

A passagem da heteronomia para a autonomia moral e intelectual não é um processo simples e linear que se dá pela simples interiorização de modelos. Ao contrário, é um processo coletivo que se dá por meio da experiência, sendo, portanto, dependente das relações de cooperação que se estabelecem no cotidiano dos indivíduos.

2.2.1 Como a escola vem se colocando diante desses conceitos?

De acordo com Piaget (1998), o direito à educação encontra-se além da possibilidade de frequentar uma escola. A educação implica a oportunidade de o aluno encontrar na escola tudo aquilo que é necessário para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Assim, a Epistemologia Genética considera a escola como um espaço privilegiado para auxiliar o desenvolvimento cognitivo e moral dos seus alunos, quando pautada na cooperação e sustentada pelos princípios da teoria construtivista (GALLEGO; BECKER, 2008).

Segundo Delval (2009, p. 10), “promover a autonomia deve ser um dos objetivos fundamentais da escola”. A partir dessa premissa, a escola necessita desafiar diariamente o seu aluno a participar da escolha do que é o melhor para si (PIAGET, 1998), pois “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” [...] e “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 107).

Piaget (1984), ao apresentar as expectativas da “escola ativa”, considerou os trabalhos em grupo como uma ferramenta de fundamental importância para auxiliar no processo de construção moral e intelectual dos alunos. Para o autor, a partir do momento em que o professor possibilita aos alunos a exposição e a discussão das suas ideias, ele está instituindo um ambiente de conflitos entre diferentes pontos de vista. Ao respeitar todas as ideias dos alunos, inclusive aquelas erradas, o professor edifica um consenso democrático, contribui para o aspecto sócio-afetivo e intelectual dos alunos e favorece o seu aprendizado (SILVA, 2004), já que o aluno aprende à medida que consegue mudar os seus pontos de vista (PIAGET, 1994).

Nesse sentido, uma escola ativa é aquela que tem por objetivo a formação total do indivíduo, dando as condições para o seu pleno desenvolvimento moral e intelectual. Essa

escola só é possível quando se propicia aos alunos um ambiente de liberdade no qual eles possam cometer erros, reformular as suas opiniões, trocar e confrontar diferentes pontos de vista. Somente quando trabalha nessa direção, a escola cumpre a sua função de socialização do conhecimento, possibilitando aos alunos a vivência de experiências democráticas que exigem a sua participação e o exercício da autonomia (PIAGET, 1998).

A LDB⁶ 9.394/96 define “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” no seu artigo 35, inciso III, como uma finalidade do Ensino Médio.

No final dos anos 1990, a partir de uma medida governamental, definiram-se sete “temas transversais” (entre eles a ética) que deveriam ser trabalhados pelas escolas de forma a não privilegiar apenas uma disciplina (BRASIL, 1998). Porém, essa proposta foi pouco assimilada pelas escolas e esses temas continuaram não se fazendo presentes, ou continuaram pouco presentes nas salas de aula, acontecendo de acordo com as preferências pessoais dos professores (SHIMIZU *et al.*, 2010).

Mais recentemente, viu-se emergir uma proposta para as escolas incluírem em seus currículos a Educação em Direitos Humanos, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com algumas Secretarias Municipais e Estaduais, e em consonância com órgãos mundiais.

Contudo, o que se observa no cotidiano escolar é que praticamente inexistem ocasiões em que os alunos, por meio da reflexão, possam construir os seus próprios conhecimentos e entender as razões pelas quais devem seguir determinadas regras (VINHA; TOGNETTA, 2009), pois os estabelecimentos de ensino carecem de situações que exijam autonomia dos alunos (PIAGET, 1994). Além disso, ainda se adotam em muitas escolas o respeito unilateral, posturas doutrinárias (MENIN, 2002) e atitudes coercitivas que atrasam o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos e reforçam a sua heteronomia (KAMII, 1993).

É comum as escolas não promoverem trabalhos que priorizem as trocas de ideias entre os alunos, em alguns casos esse momento é visto como desordem, bagunça e indisciplina. A fim de minimizar esses problemas privilegiam-se nas instituições de ensino atividades individuais, estabelecem-se aos alunos conhecimentos prontos, regras e valores morais pré-fabricados, transmitidos como verdades acabadas.

Entretanto, Kamii (1993) chama a atenção para o fato de que seria interessante não estabelecer tudo isso de antemão, pois assim ter-se-iam posturas mais relativistas, que

⁶ A LDB 9.394/96 encontra-se disponível em: < http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm >. Acesso: 24 out. 2012.

encorajariam os alunos a se desenvolverem enquanto seres humanos capazes de construir seus próprios conhecimentos e elaborar seus valores morais, dependendo das situações de conflito.

Assim, para que as escolas possam dar conta de desenvolver a autonomia intelectual e moral dos seus alunos, elas necessitam desacreditar no poder dos belos discursos, não estabelecer “regras tolas e desnecessárias, normas justificadas em nome da igualdade e da homogeneidade” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530), e não mais admitir que a nota seja usada como forma de recompensa e punição.

Segundo Freire (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético”, e é chegada a hora de os professores refletirem a respeito de uma “prática educativo-progressiva em favor da autonomia” dos seus alunos. Isso porque, por mais que os professores afirmem ter o objetivo de formar alunos autônomos, na prática eles nem sempre conseguem pautar suas ações em princípios de cooperação e autonomia. Tal situação é ainda mais nítida em escolas que possuem características mais “tradicionais”, nas quais os professores tendem a favorecer uma maior heteronomia dos seus alunos. Essa dificuldade dos professores em utilizar métodos ativos⁷ assenta-se no fato de que eles não foram educados dessa forma (PIAGET, 1998) e, por vezes, a sua formação acadêmica não lhes ofereceu subsídios teóricos e suficientes para isso (SHIMIZU, 1998).

Transformar essa realidade educacional não é algo fácil. Entretanto, se o objetivo for a construção de uma escola ativa e democrática, na qual os alunos sejam percebidos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, sente-se a necessidade de desvelar inicialmente as representações sociais que esses sujeitos possuem sobre o estudo.

2.3 Aproximações entre a Teoria das Representações Sociais e Piaget

Pela necessidade de explicitar alguns indicativos de autonomia e heteronomia moral e intelectual em situações de estudo, a partir das representações sociais dos alunos, busca-se nesta investigação estabelecer uma aproximação entre a teoria das RS e a teoria desenvolvida por Piaget. Para tanto, neste momento não são examinadas as teorias prontas e acabadas, pois assim perderíamos de vista a historicidade dos seus conceitos, os seus objetos de estudo e as condições que as fizeram possíveis (CASTORINA, 2008), mas buscar-se-á estabelecer alguns pontos comuns a essas duas teorias.

⁷ Entende-se por métodos ativos “o processo de fazer fluir naturalmente o ímpeto, a energia próprios do desenvolvimento mental, e a vontade natural de aprender do aluno, direcionando-os à aprendizagem escolar” (ROSSO; TAGLIEBER, 1992, p. 37).

Para Castorina, Barreiro e Clemente (2005) a teoria das RS tem sua origem vinculada aos pensadores da Teoria do Desenvolvimento, entre eles Piaget, com quem Moscovici compartilha o conceito de interação entre sujeito e objeto. Ao construir a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Piaget teve como preocupação principal esclarecer como o ser humano consegue alcançar o conhecimento. Na sua visão, o sujeito é natural e o conhecimento é resultado da atividade do seu organismo, assim a construção do conhecimento advém de estruturas mentais orgânicas, não inatas, que se desenvolvem graças às relações que o sujeito estabelece com os objetos presentes no meio. Essas relações implicam “necessariamente numa dimensão social, porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único processo”, sendo todas as operações do sujeito socializadas, e versando a cooperação no sentido estrito em tornar comum (PIAGET, 1985, p.77).

Da mesma forma, Moscovici, ao elaborar a teoria das RS, ressalta que para que haja representação social, ou seja, para se adquirir e comunicar conhecimento deve haver uma atividade do sujeito no sentido de reconstruir, interpretar e expressar o objeto socialmente valorizado. “Representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto” [...] “não há representação sem objeto” (JODELET, 1989, p.5). “Uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p.27).

Mesmo estando diante de dois tipos visivelmente diferentes de representação, um dos quais está situado no interior da mente humana, na constituição do pensamento individual, possuindo para isso uma lógica de análise rigorosa, e o outro está situado nas interações sociais, na sociedade pensante, apresentando dessa forma uma lógica de análise mais informal, Castorina (2008, p. 766) afirma que eles acabam complementando-se.

Outro ponto de aproximação entre essas duas teorias foi a preocupação de ambas em romper com a dualidade existente entre indivíduo e sociedade. Ao descrever a construção do conhecimento, Piaget ressalta a interação mútua existente entre o indivíduo e o meio social (FREITAS, 2003), “chama a atenção para os movimentos de interdependência e de dupla construção, do sujeito e do mundo” (ROSSO; BERGER, 2006, p. 321), “de construções sucessivas” (PIAGET, 1976, p. 11). Da mesma forma, Moscovici (1978, p. 290), ao analisar a RS enquanto sistema cognitivo, afirma ter partido de uma crítica às dicotomias tradicionais que afastavam indivíduo e sociedade, por entender que, ao invés de afastá-los, é de fundamental importância estabelecer uma relação dialética entre o sujeito e o social, a fim de definir e vivenciar uma Psicologia Social verdadeira (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Há que se ressaltar que essas aproximações não são consensuais; autores vêm, há algum tempo, questionando a relação entre essas duas teorias. De acordo com Delval (1994), na definição de RS inclui-se uma variedade de conceitos e formulações que tornam a teoria aberta. Moscovici (1995) diz fazer parte de um “politeísmo metodológico” e ressalta que se algum conceito, como o de atitude, por exemplo, for analisado de forma categórica, corre-se o risco de perder o fenômeno social (MOSCOVICI, 1978). Diante disso, Castorina (2008, p. 763) afirma que parte dessa exigência de uma definição metodológica rigorosa das RS, para que possa ser usada em compatibilidade com outras disciplinas, “revela uma incompreensão sobre o seu estatuto teórico”, pois nas ciências sociais a caracterização e, por vezes, a escolha dos métodos de pesquisa não acontecem no início da investigação, mas sim durante o seu andamento.

Na presente investigação justifica-se a aproximação entre a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo e Moral, de Piaget, na medida em que existem diferentes níveis de conhecimentos coexistindo acerca do estudo. Para Piaget, frente a um determinado objeto pode haver decalagens que “caracterizam a repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades” (PIAGET, 1975, p. 365), ou que, nos casos mais extremos, obstruem o surgimento de um novo estágio, impedindo a criança de prosseguir no seu desenvolvimento.

Ao chamar atenção para a “polifasia cognitiva”, Moscovici (1978, p. 288) ressalta a análise da “transformação das modalidades de conhecimento, das relações que se estabelecem entre elas e a sua adaptação”; portanto, para ele também podem coexistir em um sujeito individual (ou coletivo) diferentes estágios de conhecimento acerca de um mesmo objeto. Não é todo objeto que possui essa característica que faz com que os sujeitos produzam diferentes níveis de conhecimento sobre ele, assim como “não é todo objeto de conhecimento que provoca RS” (MOSCOVICI, 1978, p. 290). O estudo produz RS, pois tem a pressão considerada necessária para a inferência social no grupo de alunos, por isso nos interessa verificar sob o ponto de vista piagetiano o processo operatório da construção desse conhecimento.

Verifica-se, a partir disso, que diante do objeto de pesquisa que nos propomos a investigar há uma complementariedade entre essas duas teorias, e que as representações sociais, as atitudes e as imagens do estudo podem ser enriquecidas, na medida em que contribuirão para solucionar problemas da Epistemologia Genética (CASTORINA, 2008), como os relacionados à heteronomia e à autonomia moral e intelectual.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

No capítulo anterior apresentou-se o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa. Neste capítulo, são apresentados os delineamentos metodológicos. Para tanto, ele é composto por três momentos considerados fundamentais para a compreensão da pesquisa.

Em um primeiro momento, são descritos os procedimentos quali-quantitativos para a análise dos dados, a adoção do “politeísmo metodológico” (MOSCOVICI, 1995) e são caracterizadas as três escolas que participaram da pesquisa. Em um segundo momento, expõe-se os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Por fim, apresenta-se como foi feita a organização e a análise dos dados com o apoio dos *softwares*: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), *Análise de Similitude* (SIMI), *Analyse Lexicale por Context d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE) e *Análise de Conteúdo*.

3.1 PROCEDIMENTOS QUALI-QUANTITATIVOS

Para realizar esta investigação qualitativa partimos de uma interação entre os procedimentos de análise qualitativos e quantitativos, por entendermos que essa combinação, além de proporcionar uma maior cientificidade ao trabalho, confere ao investigador uma visão mais ampla e esclarecedora do objeto investigado.

Segundo Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 291), “muitos psicólogos sociais têm privilegiado em seus trabalhos de pesquisa uma orientação mais qualitativa, que busca a compreensão em profundidade dos fenômenos estudados”. Porém, não há como trabalhar com um grande número de sujeitos e analisar as suas particularidades sem fazer uso de métodos quantitativos durante a coleta e a análise dos dados.

Entende-se a abordagem qualitativa como aquela que tem o ambiente natural como fonte de dados. Essa abordagem se caracteriza por significados que são atribuídos pelos sujeitos investigados, bem como pelo seu caráter descritivo e seu aspecto analítico. Assim, a abordagem qualitativa apresenta-se como uma minuciosa investigação sobre um determinado acontecimento, objeto, grupos de sujeitos ou fatos da realidade (OLIVEIRA, 2007).

Essa abordagem tem por finalidade coletar as informações para explicar intensamente o contexto no qual o objeto de pesquisa encontra-se inserido. Dessa forma,

envolve “um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto em estudo no seu contexto histórico” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

A abordagem quantitativa, por sua vez, tem um caráter mais objetivo e caracteriza-se pela definição de variáveis e pela utilização de tratamentos estatísticos durante a análise dos dados, o que evita interpretações distorcidas e garante resultados mais precisos (GRESSLER, 2003). É possível trabalhar com um grande número de sujeitos e analisar as suas particularidades, já que essa abordagem possibilita a redução de grande quantidade de informações em indicadores que viabilizam a quantificação e a interpretação dos resultados (CERVI, 2009).

De acordo com Gatti (2004), na área educacional ainda são poucas as pesquisas que empregam procedimentos quantitativos na coleta e análise dos dados. Entretanto, existem fenômenos educacionais que necessitam de quantificação para serem explicados, como é o caso da aprovação/reprovação, por exemplo. A não utilização da abordagem quantitativa em educação ocorre devido a vários fatores, entre eles, uma aparente dificuldade que os pesquisadores educacionais apresentam em “lidar” com dados estatísticos.

De acordo com Flick (2009, p. 41), os procedimentos de pesquisa quali-quantitativos “cristalizaram-se enquanto perspectiva, sendo discutidos e praticados de diversas maneiras”. A combinação entre esses dois procedimentos faz com que os trabalhos em que eles são aplicados tenham maior credibilidade e validade, evitando o reducionismo que é ocasionado pela escolha de apenas um dos métodos de análise (OLIVEIRA, 2007). Segundo Flick (2009), as pesquisas que fazem essa interação se caracterizam por adotarem uma metodologia que põe fim à guerra existente entre os paradigmas quantitativo e qualitativo.

Corroborando essa ideia, Oliveira (2007) aponta que a utilização simultânea dos procedimentos quantitativo e qualitativo faz referência a um novo paradigma do processo de construção do conhecimento científico contemporâneo, pois possibilita ao pesquisador uma abordagem voltada para dados mensuráveis, que podem ser analisados por meio de técnicas estatísticas, além de promover uma visão sistemática do objeto investigado. Contudo, essa combinação demanda esforço subjetivo do pesquisador, uma vez que caba a ele, a partir da sua reflexão, atribuir sentido aos dados (GATTI, 2004).

3.2 Natureza plurimetodológica

Por se tratar de uma investigação composta por objetivos relacionados a fenômenos sociais, julgou-se que ela não deveria partir de um único método de análise dos dados da pesquisa, mas de um “politeísmo metodológico” (MOSCOVICI, 1995) no qual não definíssemos de antemão um método em especial, mas que esse fosse sendo construído conforme a investigação fosse acontecendo (ROSSO, 1998).

Moscovici, ao prefaciар o livro “Textos em Representações Sociais”, escreve sobre os métodos de pesquisa, que segundo ele “se tornaram lentes deformadoras que nos impedem ver fenômenos reais”. O autor registra, inclusive, que já pediram que ele tomasse uma posição clara diante dos métodos de pesquisa empregados no estudo das RS. Entretanto, ele afirma que é “fundamentalmente contra a tendência de fetichizar um método específico. Fazer do método [...] uma garantia para se chegar ao conhecimento é tão pernicioso como qualquer outro fetichismo”. O autor deixa clara a sua posição ao escrever que a teoria das RS “permanecerá criativa por tão longo tempo, quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”. Em síntese, o autor garante ser “um metodólogo politeísta, e não monoteísta” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 14-15).

Para que o conhecimento tenha conteúdo verdadeiro, o principal objetivo de uma pesquisa é a busca da verdade. Todavia, os diversos métodos geralmente empregados nas pesquisas não são métodos para encontrar a verdade. O ideal é procurar descobrir novas teorias, novos princípios, bem como novos métodos de pesquisa a partir dos objetivos que se propõem inicialmente em um trabalho (MOSCOVICI, 1995).

Nesse sentido, entende-se que o método de pesquisa deve identificar-se com as formas como surgem e operam as representações sociais do estudo. Para tanto, optou-se nesta investigação por uma metodologia diversificada, que possa contribuir para a compreensão da complexidade do fenômeno aqui investigado. Diante disso, nos vimos frente a um embate, no qual abrimos mão de uma imersão em uma única abordagem metodológica, para que pudéssemos garantir a análise de todos os objetivos propostos inicialmente. Segundo Rosso (1998, p. 127), “fugimos da forma clássica, que homogeniza um dos pólos da pesquisa”.

Apesar da importância de se definir de antemão um determinado método de pesquisa, a teoria das RS não tem sido objeto de um método em especial (MOSCOVICI, 1978; SÁ, 1998; CABECINHAS, 2009). Dizer que nenhum método de pesquisa é privilegiado de maneira especial, não significa que todos os métodos podem ser utilizados; o que se quer dizer é que a escolha por uma das teorias complementares à teoria das RS implica a opção por

diferentes metodologias que, muitas vezes, um único método de pesquisa não dá conta de oferecer (SÁ, 1998). A partir disso conclui-se que “a força e a sofisticação metodológica da psicologia social repousam não em um único método de pesquisa, mas numa variedade de métodos disponíveis a serem utilizados” (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000, p. 292).

3.3 Caracterização das escolas participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em todas as turmas do 9º ano de três escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa- PR. Essas escolas são identificadas, na tabela 3, pelas letras A, B e C. Escolheu-se desenvolver a pesquisa nessas escolas em virtude da média dos resultados alcançados por elas no IDEB, nos anos 2005, 2007 e 2009.

TABELA 3: Médias do IDEB comparadas com as das três escolas estaduais.

IDEB	Resultados				Projeções			
Ano	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
Brasil	3,3	3,6	3,8	3,9	3,3	3,5	3,8	4,2
Paraná	3,3	4,0	4,1	4,0	3,3	3,5	3,8	4,2
Ponta Grossa	3,7	4,0	4,2	4,0	3,7	3,9	4,2	4,6
Escola A	5,1	5,3	5,6	5,2	5,1	5,3	5,5	5,9
Escola B	4,7	4,7	5,1	5,0	4,7	4,8	5,1	5,5
Escola C	3,1	3,4	3,5	3,5	3,1	3,3	3,5	3,9

Fonte: <<http://portalideb.inep.gov.br>>

Essas três escolas fazem parte do universo de 43 escolas⁸ da rede estadual na cidade de Ponta Grossa-PR, que possuem o 9º ano do ensino fundamental. Em 2010, essas escolas tiveram 4656 alunos matriculados (PARANÁ, 2012).

Para explicar como essas três escolas se colocam em nível municipal e estadual, recorreu-se à classificação das escolas paranaenses, feita a partir dos seus resultados no IDEB. Nessa classificação, a escola A aparece entre as 15 melhores do estado e como a segunda melhor da cidade de Ponta Grossa-PR; a escola B está entre as 70 melhores do estado e é considerada a terceira melhor da cidade. Já a escola C aparece em posição inferior a de 1.200 escolas do estado, estando entre as cinco “piores” escolas da cidade de Ponta Grossa-PR (INEP, 2011).

⁸ A lista completa das 43 escolas estaduais que fazem parte do Núcleo Regional de Educação do município de Ponta Grossa-PR, com as suas respectivas informações, encontra-se disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Já os resultados que cada uma dessas escolas obteve no IDEB estão disponíveis em: <<http://www.portalideb.com.br>>. Acesso: 09 mar. 2011.

De acordo com Franco (2004, p. 170), ao estudar as RS “é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos, mediante a realização de uma cuidadosa análise contextual”. Essa análise do contexto onde as escolas se colocam se faz necessária porque as RS “são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos”. Para tanto, apresentamos em seguida uma breve descrição das três escolas que participaram da investigação.

A **escola A** está localizada em um bairro residencial da cidade de Ponta Grossa. Essa escola se caracteriza por apresentar um ensino pautado em princípios diferenciados das demais escolas estaduais da cidade. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico dessa escola, os princípios educativos estão pautados na consideração do aluno como sujeito da aprendizagem; no reconhecimento da construção do conhecimento por meio da atividade do aluno; na superação da fragmentação das disciplinas; na tomada das experiências e vivências do cotidiano do aluno como ponto de partida para o aprendizado; no respeito à diversidade dos alunos; e, ainda, no estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos (PPP, 2009).

A comunidade atendida na escola A é na sua grande maioria moradora do bairro onde a escola está localizada. Nela são ofertados os anos finais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Em 2010, ano da aplicação dos questionários, a escola possuía nove turmas que reuniam 278 alunos, dos quais 59 estavam matriculados em duas classes de nono ano no turno matutino (PARANÁ, 2012).

A **escola B** possui uma localização central na cidade de Ponta Grossa-PR. Quanto aos alunos matriculados, 12% deles residem nas imediações da escola, 88% moram em bairros próximos ao centro e, portanto, necessitam de condução para se locomover até a escola. Os alunos se deslocam para a escola de ônibus, ou “são conduzidos pelos pais em carro próprio” (PPP, 2006, p. 12). Essa escola oferta os anos finais do ensino fundamental, além do ensino médio regular e integrado a duas modalidades de cursos técnicos.

A escola B tem ao todo 33 turmas, reunindo um total de 1040 alunos matriculados. Os anos finais do ensino fundamental são oferecidos pela manhã e à tarde, sendo que as cinco turmas de nono ano que participaram da presente investigação funcionam no turno da manhã e possuem 181 alunos matriculados (PARANÁ, 2012).

Quanto à comunidade atendida por essa escola, observa-se que a maioria das famílias é oriunda da classe média, reside em casa própria e os pais possuem empregos com renda entre dois a quatro salários mínimos. Quanto ao acesso a informações, os alunos estudam e realizam pesquisas em livros didáticos, enciclopédias, jornais, revistas e internet. No que diz respeito aos pais dos alunos, eles consideram como pontos positivos da escola a competência

dos professores e a disciplina, sendo ambos apontados como contribuições para a formação dos seus filhos (PPP, 2006).

A **escola C** localiza-se em um bairro de Ponta Grossa - PR de fácil acesso para os alunos, pois possui uma ampla cobertura do transporte coletivo. Isso acaba sendo um atrativo para que os alunos que residem em bairros distantes, ou aqueles que por ventura mudem de endereço, nela estudem. Além disso, há uma tradição familiar que acaba fazendo com que muitos alunos estudem nessa escola (PPP, 2007).

Os alunos são compostos em sua maioria pela população do bairro onde a escola é localizada, o qual é formado por numerosas vilas. Quanto às questões socioeconômicas e culturais, estão sendo observadas melhorias ao longo do tempo, uma vez que até pouco tempo ainda era grande o número de casas sem rede de água, esgoto e eletricidade, bem como era grande o número de pais analfabetos ou semialfabetizados. Atualmente, a maioria dos alunos mora em casa própria que possui a infraestrutura necessária. A maioria dos pais possui as séries iniciais do ensino fundamental, alguns já possuem ensino fundamental e ensino médio completo e uma minoria possui o ensino superior (PPP, 2007).

Os pais dos alunos da escola C atuam nas mais variadas profissões, sendo que a sua remuneração mensal varia entre dois e quatro salários mínimos. A escola sofre com a evasão escolar, principalmente no período noturno, devido a um grande número de alunos que trabalham para ajudar nas despesas de casa (PPP, 2007).

Essa escola oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio regular, sendo que as turmas do ensino fundamental são divididas entre os turnos da manhã, tarde e noite. O ensino médio é ofertado somente nos turnos da manhã e noite. Ao todo, a escola possui 35 turmas, com um total de 1152 alunos matriculados. Das quatro turmas do nono ano, três funcionam no período da manhã, somando um total de 107 alunos, e uma turma funciona no período noturno (PARANÁ, 2012). Essa turma do período noturno não participou da investigação, pois era responsabilidade de outra coordenação pedagógica, o que acabou dificultando os contatos, bem como o agendamento de horários para a aplicação dos questionários.

Optou-se por trabalhar com os alunos concluintes do ensino fundamental por dois motivos distintos: 1º) esse é o segmento da educação básica que participa de avaliações externas como a Prova Brasil, portanto o nono ano é o responsável por fornecer as notas que entram na composição do IDEB; 2º) essa é a última série do ensino fundamental, ou seja, o fim da escolaridade obrigatória, o que por vezes pode significar a saída da escola para aqueles alunos que não gostam de estudar.

3.4 Procedimentos para a coleta dos dados

No mês de outubro de 2010 contatou-se com as três escolas, nas quais foram agendadas reuniões com a direção ou com a equipe pedagógica responsável pelo nono ano. Durante a reunião informou-se a esses profissionais a pretensão de realizarmos a pesquisa. Nessa oportunidade foram esclarecidas as eventuais dúvidas e foi verificada a disponibilidade de cada uma das escolas em participar da pesquisa.

Os profissionais das três escolas permitiram que os alunos participassem da investigação e, além disso, mostraram interesse em colaborar, dando abertura para a pesquisa e, inclusive, comentando a respeito das suas experiências ligadas ao tema. Nessa oportunidade, os diretores das três escolas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse encontro, foi agendada para o mês de novembro do mesmo ano a aplicação dos questionários para os alunos, a qual foi realizada durante aulas cedidas pelos professores das respectivas escolas, seguindo alguns cuidados éticos definidos por Spink (2000): o consentimento, o resguardo das relações de poder abusivas e, ainda, o anonimato. Nas salas de aula, antes da aplicação do questionário, realizava-se uma breve apresentação da pesquisadora, explicando aos alunos do que se tratava a pesquisa; além disso, garantia-se a eles a liberdade de escolherem participar ou não da mesma. Em todas as turmas encontrou-se aceitação e disposição dos alunos no sentido de responder ao questionário.

No ano 2011, mais especificamente no mês de agosto, foram realizadas 40 entrevistas com os alunos da escola C, sendo 20 com participantes do sexo feminino e 20 com participantes do sexo masculino. É importante ressaltar que optamos por realizar as entrevistas apenas na escola C. Não realizamos entrevistas com os alunos das outras duas escolas porque não tivemos o propósito de checar os achados de pesquisa do questionário, mas sim de aprofundar os dados no local em que identificamos as práticas mais falhas no que diz respeito à construção de hábitos de estudo.

Para tanto, os alunos foram selecionados por meio da análise das fichas de pré-conselho, construídas pelos professores da escola e fornecidas pela coordenação pedagógica da escola C. Assim foi possível entrevistar, de ambos os sexos, dez alunos considerados pela escola como alunos “estudiosos” e dez vistos como “preguiçosos”⁹.

⁹ Esta denominação, “estudiosos” e “preguiçosos”, é procedente e característica do cotidiano escolar desses alunos e possui um sentido figurado, sem conotação moral, exclusão ou agressividade. Assim, durante as entrevistas – e ao longo da pesquisa – os alunos interessados pelo estudo são denominados como “estudiosos”, e os alunos desinteressados pelo estudo, ou que estudam pouco, são chamados de “preguiçosos”.

3.4.1 Instrumentos para a coleta dos dados

A coleta dos dados foi dividida em duas etapas: a primeira foi realizada por meio de um questionário e a segunda etapa consistiu na realização das entrevistas. Segundo Cabecinhas (2009), as pesquisas em RS são características por não privilegiarem um único instrumento para a coleta dos dados. Assim, é comum vermos nessas pesquisas a aplicação de questionários, a realização de entrevistas, técnicas de associação livre de palavras, entre outros instrumentos, haja vista que cada um possui seus limites e potencialidades.

Segundo Moscovici (1978), a combinação entre entrevista e questionário possibilita abordar de maneira diferenciada questões análogas. Além disso, a entrevista permite que o pesquisador evidencie alguns aspectos sobre os quais não seria possível formular perguntas concisas em um questionário. Optou-se por combinar essas duas metodologias por entender-se que o questionário se caracteriza como uma investigação horizontal que tem um caráter mais geral e extensivo, porém menos profundo. Ao contrário da entrevista, que se caracteriza como uma investigação vertical e, portanto, tem um caráter menos extensivo, mas mais aprofundado.

3.4.1.1 Primeira etapa: questionário

O questionário era composto por quatro partes. A **primeira** foi elaborada com o escopo de identificar os alunos e os seus hábitos de estudo. Portanto, tinha variáveis que se referiam à idade, sexo, recuperação, reprovação, quantidade de horas estudadas semanalmente e quando acontecia esse estudo (se o aluno estudava somente no período de provas, ou não). Esses dados foram analisados com o apoio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que utiliza técnicas estatísticas para a aquisição de informações sobre um determinado grupo social (BRUNI, 2009).

A **segunda** parte do questionário, preparada com o objetivo de identificar as RS dos alunos sobre o estudo, foi elaborada utilizando a técnica de associação livre de palavras (ALP), a qual, além de ser bastante difundida nas pesquisas que utilizam o aporte teórico das RS, é a mais indicada quando se trata da coleta dos elementos que constituem uma RS (SÁ, 1996). Essa técnica tem como base um termo indutor que permite demonstrar os universos semânticos pertinentes ao objeto em questão. De acordo com Abric (1994, p. 66), ela permite “coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social”. Para tanto, foi solicitado aos alunos que escrevessem seis palavras ou expressões que melhor lembram o que

é estudar. Após listar as palavras, eles deveriam enumerá-las segundo o grau de importância e justificar a expressão indicada em primeiro lugar. Esses dados foram analisados com o apoio do *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) que combina a frequência com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação, buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação e identificando os prováveis elementos que compõem o NC (VERGÉS, 2005).

A **terceira** parte do questionário, elaborada com base nas estratégias de estudo utilizadas pelo PISA, foi composta de passagens nas quais os alunos deveriam assinalar as seguintes alternativas: concordo plenamente; concordo; discordo; e discordo totalmente, em frases referentes às estratégias de memorização, elaboração e controle da aprendizagem.

A **quarta** e última parte do questionário, também elaborada com base nos relatórios do PISA, era composta de frases sugestivas de confiança e aversão à escola, nas quais os alunos deveriam assinalar se concordavam plenamente; apenas concordavam; discordavam; ou discordavam totalmente.

Optamos pela utilização do questionário como instrumento inicial para a coleta dos dados por julgar que ele seria a ferramenta mais apropriada para coletar as informações que desejávamos, visto que, além do acesso às verbalizações frente ao estudo, possibilitava o conhecimento dos conteúdos dos relatos e dos símbolos utilizados pelos alunos durante as justificativas referentes à palavra listada em primeiro lugar. Assim, o questionário nos possibilitou o acesso ao mundo que se escondia atrás dessas palavras, um mundo em que os elementos subjetivos e intersubjetivos constituem a essência do fenômeno investigado (GAMBOA, 2008).

3.4.1.2 Segunda etapa: entrevistas

Na segunda etapa da coleta de dados foram realizadas entrevistas com 40 alunos da escola C (escola de menor IDEB). A entrevista era constituída por dois momentos. No **primeiro momento**, questionávamos os alunos quanto a sua idade, quantidade de vezes que ficou para recuperação e foi reprovado, quantidade de horas estudadas semanalmente e, ainda, se estuda somente no período de provas, ou não. Após a verificação dessas variáveis perguntávamos aos alunos se eles se consideravam alunos “estudiosos” ou “preguiçosos”; ainda, em meio à resposta do aluno, indagávamos o que ele achava do aluno que fora entrevistado anteriormente.

Esse questionamento aberto teve como finalidade deixar que os alunos se expressassem livremente, de forma espontânea, sobre si e seus colegas frente ao estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2006); além disso, favoreceu o estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos entrevistados e diminuiu uma possível zona muda das RS do estudo.

Embora as representações sociais do estudo sejam comuns e partilhadas pelo grupo de alunos entrevistados, elas não são facilmente reveladas no seu discurso. Por vezes, elas podem ser “escondidas”, ou talvez o grupo não queira expressá-las, porque cada RS “é fundamentalmente determinada pela situação social na qual a representação é produzida” (ABRIC, 2005, p. 24). Ainda mais se tratando de questionamentos para uma investigação, pois algumas dessas representações podem ser consideradas pelos alunos como inadequadas em relação às normas sociais vigentes na escola acerca do estudo, que é um objeto que possui um forte valor social (ABRIC, 2003).

Portanto, esse primeiro momento da entrevista, que, segundo Abric (2003), consiste em uma técnica de substituição (ABRIC, 2003), diminuiu a tendência dos alunos de adequar a sua resposta às normas sociais e, dessa forma, forneceu à investigação uma infinidade de conhecimentos, imagens e atitudes dos alunos em relação ao estudo. É importante destacar que, para realizarmos essas entrevistas, seguimos uma ordem de chamada dos alunos, sempre trazendo um aluno “estudioso” e um aluno “preguiçoso”, a fim de conseguirmos realizar essa dinâmica de questionamentos.

O **segundo momento** da entrevista foi concretizado utilizando-se o “método de triagens hierarquizadas sucessivas”, proposto por Abric (1994). Para tanto, foram extraídas do questionário as 32 palavras mais citadas pelos alunos, uma vez que esse método consiste em apresentar em forma de baralho essas palavras, para que os alunos façam as triagens sucessivas separando as mais significativas dentre as 32, 16 e 8, até chegarem às quatro mais expressivas. Ao final da entrevista solicitava-se ao aluno que justificasse a escolha das quatro palavras mais representativas. Tal procedimento marcou esse segundo momento da entrevista como semiestruturado, pois teve como finalidade deixar o aluno expressar-se sobre as quatro palavras escolhidas por ele (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Elegeu-se esse tipo de entrevista porque desejávamos obter um maior aprofundamento dos conhecimentos, atitudes e imagens (MINAYO, 1993) que os alunos da escola de menor IDEB tinham acerca do estudo. Portanto, como já ressaltado por Boni e Quaresma (2005), a importância da entrevista, durante a coleta dos dados, justifica-se pela aquisição de dados subjetivos, relacionados aos valores, atitudes e opiniões que os sujeitos têm acerca do objeto pesquisado.

Ainda, conforme o aluno escolhia as palavras, durante a triagem sucessiva, foi possível estabelecer dentre as 32 palavras a sequência em que cada aluno foi selecionando as palavras. Isso possibilitou a organização desses dados e o posterior processamento no software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) para obter as palavras que foram selecionadas em maior e menor quantidade pelos alunos.

3.5 Procedimentos para a organização e análise dos dados

3.5.1 Análise pelo SPSS

O SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) caracteriza-se como um dos programas mais usados na análise de dados estatísticos, sendo amplamente utilizado em pesquisas na área das Ciências Sociais. Sua utilização é feita por meio da construção de um banco de dados que contempla todos os sujeitos investigados e suas variáveis, as quais representam toda e qualquer característica de cada indivíduo analisado, o que possibilita a obtenção de informações sobre determinados grupos (BRUNI, 2009).

Para esta investigação utilizou-se a frequência, a média e o desvio padrão das variáveis, sendo que os resultados foram apresentados na forma de frequência (f) e porcentagem (%). As variáveis que nela foram utilizadas podem ser classificadas de acordo com o que cada uma buscou explicar, pois, como já destacado por Cervi (2012, p. 29), cada variável é pensada com o intuito de operacionalizar um conceito teórico. Portanto, as variáveis “não têm vida independente de uma conceituação teórica, elas sempre são o resultado de uma formulação conceitual anterior”.

Dizemos que uma variável é qualitativa quando os seus resultados são capazes de evidenciar atributos ou qualidades sobre um determinado grupo. As variáveis qualitativas podem ser divididas em nominais e ordinais. As nominais expressam características que são codificadas através de números (sexo: 1- masculino, 2- feminino; já ficou para recuperação: 1-sim, 2- não; já foi reprovado: 1-sim, 2- não; estuda somente nos períodos de prova: 1-sim, 2-não). Embora as variáveis nominais não deem conta de medir toda a realidade investigada, elas conseguem classificar os fatos observados, possibilitando a divisão dos sujeitos investigados em grupos.

Já as variáveis ordinais se caracterizam pela ordenação dos atributos dentro de uma escala. Utilizam-se os números a fim de expressar as distinções dentro da própria variável, por exemplo: número de vezes que o aluno ficou para recuperação (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a...); número de

vezes que o aluno foi reprovado (1ª, 2ª, 3ª, 4ª...). Essa variável possibilita classificar os sujeitos e estabelecer comparações entre eles (BRUNI, 2009).

Por outro lado, as variáveis quantitativas são aquelas resultantes de medida ou mensuração, sendo expressas em valores numéricos. Podem ser classificadas em discretas ou contínuas. Nas variáveis contínuas pode ser assumido qualquer valor em uma escala numérica. Já nas variáveis discretas são assumidos valores inteiros; portanto, elas são expressas por meio de números naturais, como, por exemplo, a quantidade de horas estudadas semanalmente: 0h, 1h, 2h, 3h, 4h, 5h, 6h (BRUNI, 2009).

3.5.2 Análise pelo EVOC

O *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), desenvolvido por Pierre Vergés (1992) combina a frequência (f) com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação (OME), buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação e identificando os prováveis elementos que compõem o NC (VERGÉS, 2005).

Segundo Paredes (2008), por meio da análise realizada pelo *software* EVOC, o pesquisador tem acesso aos relatórios para calcular as evocações. Além disso, esse *software* fornece possíveis categorias e formas de agrupamento das evocações e ainda possibilita a construção de um esboço com os elementos que estruturam a RS. Para tanto, os dados são submetidos à análise em uma série de subprogramas que compõem o *software* EVOC e que funcionam em conjunto.

- LEXIQUE – responsável por preparar o *corpus* para a análise.
- TRIEVOC – possibilita uma limpeza das palavras que são consideradas desnecessárias. Isso é feito sem reduzir, nem mesmo substituir o número de palavras, o que comprometeria a análise lexical.
- NETTOIE – possibilita visualizar o número de palavras que foram evocadas.
- RANGMOT – fornece um relatório no qual é possível visualizar a lista de palavras evocadas, a frequência com que cada palavra foi evocada, bem como a posição e a ordem média de evocação de cada palavra.
- TABRGFR – realiza a disposição das palavras em quatro quadrantes.

Dessa forma, o *software* EVOC constrói matrizes de coocorrência¹⁰ que servem de base para a construção dos quatro quadrantes, considerando a frequência (f) e a ordem média de evocação (OME). O primeiro quadrante é composto pelos elementos mais relevantes, portanto, pelos prováveis componentes do núcleo central, pois foram evocados mais prontamente e citados pelos sujeitos com uma maior frequência. O segundo e o terceiro quadrantes possuem os elementos menos relevantes na estrutura da RS, porém significativos na sua organização. No segundo quadrante os elementos têm uma frequência alta, mas são citados entre as últimas posições, sendo esse quadrante, por conseguinte, considerado primeiro núcleo intermediário; no terceiro quadrante ou segundo núcleo intermediário os elementos são citados com uma baixa frequência, contudo são evocados primeiramente. No quarto quadrante, considerado a periferia propriamente dita, encontram-se os elementos de menor frequência e evocados mais tardiamente (VERGÉS, 2002 *apud* MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354).

FIGURA 1: Representação esquemática da constituição dos quatro quadrantes

1° QUADRANTE – Provável Núcleo central	2° QUADRANTE – Primeiro Núcleo Intermediário
Evocados prontamente/ alta frequência	Evocados tardiamente/ alta frequência
3° QUADRANTE- Segundo Núcleo Intermediário	4° QUADRANTE - Periferia
Evocados prontamente/ baixa frequência	Evocados tardiamente/ baixa frequência

Fonte: A autora, 2012.

3.5.3 Análise pelo SIMI

Além dos quatro quadrantes, foi realizada a análise de similitude das categorias determinadas pela análise das evocações. Com isso tivemos o objetivo de identificar e compreender como se dá a organização dos elementos que compõem a RS. Conforme Alves-Mazzotti (2007), a árvore máxima de similitude mostra a organização e o poder de associação dos elementos que compõem a RS.

Essa técnica passou a ser utilizada nas investigações em RS por Claude Flament, com a participação de Vergés e Degenne na década de 1970, que coincide com a constituição da Teoria do Núcleo Central. A partir daí a análise de similitude vem se constituindo como uma das principais técnicas para verificar o grau de conexidade e o poder associativo dos diversos elementos que compõem uma RS (SÁ, 1996).

¹⁰ Entende-se por coocorrência a possibilidade das palavras ocorrerem uma(s) em combinação com a(s) outra(s).

A análise de similitude possibilita visualizar como a RS está organizada a partir da força com que os elementos se ligam durante a constituição da árvore máxima, a qual evidencia tanto a centralidade como a conexidade dos elementos.

Esse *software* utiliza o conjunto dos dados provenientes da análise do *software* EVOC. Para tanto, os dados devem ser submetidos a algumas adequações, entre elas o ajuste semântico, no qual as palavras de mesmo significado semântico são agrupadas em categorias. Depois disso, é realizada a análise de similitude entre as categorias, o que possibilita a visualização de um gráfico, denominado árvore máxima. Esse gráfico aponta a existência das relações entre as categorias e indica se essas relações são fortes ou fracas (MARTINS; TRINDADE, 2003). As relações entre as categorias são representadas por meio de linhas que se apresentam de quatro formas diferentes: pontilhada, simples, dupla e tripla. A linha pontilhada corresponde à relação mais fraca entre os elementos e a linha tripla corresponde à relação mais forte (SÁ, 1996).

3.5.4 Análise pelo COMPLEX

O COMPLEX é um subprograma existente dentro do *software* EVOC, que compara estatisticamente dois grupos provenientes de uma mesma amostra. Assim, é possível verificar quais as palavras mais significativas para ambos os grupos. Como já apontado por Moscovici (1978), diferentes grupos sociais podem não compartilhar da mesma representação sobre determinado objeto. No entanto, se durante essa comparação não aparecerem elementos significativos, isso indica que existe um consenso entre os dois grupos acerca dos elementos que compõem a RS.

Para realizar a análise pelo COMPLEX, o *corpus* total de elementos foi dividido nos subgrupos sexo, recuperação, reprovação e horas de estudo, com o escopo de verificar qual a contribuição desses subgrupos para cada um dos elementos.

Essa divisão é feita para que esses *subgrupos* possam ser comparados estatisticamente pelo teste *t*. O teste *t*, elaborado por Gosset, é assim chamado porque Gosset usava o pseudônimo de Student. Posteriormente, em 1926, esse teste foi demonstrado por Fisher. E atualmente ele é utilizado quando se tem amostras pequenas, que podem variar de 30 a 120 sujeitos. A partir dele é possível verificar se existem diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos comparados (CERVI, 2012). Para tanto, comparamos o sexo feminino com o masculino, os alunos que já ficaram para recuperação com aqueles que nunca ficaram, os alunos que já foram reprovados com os que nunca foram, e os alunos que

estudam menos de três horas semanais com aqueles que estudam mais que três horas semanais.

3.5.5 Análise pelo ALCESTE

O *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale por Context d'un Esemble de Segments de Texte*), desenvolvido por Max Reinert, é utilizado para a análise de bancos de dados textuais provenientes de entrevistas e outros. Para tanto, esse *software* realiza cálculos com base na coocorrência das palavras ao longo de segmentos de texto (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O *software* ALCESTE vem sendo cada vez mais utilizado e difundido nas pesquisas realizadas em Ciências Humanas, por se tratar de uma ferramenta que economiza tempo em virtude do *corpus* analisado ser volumoso (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na psicologia social, principalmente nas pesquisas que têm por objetivo estudar o conhecimento do senso comum, a utilização do ALCESTE possibilita a visualização da formação das classes que indicam RS ou campos de imagem sobre um determinado objeto (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999).

Para tanto, o banco de dados derivado das entrevistas deve ser organizado em um *corpus*, sendo que cada entrevista é considerada como uma unidade de contexto inicial (UCI). As diferentes UCIs são separadas, no banco de dados, por meio de uma linha de comando que apresenta variáveis que são escolhidas previamente e utilizadas para a caracterização dos sujeitos participantes. É recomendável que se tenha entre 20 e 30 UCIs. Entretanto, se o objetivo for realizar uma análise comparativa, como é o caso desta investigação, são necessários pelo menos 20 UCIs para cada grupo que se pretende analisar (CAMARGO, 2005).

A partir daí o próprio programa divide o *corpus* em unidades de contexto elementar (UCE), ou seja, o *software* faz a divisão do texto completo em segmentos de texto. Contudo, o pesquisador pode configurar essa divisão, a qual é chamada de análise parametrada, diferentemente da análise padrão, na qual a divisão é concretizada pelo próprio programa (CAMARGO, 2005).

O procedimento de análise do ALCESTE é composto por quatro etapas (A, B, C e D). Cada uma dessas etapas contém três fases, com exceção da etapa D, que contém cinco fases (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Na etapa A o programa realiza a leitura de todo o texto e o cálculo dos dicionários que vêm acoplados ao programa. A etapa A é composta por três fases: (1) o texto é dividido em UCEs; (2) é realizada uma

pesquisa das palavras que são reduzidas em radicais; (3) é gerado um dicionário com as formas reduzidas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa B o programa realiza alguns cálculos, por meio dos quais ocorre a separação das UCEs. A etapa B compreende três fases distintas: (1) as UCEs a serem analisadas são selecionadas, é realizado um cálculo com o objetivo de classificá-las; (2) é realizado o cálculo para a classificação hierárquica descendente (CHD); (3) é gerada a CHD de forma que seja possível obter o maior valor de associações (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa C, considerada a mais importante, o programa realiza cálculos para separar, da forma mais nítida, as classes resultantes. Além disso, ele possibilita que sejam visualizadas as relações entre as classes, por meio da apresentação do dendograma da classificação hierárquica descendente (CHD). Para tanto, a etapa C envolve três fases: (1) as classes são definidas; (2) ocorre a descrição das classes; (3) é realizada a análise fatorial de correspondência, ou seja, são representadas as relações entre as classes por meio de um plano fatorial (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa D, que corresponde à última etapa de análise do programa, são realizados cálculos para fornecer as UCEs características de cada classe. Além disso, nessa etapa o programa fornece a classificação hierárquica ascendente (CHA), que possibilita ao pesquisador estudar os elementos a partir das suas relações intraclasse (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O dendograma também se constitui como um bom guia para a análise das relações existentes entre os elementos de cada classe (CAMARGO, 2005). Na etapa D podem ser verificadas cinco fases diferentes: (1) o programa seleciona as UCEs características de cada classe; (2) é realizada uma pesquisa que verifica os segmentos repetidos por classe; (3) é realizada a CHA, por meio da qual podem ser visualizadas as relações entre as classes; (4) são selecionadas as palavras características de cada classe; (5) ocorre a exportação do *subcorpus* de UCEs de cada classe para outros programas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Para a análise no ALCESTE foram organizados dois bancos de dados distintos. O primeiro banco de dados resultou das 213 justificativas que os alunos deram à expressão listada em primeiro lugar na ALP, na ocasião da aplicação do questionário. Esse banco de dados foi organizado após transcrever as justificativas dos questionários e agrupá-las em um texto único. Cada sujeito foi separado por uma linha de comando estrelada composta pelas variáveis: número do indivíduo, grupo ao qual pertence, tempo de estudo e percepção que o aluno tem do estudo.

Os alunos foram organizados em doze grupos distintos, com o objetivo de relacionar três variáveis: escola, sexo e reprovação. A composição de cada grupo foi a seguinte:

- Grupo 1 - alunos da escola A, sexo masculino e sem reprovação;
- Grupo 2 - alunos da escola A, sexo masculino, com reprovação;
- Grupo 3 - alunos da escola A, sexo feminino, sem reprovação;
- Grupo 4 - alunos da escola A, sexo feminino, com reprovação;
- Grupo 5 - alunos da escola B, sexo masculino, sem reprovação;
- Grupo 6 - alunos da escola B, sexo masculino, com reprovação,
- Grupo 7 - alunos da escola B, sexo feminino, sem reprovação;
- Grupo 8 - alunos da escola B, sexo feminino, com reprovação;
- Grupo 9 - alunos da escola C, sexo feminino, sem reprovação;
- Grupo 10 - alunos da escola C, sexo masculino, com reprovação;
- Grupo 11 - alunos da escola C, sexo feminino, sem reprovação;
- Grupo 12 - alunos da escola C, sexo feminino, sem reprovação.

O segundo banco de dados foi organizado a partir da transcrição das 40 entrevistas realizadas com os alunos da escola C. A transcrição foi materializada com o apoio do *software* EDITAL VOICER 3. Optamos por não fazer a transcrição literal da fala dos sujeitos, tendo em vista a preservação ética dos mesmos. Portanto, nos segmentos de texto das entrevistas não aparecerão palavras como marcadores conversacionais, gírias, hesitações dos sujeitos, entre outras.

Após a conclusão das transcrições iniciou-se um processo de limpeza das palavras, procurando agrupá-las de acordo com os seus radicais. Assim, palavras como aluno, alunos, aluna, alunas foram reduzidas ao radical *alun_*. Essa limpeza, que se configura como um preparo do material textual para a utilização do *software* ALCESTE, é sugerida por Camargo (2005).

3.5.6 Análise de conteúdo

Para analisar as imagens e atitudes dos alunos, presentes nas entrevistas, utilizamos a proposta de Bardin (2004) para a análise de conteúdo, uma vez que esse tipo de análise, que se caracteriza por estudar a palavra e suas significações, consegue revelar o que é inerente a cada palavra. Dessa forma, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas que permite a análise de comunicações.

De acordo com Bardin (2004), para a análise de conteúdo é de fundamental importância a rigorosidade do pesquisador, para que este consiga revelar os elementos mais significativos, presentes na fala dos sujeitos. Ainda, segundo a autora, a análise de conteúdo possui duas funções: a função heurística e a função de administração. A primeira está relacionada à capacidade dessa técnica de ampliar a descoberta e a segunda à capacidade de contestar as hipóteses.

Para categorizar os elementos que indicassem atitudes e imagens dos alunos, seguimos, conforme Bardin (2004), um conjunto de princípios. Inicialmente realizamos uma pré-análise que correspondeu a uma leitura flutuante das entrevistas. Após a seleção das falas que teriam indícios de atitudes e imagens realizamos uma leitura dessas, a fim de conhecer os principais temas que as suscitavam. Posteriormente organizamos as atitudes e as imagens de acordo com as temáticas às quais se referiram no texto, buscando agrupar aquelas que eram semelhantes.

Quanto às atitudes, após o agrupamento percebemos que havia oito categorias diferentes: atitudes frente à escola; atitudes frente ao estudo; atitudes frente ao cotidiano escolar; atitudes frente às disciplinas; atitudes diante do comportamento dos alunos; atitudes frente aos mecanismos de aprovação adotados pela escola; atitudes de negação à cobrança exercida pelos pais; e atitudes de concordância à cobrança praticada pelos professores. Para separar essas categorias foi necessário voltar várias vezes ao texto, tentando identificar os adjetivos e suas inclinações favoráveis ou desfavoráveis que revelavam atitudes durante a fala dos sujeitos.

Da mesma forma, no que diz respeito às imagens dos alunos, após o agrupamento percebemos que havia quatro categorias: imagens associadas a pessoas que estudam e não estudam; imagens associadas aos alunos estudiosos e preguiçosos; imagens da cobrança exercida pelos pais e imagens dos professores. Além dessas categorias de imagens, foi possível perceber na fala dos alunos algumas profissões associadas ao estudo e à falta de estudo. Para elencar essa categorização, buscamos observar no texto as comparações feitas pelos alunos que denunciavam algumas imagens que eles tinham acerca dos objetos em questão.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo anterior foram descritos os delineamentos metodológicos que orientaram esta investigação. Neste capítulo, apresenta-se a análise, os resultados e a discussão dos achados de pesquisa. Para tanto, ele está organizado em duas etapas. Na primeira etapa da pesquisa, apresentam-se os resultados a partir das contribuições trazidas pelo questionário. Em seguida, na segunda etapa, são apresentadas as análises relacionadas às entrevistas.

4.1 Primeira etapa da pesquisa: questionários

Participaram da primeira etapa da pesquisa 213 alunos do nono ano das três escolas estaduais investigadas. A seguir, na tabela 4, é apresentado o perfil desses alunos. Essa tabela foi elaborada com o apoio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que possibilitou agrupar as três escolas e realizar um comparativo entre elas. Para tanto, analisamos as variáveis: número de alunos por escola, sexo, número de vezes que ficaram para recuperação e que foram reprovados, e ainda o número de horas estudadas semanalmente.

TABELA 4 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

Variáveis		Menor IDEB		Maior IDEB	
		N	%	N	%
Alunos	Escola A			28	13,10
	Escola B			95	44,60
	Escola C	90	42,30		
Sexo	Masculino	46	51,10	59	48,00
	Feminino	44	48,90	64	52,00
Recuperação	Nunca	45	50,00	58	47,20
	Uma vez	26	28,90	22	17,90
	Duas vezes	14	15,60	21	17,10
	Três vezes	3	3,30	15	12,20
	Quatro vezes ou mais	2	2,20	7	5,70
Reprovações	Nunca	60	66,70	90	73,20
	Uma vez	23	25,60	21	17,10
	Duas vezes	5	5,60	10	8,10
	Três vezes	2	2,20	2	1,90
Horas de Estudo	Não estuda	21	23,30	4	3,30
	Uma hora semanal	19	21,10	31	25,20
	Duas horas semanais	18	20,00	23	18,70
	Três horas semanais	11	12,20	15	12,20
	Quatro horas semanais	7	7,80	11	8,90
	Cinco horas semanais	5	5,60	15	12,20
	Seis horas semanais	9	10,00	24	19,50
	Tempo Médio	2,17	40,94	3,13	59,60

Fonte: A autora, 2011.

Ao analisar rapidamente o perfil dos alunos, visto que essa análise será detalhada no tópico seguinte, pode-se verificar que a variável sexo sinaliza que na escola C (menor IDEB) há uma maior quantidade de alunos do sexo masculino (51,10%).

A partir da variável recuperação, pode-se analisar que os alunos das escolas A e B (maior IDEB) dizem ficar mais para recuperação. Já a variável reprovação mostra que apesar dos alunos da escola de menor IDEB não apontarem que ficam para recuperação, eles afirmam reprovar mais. Por fim, a variável que se refere ao tempo médio de estudo semanal revela que os alunos das escolas de maior IDEB dizem estudar semanalmente uma hora a mais que os alunos da escola de menor IDEB.

4.1.1 Análise das variáveis

Os critérios estabelecidos para realizar a análise estatística foram instituídos a partir do estabelecimento de relações entre as variáveis. Ao relacionar duas variáveis, buscamos explicar alguns fatos observados e confirmar algumas hipóteses iniciais da pesquisa. Essas relações foram possíveis a partir das respostas que os alunos deram às questões: Quantas vezes ficou para recuperação? Quantas vezes foi reprovado? Quantas horas estuda semanalmente?

Foram estabelecidas duas relações a partir das respostas dos alunos a essas questões. Na primeira relação compararam-se as escolas de maior e de menor IDEB; e, na segunda, compararam-se as respostas dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino.

A primeira relação foi concretizada com o objetivo de verificar em qual escola os alunos ficam mais para recuperação, são mais reprovados e estudam mais, dados esses que podem ser visualizados a seguir, na tabela 5.

TABELA 5: Recuperação, reprovação e horas de estudo nas escolas de maior e menor IDEB.

	Escolas A e B (maior IDEB)	Escola C (menor IDEB)
Número de Alunos	123	90
Média de Recuperações	1,21	0,80
Média de Reprovações	0,38	0,43
Média de Horas Estudadas	3,13	2,17

Fonte: A autora, 2012.

Observando as médias, podemos verificar que os alunos da escola de maior IDEB dizem ficar mais para recuperação que os alunos da escola de menor IDEB. Quanto à média de reprovações, percebe-se, de acordo com as respostas dos alunos, que as escolas se colocam de maneira inversa. Os alunos da escola de menor IDEB dizem reprovar mais que os alunos

das escolas de maior IDEB. Esse dado é significativo, se considerarmos que o IDEB é calculado levando-se em conta o número de anos que os alunos gastam para completar uma série. Se os alunos reprovam mais, o IDEB dessa escola será menor.

Por fim, ao analisar a variável referente à quantidade de horas estudadas semanalmente pelos alunos, verifica-se que os alunos das escolas de maior IDEB dizem estudar em média uma hora a mais que os alunos da escola de menor IDEB. Esse achado de pesquisa, evidenciado a partir das respostas dos alunos ao questionário, também é significativo para a nossa investigação, se considerarmos que o desempenho dos alunos é dependente da quantidade de horas dedicadas ao estudo. Portanto, os alunos das escolas de maior IDEB, que estudam mais, consequentemente obterão melhores resultados nas avaliações externas, como é o caso da Prova Brasil que entra na composição do IDEB.

Já os alunos que estudam menos terão menores chances de conseguir um bom desempenho, como já ressaltado nos relatórios do PISA: os alunos que leem pouco têm um desempenho inferior, se comparado com o desempenho dos alunos que leem de trinta minutos a duas horas diárias (OCDE, 2000).

A segunda relação foi estabelecida com o escopo de verificar em qual dos sexos os alunos ficam mais para recuperação, são mais reprovados e estudam mais. Esses dados podem ser verificados abaixo, na tabela 6.

TABELA 6: Recuperação, reprovação e horas de estudo nos sexos masculino e feminino.

	Masculino	Feminino
Número de Alunos	105	108
Média de Recuperação	1,02	1,06
Média de Reprovação	0,55	0,26
Média de Horas Estudadas	2,28	3,16

Fonte: A autora, 2012.

Ao observar as médias de recuperação, podemos verificar que as meninas dizem ficar mais para a recuperação que os meninos, ao contrário do que se verifica na média de reprovação. Embora as meninas tenham uma média de recuperação maior que os meninos, elas afirmam passar mais de ano que eles.

Quanto às horas estudadas semanalmente, verifica-se que as alunas asseguram estudar em média 3,16 horas semanais, o que contabiliza aproximadamente uma hora a mais que os alunos, os quais afirmam que estudam em média 2,28 horas semanais. Ao confrontar essas variáveis, percebe-se que os meninos dizem estudar menos e, por conseguinte, eles reprovam mais que as meninas.

Analizamos também como a variável “hábitos de estudo” se coloca frente aos sexos masculino e feminino. Essa variável foi conseguida a partir da resposta que os alunos deram à questão: “Estudo somente no período de provas?” Para tanto, se o aluno respondeu estudar somente no período de provas, consideramos que ele não possui hábito de estudo. Já se o aluno respondeu não estudar somente nesse período, ele é um aluno que possui hábitos de estudo.

Essa relação objetivou verificar em qual dos sexos os alunos dizem ter mais hábitos de estudo. Tais dados podem ser visualizados em seguida, na tabela 7.

TABELA 7: Hábitos de estudo nos sexos masculino e feminino.

Possui Hábitos de Estudo	SIM	NÃO	TOTAL
Masculino	61 58,1%	44 41,9%	105 100,0%
Feminino	55 50,9%	53 49,1%	108 100,0%
TOTAL	116 54,5%	97 45,5%	213 100,0%

Fonte: A autora, 2012.

Dos 105 alunos do sexo masculino, 61 alunos disseram estudar regularmente e 44 alunos assumiram estudar somente no período de provas. Das 108 alunas do sexo feminino, 55 disseram que estudam regularmente e 53 assumiram que estudam somente no período de provas. Comparando os dois sexos, verificamos que os meninos dizem possuir mais hábitos de estudo que as meninas.

Essa variável se colocou de maneira diferente em relação à variável “horas de estudo” analisada anteriormente, pois quando se perguntou aos alunos quantas horas estudavam semanalmente, as alunas disseram estudar em média uma hora a mais que os meninos. Já no que se refere aos hábitos de estudo, ou seja, o estudo regular não somente na época das provas, os meninos disseram possuir mais hábitos de estudo que as meninas.

4.1.2 Análise das evocações

As palavras ou expressões evocadas pelos alunos a partir do termo indutor **estudar** foram analisadas com o apoio do *software* EVOC. Para tanto, as palavras com os mesmos valores semânticos foram agrupadas em categorias. Após o processamento no software obteve-se como resultado uma lista com 1240 palavras, das quais 234 eram diferentes.

Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima era igual ou inferior a 6 (25% do total). Além disso, foi considerada a frequência intermediária 17 e a OME 3,5, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT. Segundo Paredes (2007), a frequência mínima é responsável por definir que apenas as palavras com seis ou mais evocações sejam apontadas. A frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 17 entrem na composição dos quadrantes superiores. A OME, por sua vez, determina como as evocações estão posicionadas em relação ao eixo vertical.

Os possíveis elementos que compõem o núcleo central e a periferia foram extraídos do relatório TABRGFR e são apresentados abaixo, na figura 2, seguidos das suas frequências e OME.

FIGURA 2 - Possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico da RS do estudo

	Freq.	OME		Freq.	OME
Palavras	≥ 17	$< 3,5$	Palavras	≥ 17	$\geq 3,5$
Aprender	42	3,48	Cadernos	20	3,70
Aprovação	26	3,39	Cansativo	36	3,83
Conhecimento	18	2,67	Chatice	85	3,69
Esforço	24	3,08	Emprego	19	3,53
Futuro	69	2,55	Escola	19	3,53
Importante	50	1,72	Livros	30	4,03
Preguiça	58	3,40	Raiva	17	3,65
Provas	41	3,05	Sono	28	3,50
Responsabilidade	18	2,83			
Trabalho	19	3,26			
Palavras	$\geq 6 < 17$	$< 3,5$	Palavras	$\geq 6 < 17$	$\geq 3,5$
Atenção	9	2,33	Amizade	7	4,57
Depois	7	2,29	Bom	8	3,75
Disciplinas	11	2,91	Conteúdo	8	3,63
Inteligência	14	3,00	Dedicação	16	3,69
Irritação	7	3,43	Difícil	12	4,08
Notas	11	3,00	Dinheiro	7	4,43
Não gosto	13	3,23	Dor de cabeça	7	4,29
Obrigação	13	3,46	Educação	7	3,71
Pensar	7	3,14	Estudar	7	3,57
Ser alguém	11	2,91	Legal	12	4,75
Superação	6	3,33	Leitura	11	3,64
Tempo	9	3,00	Perde tempo	6	4,17
Tédio	7	3,00	Porcaria	10	3,60
Vontade	15	3,33	Professores	7	3,86
			Respeito	12	4,50
			Ruim	13	4,00
			Tarefas	12	3,58
			Vida melhor	10	4,20

Fonte: A autora, 2011.

Os elementos considerados centrais na RS do estudo foram: *aprender, aprovação, conhecimento, esforço, futuro, importante, preguiça, provas, responsabilidade e trabalho.*

Ao analisar a constituição dos quatro quadrantes da RS do estudo, observa-se sempre constante a presença de duas atitudes frente ao estudo: ora ele é visto de forma positiva e importante para o futuro, ora ele é visto de forma negativa como chato e cansativo.

No primeiro quadrante, entre os elementos que possivelmente constituem o núcleo central, aparecem as palavras **futuro**, **importante** e **aprender**, que tiveram uma maior frequência. Essas expressões se referem ao estudo como importante enquanto aquisição de conhecimento que se constitui como uma via de ascensão social. Entretanto, junto a esses elementos aparecem as palavras **provas** e **preguiça**. A primeira pode ser um indício de heteronomia no estudo e a segunda indica uma atitude negativa frente ao estudo. Essas duas palavras sugerem que os alunos estão remodelando e/ou reconstituindo o modo como pensam o estudo. É possível que essa RS do estudo para os alunos esteja sofrendo uma alteração determinada em partes pela adolescência. Portanto, esses elementos estão ligados à natureza do estudo, ao seu caráter funcional. Isso pode ser verificado também no segundo quadrante, no qual, em meio às palavras com forte tendência à centralidade, aparecem os termos **chatice** e **cansativo**, que também indicam atitudes de negação ao estudo.

A fim de verificar quais escolas mais contribuíram com essas atitudes positivas e negativas frente ao estudo, usou-se a análise separando os bancos de dados das escolas de maior IDEB e menor IDEB. Os possíveis elementos que compõem o núcleo central e a periferia da RS do estudo são apresentados abaixo, nas figuras 3 e 4, seguidos das suas frequências e OME.

FIGURA 3: Possível núcleo central e sistema periférico da RS do estudo na escola de menor IDEB.

Palavras	Freq. ≥ 11	OME $< 3,5$	Palavras	Freq. ≥ 11	OME $\geq 3,5$
Aprender	21	2,810	Cansativo	22	3,818
Aprovação	13	2,462	Chatice	42	4,119
Esforço	12	2,667	Preguiça	11	3,818
Futuro	32	2,656			
Importante	39	1,564			
Palavras	Freq. < 11	OME $< 3,5$	Palavras	Freq. < 11	OME $\geq 3,5$
Conhecimento	7	2,571	Amizade	5	4,800
Emprego	7	3,429	Bom	7	4,000
Escola	6	3,167	Dedicação	10	4,200
Leitura	5	3,200	Difícil	6	4,167
Não Gosto	9	3,444	Dinheiro	5	5,400
Obrigação	5	3,200	Estudar	6	4,000
Provas	7	3,286	Irritação	6	3,500
Responsabilidade	7	2,571	Legal	10	4,800
Ser Alguém	6	2,167	Respeito	10	4,400
Tempo	5	2,800	Superação	5	3,600
Vontade	10	3,200	Trabalho	5	3,600
			Vida Melhor	6	4,333

Fonte: A autora, 2012.

A partir da análise dos quatro quadrantes, presentes na figura 3, verifica-se que para os alunos da escola de menor IDEB os elementos que possivelmente compõem o núcleo central da RS do estudo são estes: *aprender, aprovação, esforço, futuro e importante*. Esses elementos indicam posicionamentos positivos frente ao estudo. Estudar é importante para conseguir um futuro melhor, entretanto isso requer esforço no sentido de aprender e ser aprovado.

O estudo, para os alunos da escola de menor IDEB, é visto como uma via que facilitará a sua mobilidade social. A palavra **futuro** coloca-se como um ideal a ser alcançado por meio do estudo, que nesse caso é visto como promotor de uma vida melhor. A partir de investimentos pessoais como **esforço** e a **aprovação**, edifica-se um caminho diferente daquele esperado em função da sua classe social. O **aprender** está relacionado ao caráter funcional do estudo, pois se tem que estudar para aprender. Partindo-se do princípio de que uma representação social é formada pela dimensão atitudinal, o adjetivo **importante** acaba reforçando essa ideia de que os alunos da escola de menor IDEB possuem uma atitude mais positiva frente ao estudo. A palavra expressa, também, uma ligação com o futuro profissional. Estudar é importante, é a possibilidade de um futuro melhor.

Esses elementos são estáveis e determinam o significado da representação do “estudar” na escola de menor IDEB, sendo associada à ideia do coletivo, a base comum propriamente social para o grupo de alunos dessa escola. Referem-se a uma representação “tradicional” sobre o estudo.

Abaixo podem ser visualizados, na figura 4, os possíveis elementos que compõem o núcleo central e a periferia da RS do estudo nas escolas de maior IDEB, seguidos das suas frequências e OME.

FIGURA 4: Possível núcleo central e sistema periférico da RS do estudo nas escolas de maior IDEB.

(continua)

Palavras	Freq. ≥ 13	OME $< 3,4$	Palavras	Freq. ≥ 13	OME $\geq 3,4$
Chatice	43	3,279	Aprender	21	4,143
Futuro	37	2,459	Aprovação	13	4,308
Preguiça	47	3,298	Cadernos	16	3,875
Provas	34	3,000	Cansativo	14	3,857
Trabalho	14	3,143	Escola	13	3,692
			Livros	26	3,885
			Raiva	13	3,462
			Sono	25	3,480
Palavras	Freq. < 13	OME $< 3,4$	Palavras	Freq. < 13	OME $\geq 3,4$
Atenção	7	2,286	Conteúdo	8	3,625
Conhecimento	11	2,727	Difícil	6	4,000
Dedicação	6	2,833	Dor de cabeça	6	4,167

FIGURA 4: Possível núcleo central e sistema periférico da RS do estudo nas escolas de maior IDEB.

(conclusão)					
Palavras	Freq. < 13	OME < 3,4	Palavras	Freq. < 13	OME >= 3,4
Depois	5	2,400	Emprego	12	3,583
Disciplinas	9	2,889	Esforço	12	3,500
Empenho	5	3,000	Leitura	6	4,000
Importante	11	2,273	Obrigação	8	3,625
Inteligência	11	2,818	Porcaria	7	3,714
Notas	8	3,250	Professores	5	4,200
Pensar	5	3,000	Ruim	9	3,667
Reprovação	5	1,600	Ser Alguém	5	3,800
Responsabilidade	11	3,000	Vontade	5	3,600
Tarefas	8	3,375			
Tédio	5	2,600			

Fonte: A autora, 2012.

Ao analisar os possíveis elementos que compõem o núcleo central e a periferia da RS do estudo nas escolas de maior IDEB, verifica-se que esses alunos, assim como os da escola de menor IDEB, representam o estudo como pertinente para o *futuro* e para conseguir um *trabalho*. **Futuro** e **trabalho** colocam-se como possibilidades a serem adquiridas por meio do estudo. Tem-se o estudo como necessário para conseguir trabalho e ascender socialmente.

Entretanto, nota-se que nas escolas de maior IDEB os alunos possuem uma atitude mais negativa frente ao estudo, expressa pelos elementos *chatice*, *preguiça* e *provas*, que possivelmente compõem o núcleo central da RS do estudo nessas escolas.

Os termos **chatice** e **preguiça** estabelecem negação e rejeição ao estudo e podem indicar uma tendência   heteronomia nas escolas de maior IDEB. Esses alunos podem estar expostos a uma maior quantidade de mecanismos de cobrança expressos pela palavra **provas** e, dessa forma, tendem a rejeitar mais o estudo.

Essa dualidade de atitudes – ora negativas, ora positivas – frente ao estudo pode ser verificada também no segundo quadrante, no qual, em meio às palavras com forte tendência   centralidade, aparecem os elementos: *aprender*, *aprovação*, *cansativo*, *raiva* e *sono*.

De acordo com Abric (2001, p.160), podem existir duas representações distintas acerca de um mesmo objeto. Ao considerarmos que o comportamento de um grupo é determinado pela representação, entende-se que as representações sociais positivas e negativas do estudo podem levar os alunos a adotarem, respectivamente, processos cognitivos distintos de autonomia e de heteronomia moral e intelectual durante o estudo.

4.1.2.1 Análise das evocações por categorização

A partir do conjunto de 50 palavras que compõem os quatro quadrantes, procedeu-se ao agrupamento dessas palavras em categorias, segundo as características de cada uma delas. Somaram-se seis categorias de evocações: **1- Estudo como possibilidade:** futuro, trabalho, conhecimento, emprego, ser alguém, superação, dinheiro, vida melhor, aprender; **2 - Estudo como trabalho:** preguiça, cansativo, sono, tempo, vontade, difícil; **3- Estudo como disciplina:** esforço, pensar, dedicação, educação, estudar, atenção, aprovação, responsabilidade, respeito; **4 - Materialidade do estudo:** provas, cadernos, escola, livros, disciplinas, notas, amizade, conteúdo, leitura, professores, tarefa; **5- Percepções negativas do estudo:** chatice, raiva, irritação, não gosto, obrigação, tédio, dor de cabeça, perda de tempo, porcaria, depois, ruim; **6- Percepções positivas do estudo:** importante, bom, legal.

Após a categorização, realizou-se a distribuição dos tipos de palavras e suas correspondentes porcentagens, conforme elas apareceram no núcleo central, nos elementos intermediários e na periferia, como pode ser visualizado a seguir, na Tabela 8.

TABELA 8: Distribuição e porcentagem dos diferentes tipos de palavras em categorias

CATEGORIAS	Núcleo central	Elementos intermediários	Periferia	TOTAL
Possibilidades	4 8%	5 10%	2 4%	11 22%
Estudo como trabalho	1 2%	4 8%	1 2%	6 12%
Estudo como disciplina	3 6%	2 4%	4 8%	9 18%
Percepções Negativas	-- --	7 14%	4 8%	11 22%
Percepções Positivas	1 2%	-- --	2 4%	3 6%
Materialidade do Estudo	1 2%	4 8%	5 10%	10 20%
TOTAL	10 20%	22 44%	18 36%	50 100%

Fonte: A autora, 2012.

Ao analisar a tabela acima, foi possível verificar que do total de 50 tipos de palavras que compõem os quatro quadrantes, 20% fazem parte do núcleo central, 44% se referem aos elementos intermediários e 36% compõem a periferia.

As evocações que possivelmente compõem o núcleo central são menos numerosas, porém mais frequentes. Dentre as palavras que compõem o núcleo central se destacaram

aquelas que se referem às possibilidades do estudo (8%), seguidas dos elementos que veem o estudo como disciplina, método ou hábito (6%).

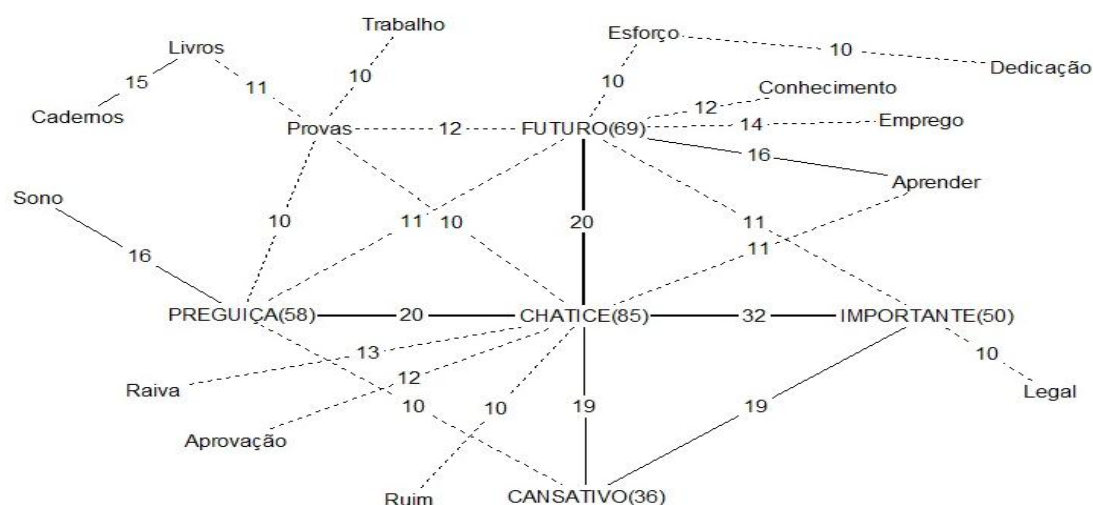
Quanto às palavras que compõem os elementos intermediários, fica evidente a ampla manifestação das percepções negativas (14%), seguidas das possibilidades do estudo (10%). E, finalmente, na periferia se destacaram em maior número as palavras ligadas à materialidade ou ao cotidiano do estudo (10%). Considerando Abric (2005) e Flament (2001), no que diz respeito às funções do sistema periférico, conclui-se que essas palavras que se referem à materialidade do estudo têm para os alunos a função de concretizar o estudo na sua realidade. As provas, a escola, as disciplinas, as notas, os amigos, os professores determinam as tomadas de posição ou de condutas dos alunos frente ao estudo. Além disso, essas palavras operam como uma grade de leitura, das situações relacionadas ao estudo, e assim servem de norte para os alunos tomarem uma posição frente a ele.

Concluindo, ao analisar a distribuição total dos tipos de palavras, observamos que as categorias mais citadas são as que se referem às possibilidades do estudo e às percepções negativas, cada uma com 22% das palavras. Esse achado de pesquisa reforça a ideia de que na RS do estudo estão presentes duas atitudes ambivalentes frente ao estudo.

4.1.3 Análise de similitude

Com o objetivo de permitir uma melhor visualização da organização da RS do estudo, realizamos a análise de similitude, com o apoio do *software* SIMI. Abaixo é apresentada a árvore máxima de similitude, que, além da organização, traz o poder de associação dos elementos que compõem a RS do estudo. Essa árvore também mostra as relações entre os elementos, a partir do número mínimo de dez coocorrências entre eles. Portanto, auxilia para uma melhor compreensão do sentido atribuído por 4,69% dos alunos aos termos apresentados, ou seja, possui um “intervalo de confiança” de aproximadamente 95% (CERVI, 2012, p.75).

FIGURA 5 - Árvore Máxima de Similitude da Representação Social do Estudo



Fonte: A autora, 2011.

Na figura 5, pode-se verificar a formação de um losango cujas arestas são formadas pelas palavras *futuro*, *importante*, *cansativo* e *preguiça*, tendo ao centro a palavra *chatice*. As palavras *chatice* e *futuro* são os prováveis termos centrais e organizadores da RS do estudo, sendo que a primeira possui nove arestas e assim tem maior poder associativo que a segunda, que possui oito arestas.

Portanto, o elemento **chatice** – que, na análise do EVOC, devido à sua OME, se mostrou muito próximo do núcleo central – apresenta, na análise da similitude, o seu alto poder organizativo. Consideramos esse elemento como fruto de uma cultura posterior, própria da adolescência que secunda as convenções sociais e culturais, organizando as ideias relacionadas ao estudo. Estudar é chato, é cansativo, é ruim, serve para a aprovação, dá raiva, preguiça e sono, e isso faz com que os alunos estudem somente para as provas.

Entretanto, *chatice* interliga-se às palavras *futuro*, *aprender*, *conhecimento*, *importante* e *emprego*, presentes no outro lado do losango. Desse modo, pode-se observar na figura que, de um lado, estão as palavras *futuro* e *importante*, ou seja, as percepções positivas frente ao estudo; e, de outro, as palavras *preguiça* e *cansativo*, que se referem ao que há de negativo no estudo. Isso confirma outra vez a oposição entre os termos que constituem a representação dos alunos sobre o estudo, sugerindo novamente duas atitudes frente ao estudo.

Buscou-se entender essa dualidade na RS do estudo também a partir da faixa etária em que os alunos se encontram, uma vez que na adolescência acontecem intensas transformações tanto de ordem biológica, como psicológica e social. É um período de conflito, ao mesmo tempo em que há nessa faixa etária uma tomada de consciência da necessidade de inserir-se no meio social. De tal modo, os adolescentes tomam para si o

próprio destino pessoal e profissional e apresentam a necessidade de realização e de autonomia (FERNANDES, 1990; FREITAS, 2003).

4.1.4 Análise dos subgrupos de alunos

Os dados foram ainda analisados com o apoio do COMPLEX, o qual nos possibilitou fazer uma análise comparada entre os subgrupos de alunos que compõem o *corpus* total de alunos do nono ano que responderam ao questionário. Essa análise foi realizada por considerarmos que os diferentes grupos de alunos podem contribuir com diferentes elementos nas representações acerca do mesmo objeto (MOSCOVICI, 1978).

A análise comparada foi efetivada considerando-se cinco subgrupos de alunos. Comparou-se: **1)** o sexo masculino com o sexo feminino; **2)** os alunos que nunca fizeram recuperação com os que já ficaram; **3)** os alunos que nunca reprovaram com os que já reprovaram; **4)** os alunos que estudam menos de três horas semanais com os que estudam mais de três horas semanais; e, **5)** os alunos das escolas de maior IDEB com os da escola de menor IDEB.

A seguir é apresentada a tabela 9, com as informações obtidas com o auxílio do COMPLEX. Para a leitura dessa tabela consideraram-se apenas as palavras com valores de $X^2 \geq 3,84$, sendo que essas encontram-se assinaladas com asterisco (*). Quando não apresentados esses valores, interpreta-se a representação como sendo homogênea, o que não foi o caso da representação social do estudo.

TABELA 9: Palavras evocadas e seus respectivos subgrupos de alunos

	Recuperação	Tempo de Estudo	IDEB	Reprovação	Sexo
Evocações	X^2	X^2	X^2	X^2	X^2
Chatice	0,02	11,62*-	0,61	0,05	1,19
Emprego	—	11,03*-	0,27	—	0,02
Futuro	17,43*+	1,86	0,01	18,68*+	7,28*♀
Importante	4,11*+	4,2*-	24,24*-	3,39	0,05
Preguiça	5,12*+	0,01	18,52*+	5,78*+	0,22
Provas	4,00*+	0,09	13,81*+	3,14	0,01
Sono	5,24*+	1,78	—	3,91*+	0,67

Fonte: A autora, 2011.

Notas: **Recuperação:** (+) Nunca ficaram; **Tempo de estudo:** (-) Menos que três horas; **IDEB:** (-) Menor IDEB e (+) Maior IDEB; **Reprovação:** (+) Nunca reprovaram; e, **Sexo:** Feminino.

Primeiramente procedeu-se à análise de cada uma das palavras presentes na primeira coluna da tabela 9, com o objetivo de verificar quais subgrupos de alunos mais contribuíram com a evocação de cada uma delas. Ao iniciar pela palavra *chatice*, observa-se que ela teve

apenas um X^2 significativo no subgrupo de alunos referente ao Tempo de Estudo. Verifica-se que essa palavra, que denota uma percepção negativa do estudo, teve uma maior contribuição dos alunos que estudam menos que três horas semanais. A seguir, a palavra *emprego* também foi característica desses alunos que estudam menos que três horas semanais.

Já ao observar o elemento *futuro*, nota-se que ele apresentou três X^2 significativos, portanto recebeu uma contribuição expressiva dos subgrupos recuperação, reprovação e sexo. Nesse caso, alunos que nunca ficaram para recuperação, que nunca foram reprovados e do sexo feminino foram os que mais contribuíram evocando a palavra *futuro*.

O elemento *importante*, que denota uma percepção positiva dos alunos frente ao estudo, apresentou X^2 significativos em três subgrupos de alunos. Recebeu, portanto, contribuição dos alunos da escola de menor IDEB, dos alunos que nunca ficaram para recuperação e dos alunos que estudam menos que três horas semanais.

A análise da palavra *preguiça*, que se caracteriza por ser uma atitude de recusa ao estudo, provocou certa surpresa e curiosidade, pois ela é mais característica do subgrupo de alunos que nunca foram reprovados, que nunca ficaram para recuperação e que estudam nas escolas de maior IDEB. Da mesma forma, a palavra *provas* teve uma maior contribuição do subgrupo de alunos que nunca foi reprovado e que estuda nas escolas de maior IDEB; e, finalmente, ao analisar o elemento *sono*, nota-se que ele teve uma maior contribuição dos subgrupos de alunos que nunca ficaram para recuperação e nunca foram reprovados.

Essa tabela também permite realizar a análise a partir da leitura dos subgrupos que mais influenciaram na RS do estudo. Assim, verifica-se que o subgrupo **Recuperação**, ou seja, o dos alunos que nunca ficaram para a recuperação, foi o que interferiu na composição da RS do estudo, pois os seus componentes apresentaram valores de X^2 significativos em cinco palavras diferentes. Portanto, ao representarem o estudo, os alunos que nunca ficaram para recuperação evocaram mais as palavras *futuro*, *importante*, *preguiça*, *provas* e *sono*.

Pode-se verificar, a partir dessa análise, que continuam fazendo-se presentes as duas atitudes na RS do estudo, uma vez que *futuro* e *importante* referem-se ao caráter ideológico do estudo. Já as palavras *preguiça*, *provas* e *sono* compõem a recusa ao estudo, o funcional que está relacionado aos adolescentes falando sobre o estudo.

Em seguida, ao analisar o subgrupo de alunos referente ao **Tempo de Estudo**, observa-se uma maior influência daqueles alunos que estudam menos que três horas semanais. Eles foram os que mais contribuíram com o termo *chatice*, mas também colaboraram com a evocação das palavras *importante* e *emprego*. Vê-se, portanto, que no subgrupo tempo de estudo aparecem novamente duas atitudes na RS do estudo. Analisa-se essa ambivalência em

virtude de que na RS o aluno não busca a coerência, mas sim o sentido para si, portanto nela convivem elementos contraditórios. O aluno procura alcançar o conhecimento reificado, o consenso com aquilo que circula na escola (MOSCOVICI, 1978), buscando o pertencimento ao grupo. Mas, por mais que ele tenha a noção de que é *importante* estudar para conseguir um *emprego*, deve-se considerar que na sala de aula, no período da adolescência, os colegas se tornam a referência. E, para eles, estudar é uma *chatice*.

No subgrupo de alunos frente ao **IDEB**, observa-se que os alunos da escola de menor IDEB contribuíram mais com a evocação da palavra *importante*. Analisou-se esse elemento em virtude da condição social em que esses alunos estão inseridos, a qual faz, por vezes, que eles vejam no estudo uma forma de ascensão pessoal e até mesmo profissional. Assim, ao representar o estudo, tais alunos denotam uma percepção positiva frente a ele, diferentemente do subgrupo de alunos das escolas de maior IDEB, que contribuíram mais com as palavras *provas* e *preguiça*. Intepreta-se essa evocação como decorrência de características dessas escolas, que podem ser mais rígidas e ter mais mecanismos de controle; diante disso, uma maior cobrança significa, por vezes, uma maior heteronomia, uma maior recusa, negação do estudo por parte dos alunos dessas escolas.

No subgrupo **Reprovação**, nota-se que os alunos que nunca reprovaram foram os que mais contribuíram com as palavras *futuro*, *preguiça* e *sono*, mostrando mais uma vez a presença de duas atitudes diferentes frente ao estudo. Na análise do subgrupo referente ao **Sexo**, observa-se que o sexo feminino contribuiu com a palavra *futuro*, o que pode advir do fato de o desenvolvimento ou a maturidade desse sexo acontecer antes que no sexo masculino. Isso também pode ser devido ao sexo feminino estar gradualmente avançando em muitos aspectos da educação como uma forma de superação das desvantagens enfrentadas pelas mulheres alguns anos atrás (OCDE, 2000, p.147).

4.1.5 Análise das justificativas

Após evocar as palavras ou expressões a partir do termo indutor *Estudar*, os alunos deveriam assinalar aquela que estaria em primeiro lugar e justificá-la. Essas justificativas foram analisadas com o apoio do *software* ALCESTE. Para tanto, elas foram agrupadas em um texto único, separado por uma linha de comando com a função de identificar os alunos. Essa análise possibilita um melhor entendimento do sentido atribuído pelos alunos à expressão listada em primeiro lugar. E, ainda, contribui para uma maior visualização do

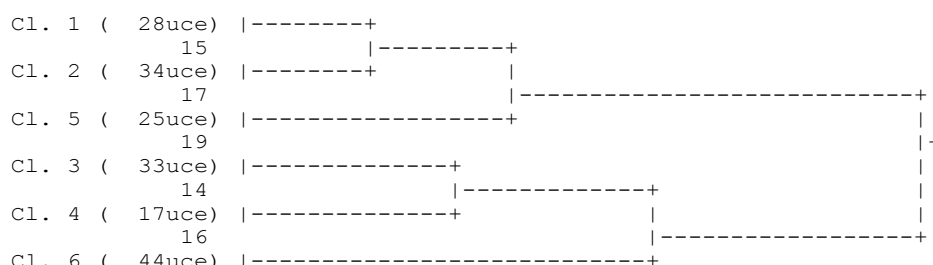
contexto em que eles citaram esses termos, uma vez que na análise das justificativas é possível recuperar o conjunto e entender do que especificamente os alunos estavam falando.

A partir do relatório fornecido pelo *software* ALCESTE, quatro etapas de análise podem ser verificadas: A, B, C e D. A etapa A é subdividida em três: A1, A2 e A3. Em A1 o *software* realiza a leitura dos textos que compõem o *corpus* para reconhecer o número de linhas estreladas, que, no caso ora apresentado, foi de 210 linhas. Em A2 o programa realiza o cálculo do dicionário, que contabilizou 832 palavras diferentes em 4526 ocorrências. Portanto, a frequência média por palavra diferente foi igual a 5. E, ainda, o número de palavras que tiveram uma frequência igual a 1 foi de 263, um valor consideravelmente baixo que, de acordo com Camargo (2005), indica uma homogeneidade no vocabulário utilizado pelos sujeitos. Por fim, em A3 foi gerado um dicionário com as palavras na sua forma reduzida.

Na etapa B, o *software* calcula as matrizes de dados e classifica as UCEs. Essa etapa é subdividida em três: B1, B2 e B3. Em B1 as UCEs são selecionadas.

A etapa C compreende o momento em que as classes são descritas. Nessa fase são fornecidos os principais resultados, a partir dos quais serão feitas as interpretações. O *corpus* foi dividido em 181 UCEs, das quais 77,68% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD). Apresenta-se, a seguir, o dendograma das classes estáveis das justificativas, o qual, segundo Camargo (2005), deve ser lido da direita para a esquerda. De acordo com essa leitura pode ser visualizada a organização do *corpus* em seis classes distintas, bem como as relações entre essas classes.

FIGURA 6: Dendograma das classes estáveis do *corpus* justificativas



Seguindo a proposta de leitura de Camargo (2005), observamos que em um primeiro momento o *corpus* foi dividido (1ª partição) em dois *subcorpus*. Logo em seguida, esses dois *subcorpus* foram novamente divididos (2ª partição). De um lado, um deles formou a classe 5 e o outro se subdividiu (3ª partição) nas classes 1 e 2. Do outro lado, um deles se subdivide (3ª

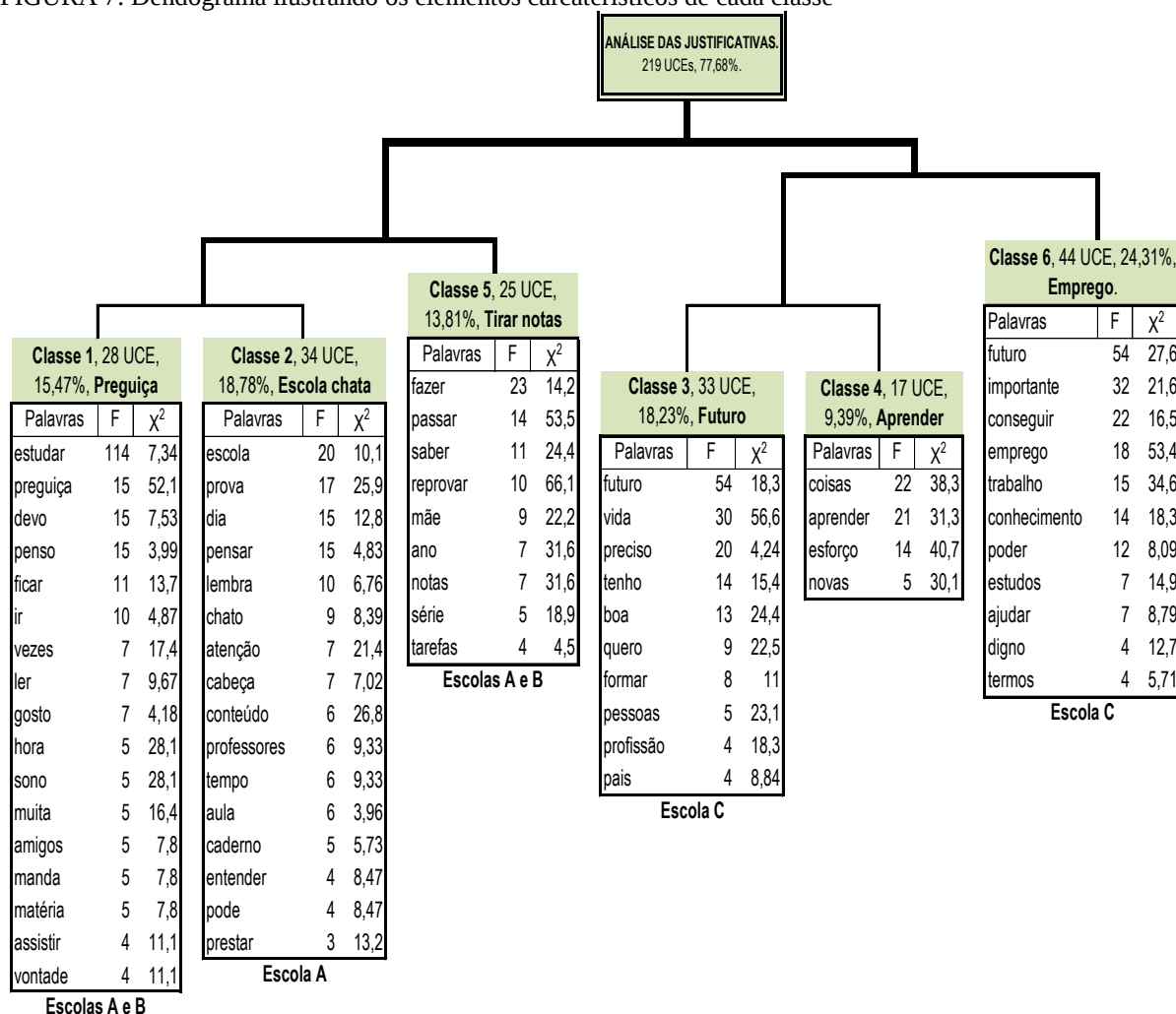
partição) nas classes 3 e 4 e outro forma a classe 6. Nesse momento as partições param, em virtude da estabilização das seis classes.

Na figura 7 pode ser visualizado o dendograma no formato de uma tabela, o que possibilita uma melhor visualização do conjunto. Ao seguir a organização do dendograma, são mostradas as classes e suas ligações, o que possibilita a visualização das palavras que foram mais significativas dentro do *corpus*.

Foi realizada uma leitura e uma análise minuciosa de cada uma das classes. A partir daí essas classes foram nomeadas de acordo com as principais palavras que nelas se faziam presentes e ainda se determinou quais escolas mais contribuíram para a formação de cada uma das classes. A classe 4 não mostrou contribuição de uma escola em especial, caracterizando-se assim como uma classe comum às três escolas investigadas.

- Classe 1 com 28 UCEs e 15,47%, - Preguiça (Escolas A e B);
- Classe 2 com 34 UCEs e 18,78%, - Escola chata (Escola A);
- Classe 3 com 33 UCEs e 18,23%, - Futuro (Escola C);
- Classe 4 com 17 UCEs e 9,39%, - Aprender;
- Classe 5 com 25 UCEs e 13,81%, - Tirar notas (Escolas A e B) ;
- Classe 6 com 44 UCEs e 24,31%, - Emprego (Escola C).

FIGURA 7: Dendograma ilustrando os elementos característicos de cada classe



Fonte : A autora, 2012.

Ao observar o dendograma acima, nota-se do lado direito (classes 6, 3 e 4) a presença de atitudes positivas frente ao estudo devido às possibilidades de emprego, futuro e aprendizado. Essas atitudes de aceitação do estudo somam 51,93% do total de elementos e são mais características dos alunos da escola C, escola de menor IDEB. Já do lado esquerdo do dendograma evidenciam-se atitudes negativas frente ao estudo, como a preguiça de estudar (classe 1), o estudo pela necessidade de tirar notas (classe 5) e atitudes de negação à escola (classe 2). Essa recusa ao estudo e à escola teve uma maior contribuição dos alunos das escolas A e B, as de maior IDEB.

Ao analisar as classes em separado, verifica-se que a classe 6 (44 UCEs e 24,31%) foi a mais significativa dentre as demais. Ela foi denominada **Emprego** e teve uma maior contribuição das alunas que nunca foram reprovadas na escola C, a de menor IDEB. Essa classe se constituiu dentre as seis classes como a mais significativa e está ligada às situações de estudo sobre as quais a ideologia e as situações sociais intervêm, fazendo com que os

alunos dessa escola entendam que para ter emprego ou trabalho no futuro é necessário estudar e ter conhecimento.

No que diz respeito às palavras características dessa classe, podem ser destacados os substantivos *emprego, trabalho, conhecimento, estudos, futuro*, aliados aos verbos *conseguir, ajudar, poder e ter*. A partir desses verbos podemos perceber que para os alunos que os indicaram o estudo é visto como um meio que lhes proporcionará emprego no futuro. Acreditamos que essa percepção utilitarista do estudo é colocada em virtude de esses alunos viverem em uma região mais desprovida economicamente. Assim, eles veem no estudo ascensão profissional e social.

Na classe 6 pode-se verificar, também, a presença de dois adjetivos: *importante e digno*. *Digno* está relacionado ao emprego, à possibilidade de conseguir-se um emprego digno por meio do estudo. *Importante* aparece como um aspecto normativo da RS do estudo, que expressa a relação dos alunos da escola de menor IDEB com o estudo. Esses adjetivos, assim como os substantivos analisados anteriormente, estão ligados e fortemente marcados pelas normas, regras e ideologias referentes ao estudo no contexto em que esses sujeitos estão imersos. A seguir podem ser visualizadas as justificativas que foram mais significativas para essa classe. Isso possibilita a compreensão do sentido atribuído às expressões citadas acima (CAMARGO, 2005).

Coloquei importante para o futuro porque com os estudos posso ter um futuro muito bom, um trabalho que me de uma condição financeira boa para que eu possa me manter sozinha, além do conhecimento que levarei comigo por toda a vida. (Ind_128)

Estudar é importante para o meu futuro profissional. Se eu não estudar será mais difícil conseguir emprego. (Ind_129)

O estudo nos ajuda a conseguir um bom futuro e obter sucesso no futuro com um bom trabalho. (Ind_108)

Sei que se eu não me dedicar aos estudos não vou ter um futuro bom. O maior problema com certeza é o mercado de trabalho, todos esperam por um bom emprego, a concorrência é grande, mas só consegue quem estiver melhor preparado. (Ind_200)

O estudo na minha opinião é importante para adquirirmos conhecimento, chances de conseguirmos um emprego melhor, melhorar a comunicação e termos um futuro melhor porque hoje em dia sem estudo a gente não consegue nada. (Ind_203)

A classe 3 (33 UCEs e 18,23%), denominada **Futuro**, teve maior contribuição dos alunos da escola de menor IDEB que nunca foram reprovados. Entre as expressões citadas por eles podem ser destacados os substantivos: *vida, pessoas, profissão, futuro e pais*. Já entre os

verbos, notamos a presença de *querer*, *ter*, *preciso* e *formar*. Quanto aos adjetivos, destaca-se: *boa*.

Esses elementos indicam, assim como na classe 6, que para os alunos da escola de menor IDEB o estudo é visto como uma forma de obter uma vida boa no futuro, ou como a única forma de sair da situação econômica e social na qual eles se encontram. Como já ressaltado por Spink (1993, p. 300), as RS são, necessariamente, “fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção”.

Portanto, para que possamos compreender o sentido atribuído pelos alunos da escola de menor IDEB a esses elementos, devemos pensá-los “a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam”. O que diferencia essa classe da anterior é que os alunos do sexo masculino veem o estudo não somente como uma oportunidade de um futuro melhor para si, mas também para sua família.

Se formar para eu ser alguém na vida e dar um futuro melhor para minha família. (Ind_192)

É importante estudar. Porque sem estudo a gente não é ninguém na vida. Eu penso que tenho que estudar porque não quero ser um catador de lixo, o estudo é tudo na vida das pessoas. Eu acho que não pode ir pelo que os outros falam, mas sim pensar no seu futuro. (Ind_149)

Eu acho que quando me falam para estudar eu penso que, se estudar conseguirei realizar meu sonho, que é ser um engenheiro, bem sucedido e conseguir ajudar os meus pais. Eu quero um futuro melhor e estudando eu sei que eu vou trabalhar e ter uma vida boa e a escolha que eu fizer eu sei que serei muito feliz. (Ind_176)

Sem estudo você não terá um futuro e uma carreira para escolher. Sem estudo você não é nada na vida. (Ind_085)

É importante estudar porque preciso ser alguém na vida no futuro. (Ind_64)

Ligada à classe 3, temos a classe 4 (17 UCEs e 9,39%), denominada **Aprender**. Essa classe não se apresentou como contribuição de uma escola em especial. Isso indica que houve uma homogeneidade entre os alunos das três escolas ao citarem as palavras que compõem essa classe. Entre essas palavras notamos a presença dos substantivos *coisas* e *esforço*, do adjetivo *nova* e do verbo *aprender*, o que indica que para os alunos de ambas as escolas o estudo está ligado ao aprendizado de coisas novas. Os alunos também ressaltam o esforço, indicando que para ter uma boa formação, um bom futuro é necessário se esforçar.

Estudar é aprender coisas novas. (Ind_097)

É bom estudar porque cada dia você aprende coisas novas, outras fórmulas, etc. (Ind_165)

Estudar é se dedicar, pois se dedicando você consegue compreender o assunto. Compreendendo, superando a preguiça e a dificuldade, sempre perguntando e se esforçando para aprender sempre. (Ind_105)

Quanto mais estudamos, mais vamos conhecendo e descobrindo coisas novas e interessantes. (Ind_171)

É importante estudar, pois quanto mais estudamos mais aprendemos. (Ind_008)

Do outro lado do dendograma, observamos a classe 2 (34 UCEs, 18,78%), denominada **Escola chata**. Essa classe foi formada por alunos da escola de maior IDEB, que nunca foram reprovados. Entre as palavras por eles citadas, podem ser destacados alguns substantivos que lembram o cotidiano escolar: *conteúdo, prova, atenção, dia, escola, professores, tempo, cabeça, caderno e aula*. Ao mesmo tempo, aparecem os verbos: *prestar, entender, poder, lembrar e pensar*.

Esses elementos indicam que os alunos entendem que é necessário prestar atenção nas aulas para entender os conteúdos ensinados pelos professores e assim lembrá-los no dia da prova. Aliado a essas expressões aparece o adjetivo *chato*, que sugere uma percepção negativa frente ao estudo, atitude essa ligada ao ambiente escolar e às atividades desenvolvidas no cotidiano da escola.

Quando se fala em estudar, vem à mente as provas que vão avaliar meu rendimento na escola e comprovar se eu realmente aprendi os conteúdos apresentados em sala de aula. (Ind_110)

Estudar para ser alguém na vida, para ter um bom futuro, isso às vezes cansa e dá uma vontade de jogar tudo para o ar, mas depois eu penso não... Eu preciso estudar mais. Basta vir pra escola e ter aquela aula chata para desistir de novo e assim se vai um dia com disposição e outro nem tanto. (Ind_132)

As notas porque eu penso em tirar, boas notas, senão Deus me livre da pressão, da correria, da dor de cabeça, da baixa autoestima que vem. É duro se recuperar de notas baixas. (Ind_066)

É chato porque você perde um pouco de tempo. (Ind_014)

Estudar pode ser chato, mas eu sei que um dia vai ser muito importante. (Ind_130)

Ligada à classe 2 temos a classe 1 (28 UCES, 15,47%), a qual foi denominada **Preguiça**. Essa classe é formada em sua maioria pelos alunos – tanto do sexo masculino como do feminino – que nunca foram reprovados nas escolas A e B, de maior IDEB. A

palavra *preguiça*, que possui o maior X^2 dessa classe, contrapõe a dimensão normativa do estudo.

O elemento *preguiça* é balizado pela heteronomia no estudo, evidenciada pelas falas “a mãe manda estudar”, “a professora manda estudar”, “devo estudar”. O “dever estudar” é uma expressão essencialmente heterônoma, pois quem dá a instrução são os pais e professores, ambos exteriores ao aluno (PIAGET, 1994). Nota-se também, nas expressões citadas, que as regras morais relacionadas ao estudo vêm sendo transmitidas verbalmente pelos pais e professores. Convém ressaltar que a moralidade é construída somente por meio de relações interpessoais, sejam elas na escola, com os professores, ou em casa, com os pais.

É importante lembrar que os segmentos de texto aqui mostrados constituem a base comum, coletiva e partilhada entre os alunos das escolas de maior IDEB, nas quais os alunos deixam presentes nas suas justificativas “*o sono*”, “*a preguiça de lembrar toda a matéria*” e “*frequentar as aulas*”, a falta de vontade de “*aguentar os professores e as aulas chatas*”. Nota-se, nessa classe, a presença dos substantivos *preguiça*, *hora*, *sono*, *vontade*, *amigos*, *matéria*, juntamente com os verbos *ficar*, *assistir*, *ler*, *mandar*, *estudar*, *dever*, *ir*, *gostar*, *pensar*.

Além disso, verificamos a presença do pronome indefinido *muita*. Esse pronome indica que possivelmente na hora em que devem estudar, os alunos ficam com sono e “às vezes dá muita *preguiça de estudar*”, porque nesse horário eles poderiam estar assistindo televisão ou fazendo alguma outra coisa da qual gostassem mais.

Estudar não é uma hora que eu goste. É uma hora em que eu não posso me divertir, conversar com algum amigo, assistir TV. Eu não gosto muito de estudar por isso que digo que estudar é um horror. (Ind_012)

Sempre que a mãe manda estudar, me dá muita preguiça, pois, na maioria das vezes, estamos no computador ou vendo TV, não estamos pensando em estudar. Mas temos que mandar a preguiça embora e estudar. (Ind_046)

É muito cansativo, da muita preguiça. eu poderia estar fazendo uma coisa muito melhor do que estudar. (Ind_004)

É chato estudar porque são horas e horas ali em cima de livros e cadernos, eu querendo me divertir e devo ficar ali. Eu desejo assistir novela e devo ficar ali, não sei, mas eu acho estudar muito chato! (Ind_049)

Estudar da preguiça já na hora de levantar cedo, pensar em aguentar aulas e professores chatos, mas também tenho uma forcinha de vontade de ir para ver amigos e porque vai ser bom para o meu futuro. (Ind_047)

Ligada às classes 1 e 2 está a classe 5 (25 UCEs, 13,81%), a qual foi denominada **Tirar notas**. Essa classe recebeu maior contribuição dos alunos do sexo masculino que já foram reprovados nas escolas de maior IDEB.

Nessa classe aparecem os substantivos *ano*, *notas*, *mãe*, *série*, *tarefas* e os verbos *reprovar*, *passar*, *saber* e *fazer*. Esses elementos indicam que os alunos que já passaram pela experiência de reprovar de ano representam o estudo somente em virtude das notas que eles precisam para passar de ano. O sujeito *mãe*, que apareceu nessa classe, pode ser um indício da heteronomia desses alunos no estudo. “Na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas” (MENIN, 1996, p. 41).

Eu escolhi reprovar porque é a única coisa que me faz estudar. Estudo para isso não acontecer. (Ind_032)

Porque quando me falam que eu tenho que estudar eu sinto vontade para melhorar minhas notas e passar de ano. (Ind_183)

Porque quando eu tinha preguiça de estudar na sétima série eu quase reprovei se não fosse o conselho de classe, na oitava eu comecei a estudar, fazer as minhas tarefas e me dedicar mais minhas notas melhoraram muito e eu não precisei ficar em recuperação. (Ind_202)

Quando tem provas e para estudar e não ir mal à prova e conseguir nota para poder passar de ano. Se for mal a mãe enche o saco! (Ind_007)

A minha mãe, normalmente me manda estudar. Só quando está passando malhação que não porque ela sabe que eu paro tudo para assistir esse programa. (Ind_052)

4.1.6 Análise das representações sobre as estratégias de estudo

No livro “Aprender a Aprender”, Juan Delval (1998, p. 160) registra que “a escola se preocupa mais com os resultados do que com os procedimentos e as estratégias utilizadas pelos alunos para a resolução de problemas”. Assim, muitas atividades escolares são encaradas pelos alunos como monótonas e incompreensíveis e a estratégia que predomina é a memorização pura dos conteúdos, sem articulação com os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Nesse sentido, ainda durante a aplicação do questionário, procurou-se analisar as representações sobre as estratégias de estudo que são priorizadas pelos 213 alunos do nono ano que participaram da primeira parte desta investigação. Para tanto, a terceira parte do questionário foi composta por 14 frases referentes às estratégias de estudo, as quais foram retiradas dos relatórios do PISA (OCDE, 2000).

As quatro primeiras frases diziam respeito à **memorização** durante o estudo: (1) *Repasso alguns pontos das matérias tantas vezes que sinto que posso respondê-las dormindo.* (2) *Quando estudo as matérias, tento decorar as respostas dos exercícios.* (3) *Para lembrar o caminho para resolver uma questão, repasso os exemplos diversas vezes.* (4) *Para aprender os exercícios, tento lembrar-me de cada etapa de um procedimento.* Percebe-se, por meio dessas frases, que o aluno que assim estuda aprende de forma puramente mecânica; não tem, por conseguinte, uma construção pessoal acerca dos conteúdos e nem mesmo uma ligação com os conceitos de que já dispõe. Frente a isso, essa estratégia representa uma atividade motora elementar (DELVAL, 1998).

As outras cinco frases eram referentes à **elaboração** durante o estudo: (1) *Quando estou respondendo exercícios, muitas vezes penso em novas formas de chegar a sua resposta.* (2) *Imagino como a matéria que eu aprendi pode ser utilizada no dia-a-dia.* (3) *Tento compreender novos conceitos das matérias relacionando-os a coisas que já sei.* (4) *Quando estou resolvendo um exercício, muitas vezes penso sobre como a solução pode ser aplicada a outras questões interessantes.* (5) *Quando aprendo uma disciplina, tento relacionar o trabalho a coisas que aprendi em outras matérias.*

E, ainda, as cinco últimas frases eram referentes ao **controle** do estudo: (1) *Quando estudo para uma prova, tento determinar as partes mais importantes que devo aprender.* (2) *Quando estudo uma matéria, esforço-me para verificar se me lembro do trabalho já realizado.* (3) *Quando estudo, tento identificar quais os conceitos que ainda não compreendi de maneira adequada.* (4) *Quando não consigo entender alguma, sempre procuro mais informações para esclarecer o problema.* (5) *Quando estudo uma matéria, começo determinando exatamente o que preciso aprender.*

Buscou-se com isso verificar se há alguma diferença quanto à representação dessas estratégias entre os alunos das escolas de maior e de menor IDEB. Na tabela 10 é apresentado um comparativo da porcentagem de alunos dessas escolas que dizem utilizar cada uma das estratégias durante o estudo.

TABELA 10: Estratégias de estudo

	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Plenamente	X ²
Memorização					
Repasso alguns pontos das matérias tantas vezes que sinto que posso respondê-las dormindo					
Menor IDEB	3,3%	23,3%	53,3%	20,0%	4,248
Maior IDEB	8,9%	27,6%	42,3%	21,1%	

TABELA 10: Estratégias de estudo

(conclusão)

	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Plenamente	X ²
Memorização					
Quando estudo as matérias, tento decorar as respostas dos exercícios.					
Menor IDEB	16,7%	60,0%	15,6%	7,8%	5,577
Maior IDEB	24,4%	43,9%	22,8%	8,9%	
Para lembrar o caminho para resolver uma questão, repasso os exemplos diversas vezes.					
Menor IDEB	18,9%	50,0%	24,4%	6,7%	1,248
Maior IDEB	23,6%	44,7%	26,8%	4,9%	
Para aprender os exercícios, tento lembrar-me de cada etapa de um procedimento.					
Menor IDEB	41,1%	40,0%	15,6%	3,3%	1,367
Maior IDEB	40,7%	44,7%	10,6%	4,1	
Elaboração					
Quando estou respondendo exercícios, muitas vezes penso em novas formas de chegar a sua resposta.					
Menor IDEB	24,4%	35,6%	25,6%	14,4%	1,010
Maior IDEB	20,3%	33,3%	28,5%	17,9%	
Imagino como a matéria que eu aprendi pode ser utilizada no dia-a-dia.					
Menor IDEB	32,2%	34,4%	24,4%	8,9%	11,860
Maior IDEB	13,8%	45,5%	24,4%	16,3%	
Tento compreender novos conceitos das matérias relacionando-os a coisas que já sei.					
Menor IDEB	15,6%	40,0%	32,2%	12,2%	2,786
Maior IDEB	19,5%	46,3%	26,8%	7,3%	
Quando estou resolvendo um exercício, muitas vezes penso sobre como a solução pode ser aplicada a outras questões interessantes.					
Menor IDEB	13,3%	41,1%	26,7%	18,9%	4,513
Maior IDEB	10,6%	48,8%	30,9%	9,8%	
Quando aprendo uma disciplina, tento relacionar o trabalho a coisas que aprendi em outras matérias.					
Menor IDEB	11,1%	35,6%	32,2%	21,1%	2,860
Maior IDEB	10,6%	34,1%	41,5%	13,8%	
Controle					
Quando estudo para uma prova, tento determinar as partes mais importantes que devo aprender.					
Menor IDEB	45,6%	36,7%	13,3%	4,4%	5,22
Maior IDEB	54,5%	36,6%	4,9%	4,1%	
Quando estudo uma matéria, esforço-me para verificar se me lembro do trabalho já realizado.					
Menor IDEB	23,3%	61,1%	12,2%	3,3%	2,309
Maior IDEB	31,7%	52,0%	13,8%	2,4%	
Quando estudo, tento identificar quais os conceitos que ainda não compreendi de maneira adequada.					
Menor IDEB	31,1%	43,3%	22,2%	3,3	1,633
Maior IDEB	29,3%	48,0%	17,1%	5,7%	
Quando não consigo entender alguma, sempre procuro mais informações para esclarecer o problema.					
Menor IDEB	35,6%	38,9%	16,7%	8,9%	5,117
Maior IDEB	28,5%	47,2%	21,1%	3,3%	
Quando estudo uma matéria, começo determinando exatamente o que preciso aprender.					
Menor IDEB	21,1%	51,1%	21,1%	6,7%	9,001
Maior IDEB	39,8%	39,0%	17,9%	3,3%	

Fonte: A autora, 2011.

Nota: Consideraram-se como valores estatisticamente significativos aqueles que tiveram $X^2 \geq 3,84$.

Ao analisar a tabela 10, construída a partir das respostas dadas pelos alunos às frases sobre as estratégias de estudo, podem ser verificados alguns valores estatisticamente

significativos. Contudo, há que se ressaltar que por vezes a escolha de uma dessas frases pode não corresponder ao que realmente os alunos fazem durante o estudo.

Na estratégia de **memorização** verificou-se que na escola de menor IDEB os alunos resistem mais a essa estratégia do que os alunos das escolas de maior IDEB. Foram observadas duas frases que apresentaram valores de X^2 significativos. Nessas, os alunos das escolas de maior IDEB concordam que, ao estudar, eles repassam alguns pontos da matéria tantas vezes que sentem que podem respondê-los dormindo, e tentam decorar as respostas dos exercícios.

Ao analisar as respostas dos alunos à estratégia de **elaboração**, a qual, segundo Delval (1998, p. 159), “pressupõe uma reconstrução” e, portanto, consiste em relacionar uma nova informação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, buscando compreender novos conceitos e novas formas de chegar à resposta (OCDE, 2005), verifica-se que a elaboração durante o estudo é mais presente nas escolas de menor IDEB. Essa verificação é feita a partir da concordância dos alunos com situações que foram significativas em duas frases: *Imagino como a matéria que eu aprendi pode ser utilizada no dia-a-dia* e *Quando estou resolvendo um exercício, muitas vezes penso sobre como a solução pode ser aplicada a outras questões interessantes*.

Parece que, independentemente da forma como se ensina na escola, em determinados conteúdos os alunos criam procedimentos próprios, elaboram métodos para resolverem os problemas. No entanto, por vezes a escola não dá a devida atenção para esse fato e acaba automatizando os mecanismos de resolução dos problemas (DELVAL, 1998; RIBEIRO, 2003).

Por fim, no que se refere à estratégia de **controle**, durante o estudo nota-se na tabela 10 que os alunos das escolas de maior IDEB concordam mais com as questões que dizem respeito a um maior controle sobre o estudo. Há indícios, pois, de que esses alunos compreendem o porquê das tarefas, conseguem planejar a elaboração e aplicação das mesmas, e ainda utilizam e alteram de forma consciente as estratégias de estudo (RIBEIRO, 2003).

Quando os alunos das escolas de maior IDEB concordam com a frase de que, ao estudar, começam determinando exatamente o que precisam aprender, eles parecem reconhecer as dificuldades de compreender determinadas atividades. Há, também, indicativos de que esses alunos têm consciência da não compreensão de um determinado conteúdo.

Considerando a aprendizagem como um processo condicionado à vontade e à atividade do aluno, o seu controle é um pré-requisito para que esses alunos aprendam ao longo da vida, visto que ao sair da escola eles necessitarão administrar o seu aprendizado por

conta própria. O aluno que desenvolver o controle sobre a própria aprendizagem durante o estudo será capaz de aprender na vida adulta de forma mais autônoma.

4.1.7 Análise das atitudes

Ainda durante a aplicação dos questionários aos 213 alunos das três escolas, procurou-se verificar algumas atitudes dos alunos participantes da pesquisa em relação à instituição escolar. Para tanto, a última parte do questionário era composta de quatro frases que se referiam à confiança e à aversão desses alunos quanto a sua escola. Duas delas eram relativas à aversão: “A escola tem feito pouco para preparar-me para a vida adulta” e “A escola é uma perda de tempo”. As outras duas se referiam à confiança: “A escola ajuda-me a adquirir confiança para tomar decisões” e “A escola ensina-me coisas que podem ser úteis em um trabalho”. Os alunos deveriam assinalar se concordavam plenamente com essas afirmações, se apenas concordavam, se discordavam, ou se discordavam plenamente.

A porcentagem de respostas dadas pelos alunos nas escolas de menor e de maior IDEB a cada uma dessas frases pode ser observada na tabela 11, apresentada a seguir.

TABELA 11: Atitudes frente à escola.

TABELA 11. Atitudes frente à escola.

	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Plenamente	X ²
Aversão à Escola					
A escola tem feito pouco para preparar-me para a vida adulta quando eu sair da escola.					
Menor IDEB	14,4%	24,4%	20,0%	41,1%	4,665
Maior IDEB	11,4%	24,4%	32,5%	31,7%	
A escola é uma perda de tempo.					
Menor IDEB	2,2%	3,3%	28,9%	65,6%	1,957
Maior IDEB	1,6%	4,9%	36,6%	56,9%	
Confiança na Escola					
A escola ajuda-me a adquirir confiança para tomar decisões.					
Menor IDEB	36,7%	46,7%	8,9%	7,8%	4,561
Maior IDEB	31,7%	39,0%	16,3%	13,0%	
A escola ensina-me coisas que podem ser úteis em um trabalho.					
Menor IDEB	63,3%	30,0%	2,2%	4,4%	0,544
Maior IDEB	61,0%	32,5%	3,3%	3,3%	

Fonte: A autora, 2012.

Nota: Consideraram-se como valores estatisticamente significativos aqueles que tiveram $X^2 \geq 3,84$.

Ao analisar a tabela 11, nota-se que há uma tendência à diferença entre as escolas de maior e de menor IDEB no que diz respeito à aversão pela escola. Os alunos da escola de menor IDEB discordam mais das afirmações ligadas a essa aversão; dito de outra forma, os alunos da escola de menor IDEB parecem gostar mais da escola. Se considerarmos a atitude

como uma predisposição, uma preparação para a ação, e se a partir do que o aluno diz, podemos deduzir o que ele irá fazer, analisa-se que a percepção positiva da escola pode fazer com que os alunos sejam mais propensos a aceitar o que a instituição escolar tem a lhes proporcionar. De acordo com o PISA, os alunos que gostam de ir para a escola têm mais chances de obter melhores resultados do que aqueles que não gostam (OCDE, 2000, p. 117).

Do mesmo modo, ao observar a questão da confiança na escola, verifica-se que o número dos alunos da escola de menor IDEB que afirmaram confiar na escola é maior que o dos alunos das escolas de maior IDEB. Confiar na escola e gostar dela são ações que resultam de experiências socialmente construídas entre a escola e a população. Conforme já evidenciado por Franco (2002, p. 179), as camadas mais desfavorecidas da população representam a escola “a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância”, pois para esses alunos e seus familiares a escola é a esperança de conseguir melhores empregos e melhores condições de vida.

Além disso, as razões que levaram esses alunos a manter atitudes de aceitação frente à escola podem ter relação com o cotidiano das escolas investigadas. Nas representações dos alunos há indícios de que a escola de menor IDEB controla menos os alunos, se comparada às escolas de maior IDEB, as quais, a partir das falas dos alunos parecem possuir mecanismos de controle mais expressos. De acordo com o PISA (OCDE, 2000, p. 115), os alunos que frequentemente são cobrados gostam menos da escola e têm menos vontade de frequentá-la.

Esses dados nos fornecem indícios de que os alunos da escola de menor IDEB têm uma percepção mais positiva da sua escola, e isso acaba corroborando as representações sociais que esses alunos têm do estudo. Esse achado de pesquisa também é importante para suscitar reflexões sobre os motivos que levam os alunos das escolas de maior IDEB a gostar menos da sua escola. Segundo o PISA (OCDE, 2000, p. 115), “atitudes negativas com relação à escola podem frequentemente estar associadas a um baixo desempenho acadêmico e à decisão de abandonar a escola”. Além disso, podem indicar uma falta de vínculo com a escola, como sendo um local que os alunos frequentam apenas para cumprir as atividades escolares e ali não permanecem em outros horários que não sejam os de aula.

4.2 Segunda etapa da pesquisa: entrevistas

Como uma segunda etapa desta pesquisa, entrevistas foram realizadas com 40 alunos da escola C (escola de menor IDEB). Optou-se por realizar essa etapa apenas na escola C a fim de apresentar um aprofundamento das representações sociais do estudo nessa escola, pois,

a partir dos seus baixos resultados no IDEB, julgou-se que dentre as três escolas pesquisadas, era nessa que os alunos careciam de mais hábitos de estudo.

É importante lembrar que as entrevistas transcorreram seguindo uma ordem de chamada dos alunos, sempre trazendo um aluno considerado pela escola como “estudioso” e um aluno considerado “preguiçoso”. Inicialmente era registrado o sexo do aluno e a avaliação dele feita pela escola. A partir daí dávamos início à entrevista questionando o participante quanto a sua aprovação, horas de estudo e autoavaliação enquanto aluno. Nesse *primeiro momento* perguntávamos se ele se considerava aluno “estudioso” ou “preguiçoso” e, em meio à sua resposta, perguntávamos o que ele achava do aluno que fora entrevistado anteriormente.

Após essa iniciação utilizava-se o “método de triagens hierarquizadas sucessivas” (ABRIC, 1994), o qual foi chamado de *segundo momento* da entrevista. Apresentava-se, então, em forma de baralho, 32 palavras para que os alunos fizessem as triagens sucessivas separando as mais significativas até chegarem às quatro mais expressivas, as quais deveriam ser justificadas por eles.

A partir da análise das variáveis, observa-se na tabela 12 o perfil dos 40 alunos entrevistados. Conforme Menin e Shimizu (2005), se objetivarmos compreender as RS, os seus motivos e significados, é imprescindível conhecer os sujeitos que representam, embora sejam poucas as pesquisas em RS que os caracterizam.

TABELA 12: Caracterização dos alunos entrevistados.

Variáveis		Masculino N= 20	Feminino N=20
Avaliação da Escola	Positiva	10	10
	Negativa	10	10
Autoavaliação	Estudioso	2	11
	Preguiçoso	18	9
Reprovação	Sim	5	2
	Não	15	18
Horas de Estudo	- 3 horas semanais	10	8
	+ 3horas semanais	10	12

Fonte: A autora, 2012.

Analisando a tabela acima, percebe-se que dos 40 alunos entrevistados, apenas sete disseram já ter reprovado e 33 alunos disseram sempre ter passado de ano sem reprovação. Além disso, verifica-se que 18 alunos afirmaram estudar menos que três horas semanais e 22 alunos garantiram que estudam mais que três horas semanais. Quanto à autoavaliação, percebe-se “curiosamente” que a maioria dos alunos do sexo masculino se autoavaliaram como preguiçosos, ao contrário do observado no sexo feminino.

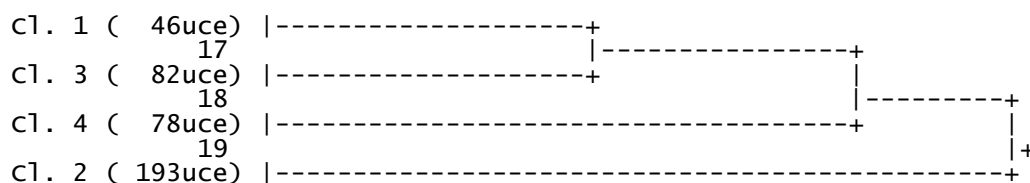
4.2.1 Análise das entrevistas

As falas dos 40 alunos entrevistados, nas quais eles justificam as quatro palavras escolhidas pelo “método de triagens hierarquizadas sucessivas” (ABRIC, 1994), foram analisadas com o apoio do *software* ALCESTE.

A partir do relatório fornecido pelo *software* ALCESTE, verifica-se essa análise em três etapas distintas (A, B e C). A etapa A é subdividida em duas: (A1), na qual é feita a leitura dos textos que compõem o *corpus* e é reconhecido o número de linhas estreladas, que neste caso foi de 40 linhas; e (A2), em que o programa realiza o cálculo do dicionário que contabilizou 1987 palavras diferentes em 22270 ocorrências, sendo que a frequência média por palavra diferente foi igual a 11. E, ainda, o número de palavras que tiveram uma frequência igual a um foi de 1175, valor alto que, de acordo com Camargo (2005), indica uma heterogeneidade no vocabulário utilizado pelos sujeitos.

Na etapa B, o *software* calcula as matrizes de dados e classifica as UCEs. Já a etapa C compreende o momento em que as classes são descritas. Nessa fase são fornecidos os principais resultados a partir dos quais serão feitas as interpretações. O *corpus* foi dividido em 399 UCEs, das quais 77.93% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD). A seguir, na figura 8, é apresentado o dendograma que mostra as relações entre as classes ao ser lido da direita para a esquerda (CAMARGO, 2005). De acordo com essa leitura, pode ser visualizada a organização do *corpus* em quatro classes distintas.

FIGURA 8: Dendograma das classes estáveis do *corpus* entrevistas



Fonte : Relatório ALCESTE

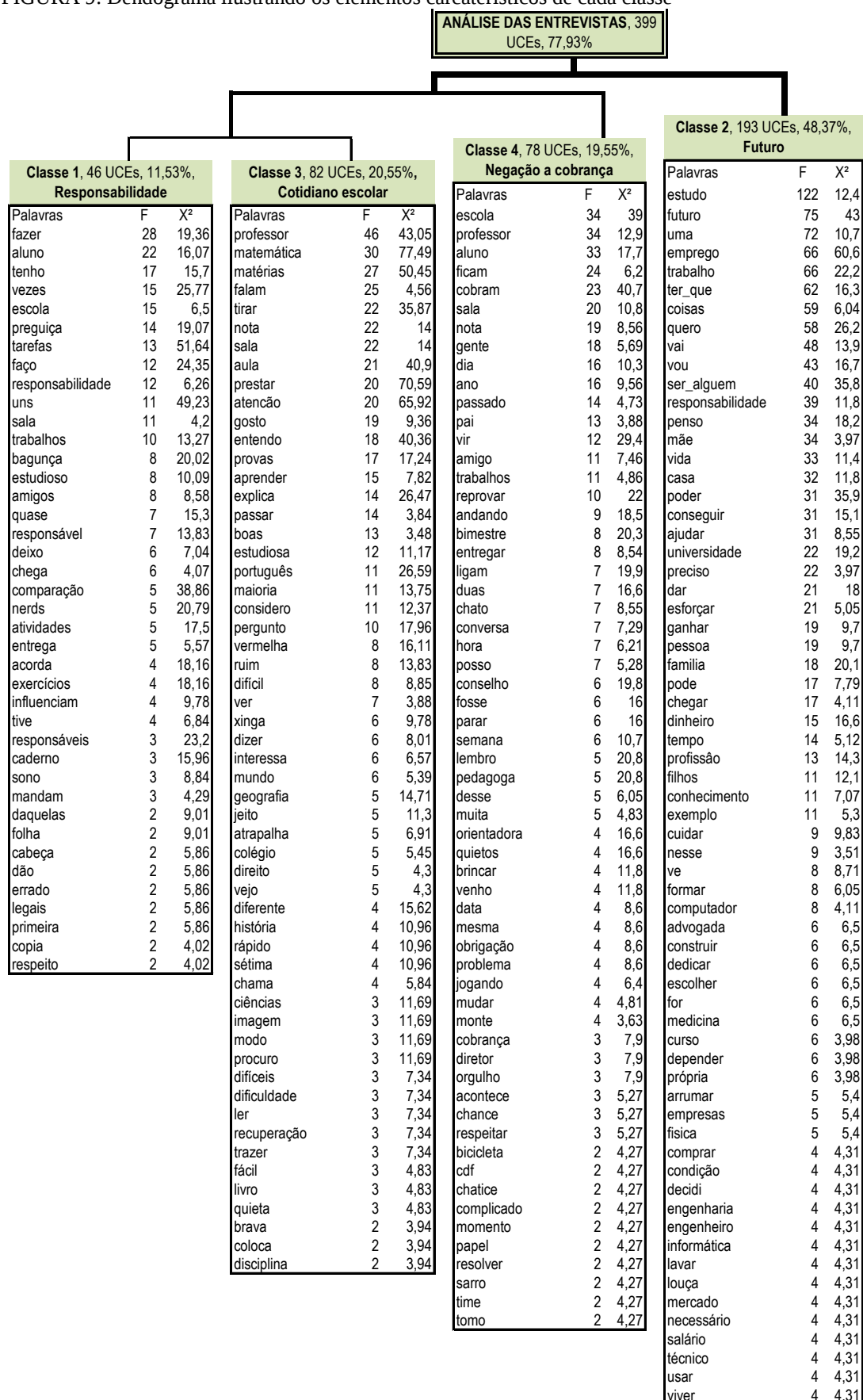
Num primeiro momento o *corpus* entrevistas foi dividido (1ª partição) em *dois subcorpus*, de um lado origina-se a classe 2 e do outro o *subcorpus* sofre outra divisão (2ª partição) de um lado origina a classe 4 e do outro se divide novamente (3ª partição), formando as classes 1 e 3. Nesse momento a divisão é finalizada, uma vez que essas quatro classes se mostram estáveis, ou seja, compostas de UCEs com elementos semelhantes (CAMARGO, 2005).

Na figura 9, abaixo, pode ser visualizado o dendograma em forma de tabela que possibilita uma melhor visualização do conjunto e das ligações entre as classes. É importante ressaltar que em virtude de as classes terem ficado muito extensas, para a constituição do dendograma foram consideradas apenas as palavras com $F \geq 4$ e $X^2 \geq 3,84$.

Foi realizada uma leitura e uma análise minuciosa de cada uma das classes. A partir daí elas foram nomeadas de acordo com as principais palavras que nelas se faziam presentes. E ainda, com base no relatório, determinaram-se quais sujeitos mais contribuíram para a formação de cada uma das classes.

- Classe 1 (46 UCEs e 11,43%) – Responsabilidade;
- Classe 2 (193 UCEs e 48,37%) – Futuro;
- Classe 3 (82 UCEs e 20,55%) – Cotidiano escolar;
- Classe 4 (78 UCEs e 19,55%) – Negação à cobrança.

FIGURA 9: Dendograma ilustrando os elementos carcterísticos de cada classe



Fonte : A autora, 2012.

Ao analisar o dendograma como um todo, observa-se que do lado direito destaca-se a classe 2, a mais significativa entre as quatro classes. Essa classe evidencia que, como já ressaltado anteriormente, os alunos da escola de menor IDEB possuem uma atitude positiva frente ao estudo devido às possibilidades que ele pode trazer para o seu futuro. Já do lado esquerdo do dendograma evidenciam-se as percepções mais funcionais que esses alunos possuem acerca do estudo, como, por exemplo: o reclame desses alunos acerca da coerção durante o estudo (classe 4); o seu cotidiano escolar marcado fortemente pela presença das disciplinas, em especial a matemática (classe 3); e, por fim, a sua responsabilidade enquanto estudante (classe 1).

Ao analisar as classes em separado verifica-se que a classe 2 (193 UCEs, 48,37%), denominada **Futuro**, teve uma maior contribuição dos alunos de ambos os sexos, que estudam menos que três horas semanais e que nunca foram reprovados. Entre os elementos dessa classe podem ser destacados os substantivos: *emprego, futuro, trabalho, família, universidade, dinheiro, estudo, filhos, casa, vida*, entre outros. Quanto às ações, nos chamaram a atenção: *poder, querer, pensar, dar, ter, conseguir, cuidar, ganhar, ajudar, construir*, etc.

Ao analisar esses elementos evidenciamos novamente a materialidade do estudo, visto como forma de conseguir uma vida melhor no futuro. Acompanhando esses elementos aparecem os adjetivos *necessário* e *preciso*, os quais expressam o aspecto normativo do estudo, além de revelarem atitudes favoráveis a ele, enquanto algo necessário para ser alguém na vida.

Considerando esses elementos gramaticais, pensamos que há nos alunos pesquisados sinais de autonomia no estudo, pois ela “exige uma reflexão crítica, um ato de pensamento sobre as regras que nos submetemos” (MENIN, 1996, p. 41). Ao refletir sobre a materialidade do estudo, pode ser que esses alunos se dediquem mais a estudar em virtude daquilo que almejam conseguir por meio dele. A seguir são apresentados alguns dos extratos que foram significativos nessa classe. Isso contribui para que visualizemos o sentido que foi atribuído aos elementos discutidos acima (CAMARGO, 2005).

Futuro porque eu quero ser alguém, quero ter uma profissão boa para poder ajudar a minha mãe. A gente não tem casa própria, então eu quero trabalhar, ter uma profissão boa para ter as minhas coisas e poder ajudar ela.

A responsabilidade de hoje na escola reflete o que seremos no futuro, para conseguir emprego tenho que estudar, se você não estuda agora não vai conseguir o

emprego que deseja. Nesse sentido o estudo é importante por causa do emprego, senão você vai trabalhar em uma coisa que você não quer porque não tem estudo. Estudar é importante para conseguir o que eu quero. Que é uma vida melhor no futuro.

Escolhi a palavra ser alguém, porque sem estudo você não vai para lugar nenhum. Nem para trabalhar de lixeiro, se você não tiver o segundo grau não pode. Ser alguém para mim é ter um emprego fixo, ter a minha casa própria, essas coisas. Ter uma boa renda no futuro para não deixar faltar nada para a minha família.

Escolhi futuro porque para poder ter uma vida boa, dar uma vida boa para minha família, ter um emprego bom é preciso estudar. Não quero precisar ficar trabalhando de diarista. Eu quero ser advogada, quero ter uma vida confortável para não precisar viver na correria. Eu acho que para chegar lá eu ainda não estudo como deveria, eu tenho que melhorar, eu tenho que começar agora para depois não ficar muito apurada.

Para ter um futuro melhor tanto na vida pessoal, como na profissional é preciso estudar porque só assim posso ter um serviço melhor e dar uma vida melhor para os meus filhos. Além disso, vou poder estudar em uma universidade e também acho que vou ter um serviço bom, que eu não precise se esforçar muito e possa ter um tempo para mim. Hoje em dia sem estudo a gente não consegue trabalho, o estudo é essencial para conseguir um trabalho melhor.

Já a classe 4 (78 UCEs, 19,55%), denominada **Negação à cobrança**, teve uma maior contribuição dos alunos do sexo masculino, avaliados negativamente pela escola e que se autoavaliam como alunos preguiçosos. Entre os elementos que compõem essa classe podemos destacar os substantivos: *escola, pedagoga, bimestre, conselho, aluno, orientadora, professor, sala, semana, dia, ano, data, obrigação, problema, nota, cobrança*, entre outros.

Esses elementos apontam para a recusa, rejeição, ou até mesmo para a luta desses alunos frente à coerção que sofrem durante o estudo. Tal fato fica expresso pelas palavras *pedagoga, orientadora, conselho, obrigação, cobrança*, muito presentes nas falas desses alunos, e também pode ser percebido nas ações expressas pelos verbos *cobrar, vir, reprovar, lembro, ligam, parar, brincar, vir, entregar, respeitar, mudar*, entre outros. Associados a esses elementos, notamos alguns adjetivos – *quietos, chato, chatice, passado, complicado* – que evidenciam atitudes de negação ao estudo e atitudes desfavoráveis à cobrança e à imposição da escola, e os pronomes *mesma e muita*, que indicam reclames.

É na etapa de desenvolvimento em que esses alunos se encontram que inicia a sua inserção no mundo adulto. Para muitos alunos, esse é o momento em que começam a trabalhar e a encarar a sua realidade social. Isso acaba gerando crises e conflitos. É também nesse período que o aluno começa a perceber que há uma diferença entre aqueles valores passados pela escola e os que estão presentes no seu dia-a-dia, na sua realidade social e econômica. Essa dualidade de valores e a necessidade de autoafirmar-se fazem com que os

alunos nesse período rejeitem tudo o que vem dos adultos. Tais comportamentos encontram-se fortemente relacionados com o desenvolvimento intelectual e podem acontecer de diferentes formas, dependendo da sociedade na qual o indivíduo está inserido (DELVAL, 1998).

Essa cobrança do meu pai não é boa, ele sempre quis que eu fosse um aluno perfeito, eu nunca posso reprovar de ano. O meu pai não aceita! Quando eu reprovei na catequese, foi o fim do mundo. Eu também não posso sair com os meus amigos porque os meus amigos são todos manos, aliás, eu não posso andar com ninguém fora do padrão dele.

Aqui na escola agora as professoras passam os trabalhos e se os alunos não fazem as orientadoras vão à sala cobrar. A orientadora ficou duas semanas cobrando um trabalho de matemática e quem não entregou ficou com zero. Eu acho que isso é chato porque toda hora, todo dia, ligam para o pai. Acho que eles deveriam tentar resolver aqui na escola.

Isso é uma chatice! Também é assim na escola, quando você não faz um trabalho ou uma tarefa ficam te cobrando é muito chato. A minha mãe já cobra bastante de mim em casa e na escola os professores também cobram bastante, agora se você não faz um trabalho a orientadora liga para a tua mãe e você tem que entregar o trabalho até uma data limite

Eu acho que isso ajuda um pouco, mas é injusto porque os alunos preguiçosos que querem ficar andando na rua o dia inteiro entregam os trabalhos atrasados e ganham a mesma nota. Eu acho que só isso não adianta muita coisa, porque quem não quer estudar, não quer e pronto. Esses alunos querem ganhar nota e não querem estudar, no primeiro, segundo e terceiro bimestre tiram nota ruim e no quarto bimestre se matam de estudar e passam de ano por conselho.

Eu gosto de vir para a escola, mas não gosto de estudar, eu venho só para ver os meus amigos. Eu gosto mais da matéria de educação física porque a gente faz um monte de coisa aqui fora, joga bola. Eu não gosto das outras matérias porque tem que ficar parado, escrevendo.

A classe 3 (82 UCEs, 20,55%), denominada **Cotidiano escolar**, recebeu uma maior contribuição de dois alunos em especial. Ambos do sexo masculino, sempre foram aprovados e estudam menos que três horas semanais. Entre os substantivos destacados nessa classe estão os seguintes: *matemática, atenção, matéria, professor, aula, português, provas, geografia, nota, sala, maioria, ciências*, etc. Entre os verbos notamos a presença de *prestar, entender, tirar, explicar, perguntar, considerar, xingar, gostar*, entre outros. Quanto aos adjetivos, destacam-se: *vermelha, diferente, ruim, estudiosa, rápido, difícil, fácil*, etc. Tais elementos referem-se ao dia-a-dia da escola.

Nota-se que na fala dos alunos estão sempre presentes alusões às disciplinas, em especial matemática, que teve o maior X² dessa classe. O interesse dos alunos por uma disciplina em especial influencia “tanto a intensidade quanto a continuidade do envolvimento com a aprendizagem e a profundidade do conhecimento adquirido”. Por exemplo, um aluno

que tem menos interesse por matemática tende a estudar menos matemática, bem como tende a demonstrar um baixo nível de motivação geral para aprender essa disciplina. Analisar o interesse dos alunos por determinadas disciplinas pode “revelar forças e fraquezas significativas do sistema educacional” (OCDE, 2000, p. 108). Segundo os relatórios do PISA (OCDE, 2000, p. 111), “no caso da matemática, a aprendizagem se dá mais na escola”; assim, “os sistemas educacionais têm um forte impacto nas atitudes” dos alunos com relação a essa disciplina.

Não tem uma disciplina que eu goste mais do que outra, só matemática que eu acho que é mais difícil. Devido ao modo como a professora fala, o modo como ela explica, porque eu acho que a forma como os professores dão aulas influencia um pouco o nosso estudo, fazendo com que eu aprenda mais ou menos.

Eu me considero um aluno estudioso. Os meus professores falam das minhas notas, eu só tenho notas boas, até os alunos da minha sala falam. Esses tempos atrás eu tirei cem e todo mundo ficou falando. Eu acho que sou estudioso porque eu presto atenção na aula, faço as tarefas e eu gosto de ler bastante e isso ajuda na redação de português.

A matéria que eu tenho mais dificuldade é geografia e matemática. Matemática porque eu não entendo o jeito da explicação da professora e geografia porque eu não consigo entender essas coisas de localização dos países.

Na maioria das vezes eu não entendo porque não presto atenção, mas às vezes eu não entendo devido ao modo como a professora explica as coisas. Disciplinas porque você tem saber algumas coisas, como por exemplo, matemática e português você tem que aprender porque cada disciplina é um modo diferente de estudar, por isso tem que ser disciplinado.

Eu me considero uma aluna estudiosa, porque eu gosto de estudar para ir bem nas provas. Eu gosto de estudar geografia porque é mais legal e não é difícil que nem matemática que a professora não explica direito e por isso eu estudo menos.

Ligada à classe 3, aparece a classe 1 (46 UCEs, 11,53%), denominada **Responsabilidade**. Essa classe recebeu uma maior contribuição de um aluno do sexo masculino que já foi reprovado e estuda menos que três horas semanais. Esse aluno se autoavalia como preguiçoso e recebe a mesma avaliação por parte da escola.

Nessa classe nota-se a presença, na fala do aluno, de elementos atrelados à sua responsabilidade na escola, no estudo, na entrega de trabalhos. Frente a isso, observam-se alunos rotulando-se como responsáveis ou irresponsáveis na escola. Para Piaget (1994), a responsabilidade é uma virtude moral que não é ensinada através da transmissão verbal, mas é construída ativamente no decorrer da infância e da adolescência.

Assim sendo, podem ser percebidas nas falas dos alunos expressões do tipo: “A responsabilidade de hoje vai influenciar o nosso futuro”. Entre os substantivos por eles

mencionados, apareceram: *tarefas, comparação, vezes, bagunça, preguiça, exercícios, atividades, aluno, caderno, trabalhos, folha, sono, amigos, escola, responsabilidade, cabeça*, entre outros. Quanto aos verbos, podem ser destacados os seguintes: *fazer, acordar, ter, influenciar, deixar, entregar, mandar*. Os adjetivos *responsáveis, estudioso, legal e errado* também foram citados pelos alunos no decorrer de suas falas.

Os alunos responsáveis são aqueles que pensam nas coisas e não deixam de fazer os trabalhos e estudam para as provas. A responsabilidade de hoje vai influenciar o nosso futuro.

Responsabilidade porque você tem que ser responsável, estudar as coisas, fazer os trabalhos, ser bom na escola, fazer tudo o que te pedem. Eu acho que eu sou um aluno responsável, porque os alunos que não são responsáveis deixam de fazer os trabalhos e as tarefas.

Eu acho que eu sou um aluno responsável porque comparando com os outros alunos quando tem trabalho eu faço. Tem uns alunos que não fazem, não se preocupam, as vezes não entregam. Outros entregam quando a professor fala que é o último dia e ai eles veem que tem que entregar.

Eu acho que eu não sou um aluno esforçado, eu deixo de fazer trabalhos que às vezes são fáceis por preguiça e às vezes eu nem faço, porque eu fico na internet e também ajudo a minha mãe no transporte escolar.

Eu não tenho responsabilidade na escola quando eu não faço os trabalhos, ou quando eu deixo para fazer depois, quando eu não faço as tarefas e quando eu não estudo também eu sempre me arrependo depois porque eu penso que se eu tivesse estudado eu saberia fazer a prova.

4.2.2 Análise da frequência e pontuação das palavras na triagem sucessiva

Durante as triagens sucessivas realizadas pelos alunos nas entrevistas, foi possível organizar dentro do conjunto de 32 palavras a sequência em que cada aluno foi escolhendo-as. Para tanto, cada vez que o aluno escolhia uma carta do baralho, ele lia em voz alta a palavra. Assim, após a transcrição das entrevistas verificamos a ordem em que cada aluno escolheu as 16, 8 e 4 palavras.

Realizou-se dessa forma a análise da frequência com que essas palavras foram escolhidas pelos alunos e da pontuação que cada uma das palavras teve. Para tanto, foram utilizadas duas técnicas diferentes:

1 - Para conhecer a **pontuação** que a palavra teve na triagem sucessiva, atribuímos às 16 palavras escolhidas inicialmente pelos alunos a pontuação 2; às oito palavras seguintes atribuímos a pontuação 4; e para as quatro últimas palavras foram atribuídos 8 pontos. A pontuação foi assim estabelecida por considerarmos que as quatro últimas palavras – as quais

os alunos teriam de justificar no decorrer da sua fala – são as mais importantes, pois se constituem como os temas da entrevista.

2 - Para verificar a **frequência** total de cada palavra foram criados três bancos de dados distintos, um para cada grupo de palavras (16, 8, 4). A fim de evidenciar a frequência (F1), pesquisou-se em cada um dos bancos a quantidade de vezes que a palavra apareceu e ao final somou-se a frequência. Isso foi possível com a utilização da ferramenta “Localizar”, do *Excel*. Da mesma forma, para demonstrar a frequência (F2) da palavra entre as quatro últimas, fez-se a busca somente no banco de dados das quatro palavras. Esses dados foram organizados na tabela 13, a seguir.

TABELA 13: Frequência e pontuação das palavras escolhidas pelos alunos durante a triagem sucessiva
(continua)

PALAVRAS	F1	F2	PONTUAÇÃO
Futuro	107	31	474
Responsabilidade	95	24	400
Emprego	64	16	260
Ser alguém	68	12	256
Aprender	68	8	230
Conhecimento	66	9	230
Inteligência	57	7	194
Trabalho	47	8	174
Importante	51	4	156
Amizade	40	7	144
Esforço	40	5	132
Notas	39	5	128
Aprovação	38	4	122
Vontade	40	3	118
Obrigação	29	3	90
Supera�o	27	1	74
Provas	24	2	70
Preguiça	22	2	68
Aten�o	26	0	64
Pensar	27	0	62
Escola	15	2	48
Chatice	13	2	44
Sono	16	1	42
Professores	13	1	40
Tarefas	13	0	28
Disciplinas	10	1	28
Bom	12	0	28

TABELA 13: Frequência e pontuação das palavras escolhidas pelos alunos durante a triagem sucessiva (conclusão)

PALAVRAS	F1	F2	PONTUAÇÃO
Não gosto	9	1	28
Tempo	13	0	28
Depois	6	1	20
Tédio	9	0	20
Livros	5	0	10

Fonte: A autora, 2012.

Nota: F1 corresponde à frequência total; F2 corresponde à frequência entre as quatro últimas palavras.

A partir da análise dessa tabela percebe-se que as palavras *futuro* e *responsabilidade* foram as que tiveram a maior pontuação durante a triagem sucessiva, ficando com cerca de 200 pontos a mais que *emprego* e *ser alguém*, que apareceram logo em seguida na tabela. A palavra *futuro* foi escolhida pelos alunos mais de cem vezes entre as 16, 8 e 4. Considerando as quatro últimas, a palavra *futuro* foi escolhida 31 vezes pelos alunos. Isso mostra que ao questionar 40 alunos sobre o que é estudar para eles, apenas nove não escolheram *futuro* entre as quatro palavras. Esse achado de pesquisa corrobora os resultados observados nas análises realizadas nesta investigação.

Por outro lado, embora *chatice* tenha sido uma palavra muito presente nas análises das respostas dadas pelos alunos das três escolas aos questionários, durante as entrevistas na escola de menor IDEB, notamos que essa palavra foi escolhida apenas 13 vezes, entre as 16, 8 e 4, sendo que nas quatro últimas palavras somente dois alunos a escolheram. Com as palavras *obrigação*, *preguiça*, *tédio* e *não gosto* aconteceu a mesma coisa.

A tabela 13 também permitiu-nos realizar um paralelo entre os hábitos de estudo dos alunos e a escolha das palavras para a entrevista. Fazendo essa analogia, verifica-se que apenas um aluno escolheu a palavra *disciplinas* dentre as quatro últimas palavras. E estranho é o fato de nenhum dos alunos entrevistados ter selecionado *livros* entre as quatro palavras. Isso pode ser um indício de que a prática de leitura não faz parte da rotina desses alunos, pois as RS são determinadas por aqueles objetos que estão presentes nos grupos (MOSCOVICI, 1978).

É importante notar também que a palavra *tarefas* não foi selecionada nenhuma vez entre as quatro últimas palavras. Isso denota que na escola de menor IDEB, onde foram realizadas as entrevistas, pode ser que os professores não tenham a prática de estabelecer tarefas diariamente para serem feitas em casa pelos alunos, o que por vezes não contribui para que os alunos construam hábitos de estudo.

4.2.2.1 Análise das palavras da Triagem Sucessiva no EVOC

Os três bancos de dados (16, 8, 4) provenientes das triagens sucessivas realizadas pelos alunos no decorrer das entrevistas foram submetidos também à análise do *software* EVOC. A partir dos relatórios das 16, 8 e 4 palavras, foi elaborada a tabela 14. Para essa tabela foram consideradas apenas as palavras que permaneceram no primeiro quadrante, que poderia ser considerado o núcleo central das triagens sucessivas. Essa tabela foi elaborada com o objetivo de demonstrar como as palavras foram sendo descartadas pelos alunos ao longo das triagens.

Tabela 14: As palavras mais escolhidas pelos alunos na triagem sucessiva.

16	8	4
Aprender		
Conhecimento		
Emprego		
Futuro	Futuro	
Importante	Inteligência	Emprego
Inteligência	Responsabilidade	Ser alguém
Notas	Ser alguém	
Responsabilidade		
Ser alguém		

Fonte: A autora, 2012.

Observando a tabela 14, verifica-se que na primeira triagem, na seleção das 16 palavras, as mais escolhidas foram: *aprender*, *conhecimento*, *emprego*, *futuro*, *importante*, *inteligência*, *notas*, *responsabilidade* e *ser alguém*. Já na segunda triagem, na escolha das 8 palavras, nota-se que aquelas palavras relacionadas ao cotidiano escolar (*notas*), assim como as palavras relacionadas aos produtos do estudo (*aprendizado* e *conhecimento*), desapareceram. Na última triagem – escolha das 4 palavras – permaneceram aquelas que indicam a função utilitária e a materialidade do estudo, como *ser alguém* e *emprego*. Essa análise condiz com as outras que apontam na RS do estudo a sua função utilitária.

4.2.3 Análise das imagens

Considerando que os alunos carregam “em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos” (MOSCOVICI, 1978, p. 47), instituiu-se como um dos objetivos desta investigação apresentar as imagens que os alunos têm acerca do estudo. Para fazermos recortes de algumas comparações expressas espontaneamente pelos alunos durante a entrevista, as quais traduzem as suas impressões sobre o estudo, nos apoiamos na proposta de

Bardin (2004). Portanto, no decorrer da entrevista não foram feitas perguntas específicas, com a finalidade de suscitar essas imagens.

É importante ressaltar que para a análise das imagens utilizou-se o texto todo, proveniente da transcrição das entrevistas. Portanto, nessa análise não se fez distinção entre o primeiro momento da entrevista, que correspondia ao questionamento sobre como o aluno se considerava (“estudioso” ou “preguiçoso”), e o segundo momento da entrevista, que dizia respeito à triagem sucessiva das 32 palavras, mas analisou-se a entrevista como um todo.

A partir dessa análise de conteúdo percebeu-se que havia imagens dos alunos relacionadas não diretamente ao estudo. Após o agrupamento dessas imagens, entendeu-se que há quatro categorias diferentes: **1)** Imagens associadas a pessoas que estudam e que não estudam; **2)** Imagens associadas aos alunos estudiosos e aos preguiçosos; **3)** Imagens sobre a cobrança exercida pelos pais; **4)** Imagens dos professores.

Considerando que as imagens são entendidas como um espelho interno de uma realidade externa (MOSCOVICI, 1978), verificamos que esses alunos que vivem em uma condição socioeconômica mais desfavorável possuem imagens acerca das pessoas que estudam. Nota-se que aparecem representações nas quais eles comparam essas pessoas a “*pessoa importante*”, “*pessoa boa*”, “*pessoa que ganha bem*”, sobressaindo as imagens dos sujeitos “*irmã*” e “*pais*”. Os alunos associam as pessoas que estudam a um: “*futuro bom*”, “*bom emprego*”, “*emprego fixo*”, “*chefe*”, “*patrão*”, e destacam as funções material, utilitária e funcional do estudo, apresentadas, respectivamente, pelas imagens de uma pessoa que estuda que tem “*dinheiro*” “*carro*” “*casa*” e “*vida melhor*”.

Como as imagens são características por expressarem “construções combinatórias” (MOSCOVICI, 1978, p. 47), e o pensamento ocorre por oposição ou “antinomias” (MARKOVÁ, 2006), percebemos nas falas dos alunos imagens que traduzem pessoas que não estudam: “*mendigos*”, “*sem trabalho*”, “*sem futuro*”. De acordo com Moscovici (1978), as imagens são consideradas como impressões deixadas pelas pessoas em nosso cérebro. Entre as pessoas que não estudam, aparecem as figuras da “*mãe*”, do “*pai*” e do “*tio*”.

Verificamos, nas falas dos alunos, que eles possuem uma série de imagens dos alunos estudiosos: *quietinho*, *nerds*, *cdf*, *aluno perfeito*. De acordo com Menin (1996, p. 65), entre os alunos mais velhos “começam a aparecer gozações a respeito dos obedientes ou dos certinhos”. Destacam-se também as imagens: *comer livro*, *se matar de estudar*, *desossar o conteúdo*, indicando que os alunos que não estudam possuem uma percepção do estudo como disciplina, tarefa, trabalho que demanda esforço e dedicação. Aparecem ainda imagens como *plantando agora para colher depois*, a qual compara o estudo ao plantio de uma semente que

no futuro renderá frutos. Outra imagem que nos chamou a atenção foi a de alunos estudiosos como se fossem os “*membros*” dos alunos preguiçosos, já que durante as tarefas ou trabalhos é uma prática recorrente dos alunos que não estudam buscar aqueles que estudam para compor a sua equipe de trabalho.

Por outro lado, destacaram-se algumas imagens relacionadas diretamente aos alunos preguiçosos. Algumas dessas imagens retratam o cotidiano na escola, indicando que os alunos preguiçosos são *bagunceiros*, *burros*, ficam de *tonguice*, fazem *coisas de criança*, tiram *nota vermelha*, *levam pau*, são *reprovados*, *relaxados*, *largados*, *repetentes*, *não saem do lugar*. Aparecem ainda imagens de que alunos que não estudam estão com a *corda no pescoço* e para eles *tudo é festa*. Esses alunos que não estudam são comparados a *mano*, *vagabundo*, *vendedor de drogas*, *atirador*, *Zé-mané*.

Verificamos a presença de duas imagens nas quais os alunos comparam a cobrança exercida por seus pais a *pegando no meu pé* e *batendo sempre na mesma tecla*, e apenas uma imagem associada ao professor, na qual ele é visto como *um cara grandão*, *fortão*. De acordo com os relatórios do PISA, em geral os alunos brasileiros têm percepções positivas acerca dos seus professores (OCDE, 2000, p. 175).

Além dessas imagens, foi possível perceber na fala dos alunos algumas profissões que eles associam ao estudo, como: médico, advogado, psicólogo, administrador, enfermeiro, engenheiro, arquiteto, médico veterinário, contabilista, professor, policial e jogador de futebol. E também profissões que eles associam à falta de estudo: catador de lixo, diarista, cabeleireiro, balconista, empregada doméstica, catador de papelão, guarda municipal e confeitaria. Concluímos que essas profissões associadas à falta de estudo são as que estão mais próximas desses alunos, são mais avaliadas por eles. Por vezes, os seus pais ou familiares que não tiveram a oportunidade de estudar desempenham esses ofícios. Assim, quando os alunos expressam a imagem da profissão que se associa à falta de estudo, aparecem as profissões com as quais eles têm contato no seu cotidiano.

4.2.4 Análise das atitudes

De acordo com Lima (2010), as atitudes caracterizam-se por serem um produto cognitivo muito comum. Assim, ao entrar em uma sala de aula é fácil nos depararmos com declarações dos alunos que remetem a diferentes posições frente à escola e ao estudo, manifestando-se contra ou a favor do cotidiano escolar, expondo suas relações com as disciplinas, chegando até a revelar atitudes em relação a si próprio e a seus colegas de classe.

Essas atitudes são assentadas em valores, experiências e sentimentos que os alunos mantêm com esses objetos (MOSCIVICI, 1978).

A partir das 40 entrevistas, procurou-se, também, verificar as atitudes dos alunos do nono ano, a fim de fornecer uma visão global do conteúdo e do sentido dado por eles à RS do estudo. Para tanto, extraíram-se, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), as atitudes presentes nas entrevistas. Para localizar essas atitudes não foram feitas distinções entre o primeiro e o segundo momento da entrevista, ela foi analisada como um todo.

É importante ressaltar que essas atitudes foram expressas de forma indireta e espontânea pelos alunos no decorrer da entrevista; portanto, não foram feitos questionamentos específicos a fim de sucitá-las. Durante a análise de conteúdo buscamos verificar os adjetivos que se faziam presentes nas falas dos alunos, pois eles expressam respostas avaliativas, já que a atitude corresponde à orientação favorável ou desfavorável, frente ao objeto da representação (MOSCOVICI, 1978).

Após o agrupamento dessas atitudes, percebemos que havia oito categorias diferentes de atitudes:

- Atitudes frente à escola;
- Atitudes frente ao estudo;
- Atitudes frente ao cotidiano escolar;
- Atitudes frente às disciplinas;
- Atitudes diante do comportamento dos alunos;
- Atitudes frente aos mecanismos de aprovação adotados pela escola;
- Atitudes de negação à cobrança exercida pelos pais;
- Atitudes de concordância à cobrança praticada pelos professores.

Entre as atitudes favoráveis à escola, destacamos as expressões: *Escola é bom; Eu gosto de vir para a escola; Eu gosto de ficar aqui*. Essas atitudes, em especial “*escola é bom*”, indicam uma representação da escola que é valorizada socialmente. A representação nem sempre reproduz a ideologia, nesse caso específico “a ideologia substitui a atitude” (MOSCOVICI, 1978, p. 85), pois as RS são “idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do senso comum”, e elas refletem as condições socioeconômicas e culturais que fazem parte do contexto dos sujeitos que as elaboram (FRANCO, 2004, p. 170). Assim, durante a formação de uma RS, “o sujeito, de certa forma, a constitui, reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-la ao seu sistema de valores”, o que por vezes depende da “sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 17). No estudo de Oliveira *et al.* (2004), a

escola nas RS dos pais surge como local de “aquisição de um capital intelectual e social” ausente em seu meio de origem.

Entretanto, percebemos durante as entrevistas que algumas atitudes favoráveis à escola se devem a outros motivos, e não à própria escola. Em especial, essas atitudes são favoráveis à escola por ser ela o local de estar com os amigos: *Gosto de vir para a escola por causa dos meus amigos. Eu gosto dessa escola, eu gosto do jeito da escola, dos meus amigos. Eu venho só para ver os meus amigos. Sem os amigos não ia ter graça a escola. Amizade é algo importante. Os amigos são muito importantes.* Tais atitudes indicam que no período da adolescência os alunos tendem a valorizar mais as relações com o grupo de amigos. De acordo com Piaget (1994, p. 89), é por volta dessa idade que o aluno “escapa ao círculo familiar e entra em contato com um número sempre maior de círculos sociais”, objetivando fugir da coação e buscar a cooperação.

A importância dessas atitudes relacionadas aos amigos está em “manter os vínculos entre os membros de um mesmo grupo” (DOISE, 2001, p. 189). Nos adolescentes a procura por essa relação com os amigos esta fortemente associada à busca do pertencimento social, pois, como já evidenciado por Abric (1994), umas das funções das representações sociais é elaborar uma identidade. Assim, ao partilhar de uma mesma RS, os alunos estão assegurando a sua identidade e buscando um vínculo com o meio social no qual estão inseridos (JODELET, 2001).

Isso nos possibilita compreender por que os alunos criam as RS. Primeiramente, porque eles desejam manter-se informados sobre tudo o que acontece a sua volta, para dominarem o espaço escolar, seja de forma física ou intelectual. Além disso, os alunos têm necessidade de se ajustarem ao espaço, à sala de aula em que estudam, e de resolverem os problemas do cotidiano escolar. Portanto, como sujeitos ativos, pertencentes a um mundo social composto de objetos, acontecimentos, ideias e diferentes pessoas, os alunos necessitam partilhar com elas esse mundo, para que possam compreendê-lo. Por isso, as RS são importantes na medida em que guiam as pessoas na definição e classificação conjunta dos diversos aspectos que as cercam, contribuindo para a interpretação e tomada de posição frente a um objeto novo (JODELET, 2001).

De acordo com Magro (1979) e Alves-Mazzotti (2006), os alunos acreditam que não precisam estudar, basta ir à escola. Os alunos entrevistados também possuem essa concepção, nítida na expressão *Eu gosto de vir para a escola, mas não gosto de estudar.* Essa declaração está associada à característica preditiva das RS, a “orientação para a ação” (FRANCO, 2004, p. 171). Os alunos vêm para a escola porque são obrigados, e a grande maioria deles não

possui hábitos de estudo. Estudam somente quando cobrados, pressionados por terceiros (pais e professores). Isso fica ainda mais evidente nas atitudes desfavoráveis dos alunos frente à escola: *Eu só venho porque tem que vir, por mim eu ficava o dia inteiro na rua, andando de skate, não vinha nem para a aula.* Essas atitudes de negação à escola, de reclame do dever vir para a escola demonstram uma intensa heteronomia dos alunos.

Igualmente, nas atitudes que se referem ao estudo percebem-se indícios de autonomia e heteronomia, o que, de acordo com Moscovici (1978, p. 87), é natural, pois a “atitude é a pluralidade das causas que se reveste de significação em cada grupo”. Em um grupo de alunos percebe-se a não espontaneidade diante do estudo, observada em expressões forçadas, de dever. Isso ratifica a ideia de que a norma que dita se o aluno deve ou não estudar vem do outro: *Tem que estudar bastante. É preciso estudar. O estudo é o básico. Estudar é necessário.* Já em outro grupo de alunos as atitudes relativas ao estudo possuem um caráter mais espontâneo, “a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior” (FREITAS, 2003, p. 92): *Eu gosto de estudar. Estudar é importante. Estudar é muito importante. Estudar não é complicado, é só a gente querer. Eu tenho vontade de estudar. Eu gosto de ler bastante.*

Ainda, analisando as atitudes favoráveis perante o estudo, percebemos que essas se devem ao seu potencial enquanto desenvolvimento pessoal, evidenciando as funções da materialidade e do utilitarismo do estudo: *Quem não estuda não consegue nada. Estudando podemos crescer na vida. Ninguém tem um futuro decente sem estudo. Estudando eu posso garantir um futuro bom. Estudar bastante para trabalhar. Estudar bastante para conseguir um emprego. Sem estudo a gente não consegue trabalho. O estudo é essencial para conseguir um trabalho melhor. Estudar é importante por causa do emprego. Estudar é importante para conseguir o que eu quero. Se eu não estudar, não conseguirei nada. Conseguir emprego é mais fácil quando estudamos. Estudando eu vou conseguir chegar lá. É preciso estudar para ser alguém no futuro. Estudando você pode conseguir tudo. Sem estudo você não é nada. O estudo é tudo. Eu estudo bastante para no futuro ter uma profissão decente. Estudando você faz o teu futuro. Eu estudo para ter um futuro melhor. Sem estudo a gente não é nada. O estudo hoje em dia é tudo na vida. Sem estudo você não terá uma profissão. Estudar é importante para o futuro, importante para ter um emprego.* Essas atitudes evidenciam que os alunos acreditam que é pela escola que irão concretizar as suas aspirações futuras, assim atribuem grande importância ao estudo e integram-no em suas representações como ascensão social (SALLES, 1995). Esse achado de pesquisa corrobora os resultados obtidos por Franco (2002), que, ao interrogar 700 alunos sobre “para que serve a escola”, verificou que 67% das

respostas tinham as expressões “para ser alguém na vida”, “para ter um futuro melhor no mercado de trabalho”. Tanto as pesquisas de Salles (1995) e Franco (2002) quanto os dados revelados nesta investigação demonstram que o estudo possui uma conotação de valor, de reconhecimento social e de realização pessoal.

Entre as atitudes desfavoráveis ao estudo, observa-se que no cotidiano dos alunos existem diversas outras coisas que despertam mais a sua atenção do que o estudo: *Tem outras coisas que são mais legais do que estudar. Eu tenho preguiça de estudar porque tenho vontade de ver televisão. É mais legal ficar no computador do que nos livros. É mais legal ficar conversando com os amigos do que prestar atenção no professor. É chato, porque enquanto você está estudando poderia estar fazendo outra coisa bem mais legal. Não tem graça ficar estudando.*

Lembrando que representar possui uma relação dialética com reconstituir e remodelar os elementos do meio no qual o comportamento terá lugar, presumimos que a relação dos alunos com o estudo e o significado do estudo vem sofrendo uma alteração que se deve, em parte, ao período da adolescência no qual eles se encontram, fato esse que pode ser percebido facilmente nas expressões: *É chato estudar, eu não gosto, é ruim. É muito chato. Não gosto. Não gosto de estudar porque é chato. Sem estudar eu consigo ser alguém na vida. Eu não estudo. É ruim ser estudioso. Às vezes a gente tem preguiça, eu tenho preguiça de acordar cedo, estudar, fazer tarefa, trabalho. Tenho preguiça de estudar. A gente não estuda. Não quero estudar. Eu não estudo muito. Eu não gosto de fazer nada por preguiça. Me dá muita preguiça. A gente acha que não é importante.*

Por meio dessas atitudes de negação os alunos imprimem um significado ao seu desinteresse pelo estudo (MOSCOVICI, 1978), há uma tomada de posição que se deve também à metodologia utilizada pelos professores em sala de aula: *Eu não entendo a explicação. As aulas da oitava série são chatas. Na sala é muito ruim, é muito chato. A aula é um saco. Na oitava série está difícil ler, entender e decorar. Na oitava série é mais complicado.* Essas atitudes também mostram que há uma incompatibilidade entre os valores sociais do estudo e os valores práticos do que significa estudar para os alunos nessa faixa etária.

Nas atitudes referentes ao cotidiano escolar, destacam-se na fala dos alunos relações partidárias a algumas disciplinas, que se devem aos professores: *Tem professor que trabalha mais legal com os alunos.* A forma como o professor conduz as suas aulas e se relaciona com os alunos influencia na aceitação da sua disciplina: *Eu gosto de educação física. Eu sempre gostei de matemática. Eu gosto bastante de matemática. Eu gostava de história por causa do*

professor. Eu gosto bastante da professora de português, a professora de português é uma das melhores professoras. Eu gosto de artes e um pouco de matemática. É massa a aula de geografia, porque o professor é gente boa. O professor de artes é bem legal. Concluimos assim que se o professor proporciona experiências positivas em suas aulas, que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, os alunos tenderão a aceitar mais a disciplina. Além disso, devemos considerar que se for positiva a relação entre o interesse dos alunos por uma determinada disciplina e o desempenho do professor nessa disciplina, eles passarão a estudar mais e, conseqüentemente, apresentarão melhores resultados (OCDE, 2000).

As atitudes contrárias às disciplinas expressam experiências que por vezes não foram positivas: *Dependendo da matéria é muito cansativo, tem umas matérias que são mais difíceis.* Essas atitudes de negação a algumas disciplinas anunciam dificuldades nas estratégias que são utilizadas pelos alunos durante o estudo: *A matéria que eu nunca gostei é história. Matemática é mais difícil. Geografia é a minha dificuldade. Eu não gosto muito de matemática, a professora está difícil. Não gosto da professora, os trabalhos são difíceis. Eu gosto de estudar geografia porque é mais legal e não é difícil que nem matemática. Não gosto da professora e não gosto da matéria, a professora de matemática é meio chata. Eu não gosto de matemática por causa da professora, a voz dela é irritante. Ciências está muito difícil esse ano. Eu não gosto de matemática porque eu não entendo. Matemática é mais difícil e dá uma preguiça. Não gosto de português porque acho difícil memorizar as regras dos verbos. Matemática é mais fácil porque você só memoriza as fórmulas.*

As atitudes são caracterizadas pela infinidade de objetos que podem suscitá-las, pois “quase tudo pode ser objeto de atitudes” (LIMA, 2010, p. 190). Verificamos que muitos participantes da pesquisa possuem atitudes desfavoráveis ao seu comportamento enquanto alunos: *Não estou estudando o suficiente. Não estudo por preguiça. É ruim ficar tirando zero. Eu não acho legal porque eles não estudam. Eu não consigo prestar atenção. Eu não estudo o suficiente. Eu tenho preguiça, às vezes eu deixo as coisas sem fazer. Tem aluno na minha sala que não estuda, isso é ruim. Eu tenho um pouquinho de preguiça, eu não estudo o suficiente, eu não me esforço tanto. Não tenho responsabilidade no estudo, não é muito bom o aluno não se esforçar. No estudo eu acho que não sou responsável. Eu não tenho muita vontade de estudar.* Esses julgamentos que os alunos emitem sobre as suas condutas relacionadas ao estudo são sempre atos sociais inscritos na totalidade da dinâmica do campo social (DOISE, 2001). De um lado essas atitudes nos remetem a Lima (2010, p. 190): quando ele fala que as atitudes são organizacionais, isso expressa que alguns alunos não estão satisfeitos com o comportamento dos colegas que não se interessam pelo estudo. Todavia, podemos pensar

nessas atitudes com base nos benefícios que elas podem suscitar, pois o indivíduo opta por uma determinada atitude que lhe possibilite ajustamento social, procurando sempre maximizar as recompensas sociais e diminuir as punições (LIMA, 2010, p. 204).

Como uma forma de produzir boa impressão no entrevistador, há alunos que manifestam atitudes desfavoráveis quanto ao próprio comportamento, quando não estudam, ou quanto ao comportamento de colegas que deixam o estudo “de lado” porque têm outras prioridades ou porque não gostam de estudar. Tais atitudes são utilizadas “enquanto formas de transmitir os valores ou a identidade do sujeito, permitindo-lhe proteger-se contra conflitos internos ou externos, e preservar a sua imagem” (LIMA, 2010, p. 204). Ainda, essa atitude desfavorável em relação aos colegas que não estudam pode ir ao encontro dos achados de pesquisa de Menin (1996, p. 77), nos quais os alunos tendem a imitar os professores ao julgarem os atos dos seus colegas.

De acordo com Piaget (1996, p. 10), “o procedimento mais comum de educação moral é aquele que recorre exclusivamente ao respeito unilateral”. Esse procedimento é também muito “comum na pedagogia familiar”. Para Menin (1996, p. 50), “por melhor que seja a relação entre pais e filhos, alunos e professores, [...] o poder de atuação de um sobre outro é muito desigual”. Portanto, por mais que os professores afirmem ter o objetivo de formar alunos autônomos, na prática eles nem sempre conseguem pautar suas ações em princípios de cooperação (VINHA; TOGNETTA, 2009). Essa prática heterônoma pode ser facilmente percebida nas atitudes dos alunos frente aos processos de controle exercidos por seus pais e professores: *Acho chato ela (mãe) ficar me mandando estudar, finjo que estou estudando e não estudo*. De acordo com Piaget (1994, p. 91), à medida que o sujeito avança na idade as pressões externas tornam-se colaterais e não é o caráter obrigatório da regra que faz com que o aluno respeite a mãe; é o respeito que ele tem pela mãe que o faz considerar como obrigatória a regra fixada por ela (p. 90). *É muito chato quando os pais mandam estudar, eles ficarem te cobrando é uma chatice. É chato a mãe falar que você fica o dia inteiro em casa e não faz os trabalhos. Essa cobrança do meu pai não é boa. Eu acho ruim eles (escola) ligarem para os nossos pais, chato porque toda hora, todo dia, qualquer coisa, liga para o pai*. A partir dessas expressões percebe-se claramente a tentativa de negar o dever imposto pelos pais, a luta desses alunos contra a coerção do estudo imposta pelos seus pais e professores. Conclui-se, a partir dessas atitudes de negação ao respeito unilateral, que as normas relacionadas ao estudo “não podem se desenvolver senão na e pela cooperação” (PIAGET, 1994, p. 91), uma vez que, dependendo de como os professores empregam uma ou

outra técnica de educação moral relacionada ao estudo, eles moldam as consciências dos alunos e determinam os seus comportamentos frente ao estudo (PIAGET, 1996).

Entretanto, nota-se nas atitudes de alguns alunos a aceitação da “coação” advinda dos professores: *Os professores cobram, isso ajuda. Ela (professora) cobra muito isso é legal. Os professores sempre cobram isso, é muito bom para a gente.* De acordo com Menin (1996, p. 60), as relações instituídas entre professores e alunos por vezes são reguladas pela coação, pois os professores às vezes impõem regras prontas, punem a desobediência e premiam a obediência. Os alunos geralmente não participam da elaboração das regras e por isso não entendem a real função que elas têm. Aprendem somente que têm de obedecer para fugirem da punição.

Os alunos também expressam atitudes frente aos mecanismos de aprovação de alunos utilizados nos conselhos de classe: *Eu não gosto desse negócio de empurrar você. Ridículo, os alunos que estudam passam por média e os que não estudam passam por conselho. Aqui na escola não tem muita reprovação, eu acho que isso é ruim.* Essas atitudes expressam os conhecimentos que os alunos têm sobre as práticas adotadas pela escola para diminuir a reprovação e assim alcançar as metas no IDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, assumimos o propósito de desvelar as representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo. Para tanto utilizamos uma abordagem quali-quantitativa, além de contarmos com o apoio de *softwares* que subsidiaram a análise dos dados. Essas análises foram sustentadas pelo diálogo entre os conceitos de heteronomia e autonomia de Piaget e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, em especial a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric. Esses aportes teóricos revelaram a sua possibilidade de articulação para que voltássemos o nosso olhar para a compreensão dos processos de formação e significação das RS do estudo em diferentes contextos escolares.

Partimos da hipótese de que as diferenças existentes entre escolas frente ao IDEB poderiam indicar diferentes práticas escolares e RS do estudo. Por isso a pesquisa confrontou as representações dos alunos em escolas de maior e de menor IDEB. Os achados de pesquisa deste estudo nos possibilitaram comprovar essa hipótese.

Ao analisar as representações sociais dos alunos sobre o estudo, há indícios de que os bons resultados no IDEB se devem por vezes a maiores mecanismos de controle, expressos nas relações de coação que os pais e professores estabelecem com os alunos. De acordo com Menin (1996, p. 60), “todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos”, entretanto “nem todas na direção da autonomia”. A consciência do “dever estudar”, que é característica das escolas de maior IDEB, possivelmente é um indício de heteronomia. Assim, por mais que os alunos estudem mais, eles tendem a rejeitar mais o estudo, estando presentes nas suas falas palavras que expressam a heteronomia no estudo. Todavia, vale a pena ressaltar que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 107), e que a heteronomia não se sustenta, pois depende de fatores exteriores ao aluno (VINHA e TOGNETTA, 2009).

A partir das representações sociais do estudo, constatou-se que os alunos do nono ano possuem uma representação social ambivalente sobre esse tema. Durante todas as análises que buscaram identificar as RS do estudo nota-se a presença de duas atitudes distintas frente ao estudo: ora ele é visto de forma positiva, ora de forma negativa. Essa ambivalência foi analisada considerando-se que o estudo possui uma forte carga ideológica e assim é característico por ativar uma atitude positiva (CAMPOS, 2003). Entre os elementos que têm uma conotação positiva, citados pelos alunos, destacaram-se *futuro* e *importante*, ambos decorrentes do sistema de valores e normas sociais que depositam no estudo as esperanças de um futuro melhor. Já a negação dos alunos ao estudo é analisada como resultado da faixa etária em que eles se encontram, período esse que compreende a adolescência. Entre os

elementos dessa posição, sobressaíram-se *chatice* e *cansativo*, que estão associados às características com as quais os alunos descrevem o estudo (ABRIC, 2003).

Concluímos, portanto, que possivelmente os alunos estejam remodelando, ou reconstituindo o modo como representam o estudo. Também pensamos que o tipo de relação que os alunos mantêm com o estudo, baseada na autonomia ou heteronomia, pode ativar esses elementos de forma distinta. E, ainda, considerando que o NC é determinado pela “natureza do objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo” (FRANCO, 2002, p. 173), pode ser que para os alunos da escola de menor IDEB o estudo possua um valor socioeconômico. Portanto, esses alunos representam a natureza positiva do estudo, ao contrário dos alunos das escolas de maior IDEB, que parecem mostrar mais a natureza negativa do estudo como resposta a possíveis mecanismos de controle da sua escola.

Em relação às diferentes contribuições dos subgrupos de alunos que constituíram a representação do estudo, verificou-se que os alunos que nunca ficaram para recuperação foram os que mais colaboraram. Esses alunos, entre os quais se acredita haver uma maior tendência para o hábito de estudo, destacaram mais fortemente as palavras: *futuro*, *importante*, *preguiça*, *provas* e *sono*.

Ao analisar os resultados do IDEB das três escolas investigadas, nota-se que há alguns indícios que apontam para uma relação direta entre a reprovação e o resultado do IDEB nessas escolas. Concluí-se que embora esse índice avance ao diagnosticar as escolas que possuem alunos com baixo rendimento escolar, ele não revela o processo educativo rumo à formação de hábitos de estudos e autonomia moral e intelectual dos alunos. Analisando a variável reprovação, percebe-se que os alunos da escola C (escola de menor IDEB) dizem reprovar mais. Considerando que o IDEB é calculado pela razão entre a pontuação dos alunos na Prova Brasil e a taxa média de aprovação desses alunos na correspondente etapa de ensino, chama-se a atenção para o fato de que se a escola reprova mais, ela não terá um bom resultado no IDEB.

Outra inquietação foi no sentido de explicitar o número de horas semanais utilizadas pelos alunos para o estudo e apontar a presença ou ausência de hábitos de estudo desses alunos. Constatou-se que a diferença nos resultados do IDEB nas três escolas investigadas parece ocorrer também devido à relação existente entre esse índice e os hábitos de estudo dos alunos. Os alunos das escolas A e B dizem estudar semanalmente uma hora a mais que os alunos da escola C. Esse dado é expressivo, se considerarmos que o desempenho em avaliações externas, como a Prova Brasil e o PISA, é dependente da quantidade de horas

dedicadas ao estudo. Assim, os alunos que estudam mais, alcançarão uma pontuação melhor (OCDE, 2000). Quanto aos hábitos de estudo, constatamos que grande parte dos alunos diz não estudar, e se o faz é somente nos períodos de provas. Tais resultados confirmam o estudo realizado por Nunes (2006).

Quanto às representações das estratégias de estudo, desvelou-se que os alunos das escolas de maior IDEB apontam mais para a memorização. Há indícios, portanto, de que essas escolas priorizam uma maior retenção e armazenamento dos conteúdos, fato esse que, por um lado, pode significar um melhor desempenho em avaliações externas, mas, por outro, não contribui para uma aprendizagem significativa dos conteúdos (MAGRO, 1979). Quanto ao controle da aprendizagem, verificamos que os alunos das escolas de maior IDEB, ao estudar uma matéria, dizem determinar exatamente o que precisam aprender, afirmam conseguir reconhecer as dificuldades de compreender determinadas atividades e garantem ter consciência da não compreensão de um determinado conteúdo. Todavia, no que diz respeito à elaboração, verificou-se que os alunos da escola de menor IDEB afirmam que conseguem relacionar melhor uma nova informação aos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Por fim, concluí-se que as RS constituem-se num campo fértil no sentido de compreender as causas e/ou motivos do desinteresse dos alunos pelo estudo e acredita-se que elas podem ser ainda muito mais exploradas para trabalhos relacionados aos hábitos de estudo, uma vez que são poucas as investigações voltadas ao estudo das RS dos alunos.

Considera-se, ainda, que as contribuições trazidas ao longo deste trabalho podem suscitar reflexões e discussões nas escolas para a compreensão e o enfrentamento do desinteresse dos alunos. Para que de fato haja melhoria na qualidade da educação, deve-se investir na construção de hábitos de estudo dos alunos, não por imposição, mas por meio do diálogo e de negociações que favoreçam relações de cooperação entre alunos e professores. Entretanto, esse diálogo não pode desconsiderar a organização interna da RS do estudo, devido à função organizativa e defensiva do núcleo central.

Neste momento, em que encerramos a trajetória da investigação aqui relatada, ainda nos sobram perguntas, para as quais carecemos de respostas. Entretanto, ressaltamos que muitos dos questionamentos que despontam ao longo deste trabalho abrem um novo espaço para futuras pesquisas sobre os hábitos de estudo dos alunos, objetivando sempre melhorar o desempenho desses alunos e, por conseguinte, alçar melhorias na qualidade da educação, para que possamos chegar a uma condição de excelência da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In:_____. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C de; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Representações sociais- uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005. p. 23-34.
- AFONSO, A. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. Para uma sociologia das políticas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A Abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14, v. 15, p. 17-37, 2002.
- ALVES MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.
- AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. 155 p.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004. 223 p.

BARRETTO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, p. 84-89, mai. 1981. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/485.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2012.

BARTH, B. M. **A aprendizagem da Abstração- Métodos para um maior sucesso escolar**. Horizontes Pedagógicos: Lisboa, 1987. 243 p.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 115 p.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330. 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220/2360>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resultados Nacionais no PISA, 2006**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 153 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal do IDEB**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2012.

BRUNI, A. L. **SPSS aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009. 258 p.

BUENO-ÁLVAREZ, J. A. **Como fazer com que seus filhos estudem**. Tradução de Élcio Verçosa Filho. São Paulo: Paulus, 2007. 84 p.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, M. M. (Org.) **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso, 2009. p. 51-66.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005. p.513-539.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 21-36.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2000.

CASTORINA, J. A. El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n. 135, p. 757-776. set./dez. 2008.

CASTORINA, J. A; BARREIRO, A.; CLEMENTE, F. La Impronta del pensamiento piagetiano em la teoría de las representaciones sociales. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Construcción conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. p. 225-270.

CASTRO, M. H. G. de. **Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.1, p. 121-128, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

CERVI, E. C. Métodos Quantitativos em Ciências Sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com os qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Editora Toda Palavra, 2009. 187 p.

CERVI, E. C. **Métodos quantitativos aplicados às ciências sociais**. Curitiba, 2012. Não publicado.

CHIRINÉIA, A. M. **O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília, 2010.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2001.

DELVAL, J. **El Desarrollo humano**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1994. 626 p.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 1998. 168 p.

DELVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia. In: COPPEM, 1., 2009. **Anais eletrônicos do I Congresso em Pesquisa e Educação moral: crise de valores ou valores em crise?** Campinas/SP: UNICAMP, 2009. p. 05-26. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/coppem/anais/Anais_1COPPEM.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. As representações sociais. In: _____. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lucia M. Endlic Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 125-140.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 187-203.

FERNANDES, E. **Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa**. Porto: Edições Asa, 1990. 286 p.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 173-186.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRANCO, M. L. P. B. As Representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC, n. 14, v. 15, p. 189-205, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003. 128 p.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, abr. 2007.

GALEGGIO, A. B.; BECKER, M. L. Adolescência e respeito: a docência que faz a diferença. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em: 15 out. 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008. 193 p.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 9, p. 7-18. mai./ago. 2009.

GRAMAUD, A. P.; FERNANDES, R. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. *et al.* **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003. 295 p.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 325 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, p. 1-13, abr. 2007.

INEP. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 24 nov. 2010.

INEP. **Classificação das escolas do estado do Paraná**. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6> Acesso em 14 jun. 2011.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.): **Les représentations sociales**. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. p.31-61.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In:_____. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.) **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

KAMII, C.; D'CLARK, G. **Reinventando a Aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1988.

KAMII, C. **Aritmética: novas perspectivas**: implicações na teoria de Piaget. Tradução de Marcelo Cestari T Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1993. 237 p.

KELLAGHAN, T. O uso de avaliação na reforma educacional. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 9, n. 32, p. 259-278, 2001.

LIMA, L.P. de. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Org.). **Psicologia Social**. 8. ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MAGRO, M. C. **Estudar também se aprende**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1979. 193 p.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, mai./ago. 2010.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. 309 p.

MARTINS, P. de O.; TRINDADE, Z. A. O Ter e o Ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.555-568, 2003.

MENIN, M. S. de S.; Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área - período de 2000 a 2003. In: _____. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. 108 p.

MINHOTO, M, A. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R de.; GOUVEIS, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.) **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba. Editora: Appris, 2011. 216 p.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 2, n.1, p. 35-56. 1991. Disponível em: <<http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol2-n1.html>>. Acesso em: 02 set. 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 280 p.

MOSCOVICI, S. On social representation. Tradução de Clélia Maria Nascimento-Schulze. In: FORGAS, J. P. **Social Cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology/ Academic Press, 1981.

MOSCOVICI, S. Prefácio da Obra. In: GUARESCHI, P.; JOVCHLOVTCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-15.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social: representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, dez. 2000.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n.1, p.77-85, jan./abr. 2004.

NUNES, C. O. C. **Investigação sobre os hábitos de estudo e pesquisa de alunos do ensino médio**. 2006, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). PUC-RS, Porto Alegre, 2006.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo: Moderna, 2000. 343 p.

OCDE. **Aprendizagem do estudante: atitudes, envolvimento e estratégias**. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo: Editora Moderna, 2005. 155 p.

OCDE. **Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices**. Tradução de Viviane Terezinha Koga. vol. 3. Disponível em: < www.oecd.org >. Acesso em 10 out. 2010.

OLIVEIRA, D. C. de; MARTINS, I. S. M.; FISCHER, F. M.; SÁ, C. P.; GHOMES, A. M. T. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 31-47. 2004.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psicossociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 289-305, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007. 184 p.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **SEED em números**. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

PAREDES, E. C. **Ouvindo Professores**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 60 p.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. 50 p.

PASCUAL, J. G. Autonomia intelectual e moral como finalidade da Educação Contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 28 set. 2011.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. 89 p.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998. 245 p.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. Ponta Grossa: Não publicado. 2006.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola C**. Ponta Grossa: Não publicado. 2007.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. Ponta Grossa: Não publicado. 2009.

PREDIGER, J.; BERWANGER, L.; MÖRS, M. F. Relação entre aluno e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado- RS, v. 1, n. 4, p. 23-32, 2009.

RAMALHO, J. **Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário**. 2001. 91 f. (Monografia) Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2001. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/569/1/MONOGRAFIA.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

RODRIGUES, M. A. P. **Sufrimento psíquico e trabalho docente: representações sociais**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ROSSETO, M. C. **A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor**. 2005, 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROSSO, A. J.; TAGLIEBER, J. E. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, Santa Catarina, vol. 10, n. 17, p. 37-46. 1992.

ROSSO, A. J. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998, 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ROSSO, A. J.; BERGER, M. V. B. Esquemas de conhecimento: um dos caminhos para acessar a subjetividade docente. **Contrapontos**, Santa Catarina, vol. 6, n. 2, p. 319-337, mai./ago. 2006.

ROSSO, A. J; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, 203 p.

SALLES, L. M. F. A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8ª série e 1º ano do colegial. **Didática**, São Paulo, v.30, p.81-96, 1995.

SANTOS, V. M. da S. **A docência do Ensino Religioso na rede pública de Goiânia**: Um estudo a partir das representações sociais. 2004, 109 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

SETÚBAL, M. A. Equidade e Desempenho Escolar: É possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio./ago. 2010.

SHIMIZU, A. M. **As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau**. 1998, 195 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. FCT/UNESP. Marília; 1998.

SHIMIZU, A. M.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS, R. A. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu. **Anais**. Anped. 2010.

SILVA, R. de C. da. O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 10, p. 16-41, jan./abr. 2004.

SOUZA, C. P. de. **A recuperação da escola**. 3. ed. Brasília: MEC/SEPS, 1980. 68 p.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia e Sociedade**. v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2012.

SPINK, M. J. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308. jul./set. 1993.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, PUC-RS, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

TREVISOL, M. T. C. Indisciplina na escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2007. **Anais**. Concórdia- SC: Editora Universidade do Contestado, 2007. p. 01-18.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 479-501. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 ago. 2011.

VERGÉS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

VERÍSSIMO, D. S.; ANDRADE, A. S. dos. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 73-83, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v11n21/09.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

WASELFISZ, J. J. **O Ensino de Ciências no Brasil e o Pisa**. São Paulo: Sangari, 2009. 126 p.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.